

# TAAKBELASTING EN TAAKVERDELING

EEN METHODE VOOR AANPAK  
VAN WERKDruk IN HET ONDERWIJS  
TWEDE GEWIJZIGDE DRUK

ZO! EN ZIE JE NU WAAR DE AFBAKENING  
VAN JE TAAK LIGT?



ARBO-BELEID

JAC CHRISTIS

NIA

# TAAKBELASTING EN TAAKVERDELING

EEN METHODE VOOR AANPAK  
VAN WERKDRUK  
IN HET ONDERWIJS

Uitgave van het Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden NIA

Tekst: drs. J. Christis  
Met medewerking van: drs. E. de Kleijn  
drs. J. Middendorp  
Illustraties: drs. F. Verschuren  
Redactie: K. van Vliet

Eindredactie en produktie: Uitgeverij NIA

Zet- en drukwerk: Casparie Heerhugowaard bv

Datum van uitgave: tweede gewijzigde druk mei 1994

Te bestellen bij: NIA, afdeling Verkoop  
Postbus 75665, 1070 AR Amsterdam  
telefoon: (020) 54 98 465/404/504  
fax: (020) 64 43 102

## **CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG**

Christis, J.

Taakbelasting en taakverdeling : een methode voor aanpak van werkdruk in het onderwijs / J. Christis [ill.: F. Verschuren]. – Amsterdam : Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden NIA. – Ill. – Met lit. opg.

ISBN 90-6365-065-5

Trefw.: arbeidsomstandigheden; onderwijs; Nederland.

Copyright © NIA 1992

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever, het Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden NIA.

# VOORWOORD BIJ DE HERZIENE DRUK

In dit boek presenteren we een methode, waarmee scholen in het voortgezet onderwijs de taakbelasting of werkdruk van leraren kunnen identificeren, en maatregelen kunnen nemen om die taakbelasting te reduceren en gelijkmatig te verdelen over leraren. We noemen dit de WEBO-methode (Werkdruk Bij Onderwijstaken). De WEBO-methode is door het NIA ontworpen in opdracht van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Aan deze opdracht lagen twee ontwikkelingen ten grondslag. Ten eerste krijgen scholen, onder meer door de invoering van het Formatiebudgetsysteem, meer ruimte voor het voeren van een zelfstandig onderwijs-, organisatie- en personeelsbeleid. Ten tweede is bekend dat de werkdruk van leraren hoog kan zijn. Dit is een belangrijke oorzaak van de hoge omvang van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs. De WEBO-methode is ontwikkeld om scholen te helpen die toegenomen beleidsruimte te gebruiken voor het reduceren en evenwichtiger verdelen van de werkdruk van leraren. Op deze wijze kan een bijdrage worden geleverd aan een preventief beleid, gericht op de reductie van de omvang van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs. Bovendien sluit de WEBO-methode nauw aan bij de operationalisatie van het welzijnsbegrip uit de Arbeidsomstandighedenwet. Deze operationalisatie staat bekend als de WEBA-methode (Welzijn Bij de Arbeid).

De eerste druk van dit boek is gebruikt in een cursus die we samen met het Instituut Voor Arbeidsvraagstukken (IVA) hebben georganiseerd. Op basis van de ervaringen in deze cursus is een groot aantal aanpassingen en verbeteringen in de tekst aangebracht. Bovendien is de tekst aangevuld met een aantal voorbeelden van scholen. In de tekst zal duidelijk worden dat er verschillende manieren bestaan om de werkdruk van leraren te verminderen en evenwichtiger te verdelen. Het is aan de scholen zelf om te bepalen welke manier voor hen het beste is. Het is de bedoeling van dit boek om scholen hierbij behulpzaam te zijn door de verschillende werkwijzen te beschrijven en met voorbeelden te verduidelijken.



# INHOUD

Inleiding: Taakbelasting en haar oorzaken	11
<b>DEEL I: ACHTERGRONDEN VAN DE WEBO-METHODE</b>	<b>19</b>
<b>1 TAAKBELASTING EN TAAKVERDELING</b>	<b>20</b>
1.1 Taakbelasting: het leraarsberoep is een zwaar beroep	20
1.2 Taakverdeling: hoe is het werk georganiseerd?	21
1.3 Doelstellingen van taakverdeling	21
1.4 Afstemmingsproblemen	22
1.5 Afstemmingsvolgorde	23
1.6 De relatie tussen taakverdeling en werkdruk	23
<b>2 HET FORMATIEBUDGETSYSTEEM EN TAAKBELASTING</b>	<b>25</b>
2.1 Speelruimte voor verdelen van taken	25
2.2 Les-, week- en jaartaak	26
2.3 De jaartaakdiscussie	27
2.4 Structurele lesuitval	27
2.5 Conclusies	29
<b>3 ZIEKTEVERZUIM EN ARBEIDSONGESCHIKTHEID: DE NOODZAAK VAN PREVENTIE</b>	<b>30</b>
3.1 Overheid ontwerpt prijs- en volumemaatregelen	30
3.2 Nieuwe wetten met financiële prikkels	31
3.3 Elementen van een verzuimbeleid	32
3.4 WEBO-methode stelt preventie centraal	33
3.5 Preventie: de noodzaak van een risicobenadering	33
3.6 Een risicobenadering	35
<b>4 WERKDruk: EEN OMGEVINGSMODEL</b>	<b>37</b>
4.1 Over goede en slechte stress	38
4.2 Tijdens het werk veel extern veroorzaakte strains	38
4.3 Stressrisico's en leermogelijkheden	39
4.4 Kenmerken van het demand-control model	40
4.5 Vragen bij het demand-control model	41

4.6	Interne en externe autonomie	43
4.7	Professionele autonomie	45
<b>5</b>	<b>SOCIOTECHNISCHE UITWERKING: REORGANISEREN VAN WERK</b>	<b>47</b>
5.1	De sociotechniek	47
5.2	Complexe en eenvoudige organisaties	48
5.3	Onderscheid tussen uitvoeren en regelen	50
5.4	Problemen en regelmogelijkheden	51
5.5	Organisatorisch bepaalde stressdynamiek	52
5.6	Een professionele organisatie	55
	 <b>DEEL II: DE WEBO-METHODE</b>	 <b>59</b>
	Algemeen: de WEBO-methode in de praktijk	60
<b>1</b>	<b>KWANTITATIEVE WERKDRIJK: TE VEEL TAKEN</b>	<b>62</b>
1.1	Een evenwichtige verdeling van taken?	62
1.2	De taken van leraren	63
1.3	De jaartaakdiscussie	65
1.4	Het inventariseren van taken met ordeningsschema's	66
1.5	Een herverdelingsbeleid gericht op niet-lesgebonden taken	74
1.6	Een herverdelingsbeleid gericht op lesgebonden taken	77
1.7	De organisatie van het herverdelingsbeleid	84
<b>2</b>	<b>KWALITATIEVE WERKDRIJK: TE VEEL PROBLEMEN EN TE WEINIG REGELMOGELIJKHEDEN</b>	<b>90</b>
2.1	Persoonlijke capaciteiten en regelmogelijkheden	90
2.2	Regelproblemen nader bekeken	91
2.3	Welke regelmogelijkheden zijn er?	95
2.4	Stap I: inventariseren van problemen en regelmogelijkheden	97
2.5	Stap II: beoordelen en rapporteren	106
2.6	Stap III: maatregelen	109
2.7	De WEBO-methode in de praktijk: een voorbeeld	109
	 <b>BIJLAGEN</b>	 <b>121</b>
	Bijlage 1: Het WEBO-ordeningsschema	121
	Bijlage 2: De ordeningsschema's AVS en IVA	133
	Bijlage 3: Herverdelingsbeleid niet-lesgebonden taken: werkwijze met relatieve criteria	138

Bijlage 4: Herverdelingsbeleid: beperkte inventarisatie niet-lesgebonden taken	141
Bijlage 5: Herverdelingsbeleid: volledige inventarisatie niet-lesgebonden taken	150
Bijlage 6: Samenstelling van een vragenlijst	158
Literatuur	166





In dit boek staat de taakbelasting van leraren centraal: wanneer is deze te zwaar, wat zijn daarvan de oorzaken en hoe kan die taakbelasting worden gereduceerd? Gezien het aantal leraren dat overspannen wordt, is een taakbelastingsbeleid in het onderwijs gewenst, zo niet noodzakelijk. Een taakbelastingsbeleid is een samenhangend geheel van maatregelen, gericht op het verminderen en het evenwichtiger verdelen van de taakbelasting. Een te zware taakbelasting, ook wel werkstress of werkdruk genoemd, is niet de enige oorzaak van het overspannen raken, maar wel een belangrijke.

Willen we de omvang van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs terugdringen, dan kan een taakbelastingsbeleid daaraan een bijdrage leveren. Door de invoering van een nieuw bekostigingssysteem, het Formatiebudgetsysteem (voortaan FBS), zijn de mogelijkheden voor het voeren van een dergelijk beleid groter. Het FBS heeft ondermeer tot gevolg dat scholen meer ruimte krijgen voor het voeren van een zelfstandig organisatie- en personeelsbeleid. Het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen stelde ons de vraag of scholen de beleidsmatige speelruimte zouden kunnen benutten voor een taakbelastingsbeleid, en zo ja, hoe en met welke instrumenten zij dit dan kunnen doen.

Nu heeft taakbelasting vele oorzaken. Dit betekent dat daarop gerichte maatregelen vele vormen kunnen aannemen, al naar gelang de oorzaak waarop deze maatregelen zich richten. We moeten daarom deze oorzaken in kaart brengen, zodat we vervolgens preciezer kunnen aangeven om wat voor soort maatregelen het in dit boek zal gaan.

### Omgevings- en persoonsgebonden oorzaken

Een eerste onderscheid is dat tussen omgevings- en persoonsgebonden oorzaken. In het eerste geval worden de oorzaken van taakbelasting toegeschreven aan de omgeving van leraren, dat wil zeggen aan het werk dat zij moeten doen en aan de voorwaarden waaronder zij dat moeten doen. In het tweede geval worden de oorzaken voor taakbelasting toegeschreven aan de leraren zelf, dat wil zeggen aan de wijze waarop zij die taakbelasting ervaren en daarmee omgaan. Dit betekent dat in het eerste geval omgevingen met elkaar worden vergeleken op de mate waarin ze belastend zijn en dat in het tweede geval personen met elkaar worden vergeleken op hun

vermogen en bereidheid om met die belasting om te gaan. In het eerste geval luidt de onderzoeksvraag: waarom worden veel mensen wel van dít soort werk en niet van dát soort werk overspannen? In het tweede geval luidt de onderzoeksvraag: waarom worden déze mensen wel en die mensen niet overspannen van hetzelfde werk? Op dezelfde manier maken we in de praktijk onderscheid tussen situaties die bijna altijd tot ruzie leiden en mensen die bijna altijd ruzie maken.

Voor de praktijk betekent dit onderscheid dat er twee soorten maatregelen uit voortvloeien, namelijk omgevings- en persoonsgerichte maatregelen. In dit boek wordt voor een omgevingsgerichte benadering gekozen. Dat ligt nogal voor de hand, gezien de aan ons gestelde vraag hoe scholen hun toegenomen zelfstandigheid wat betreft beleidsvoering kunnen gebruiken voor het reduceren en evenwichtiger verdelen van de taakbelasting.

## Verschillende omgevingsoorzaken

We beperken ons dus tot de omgevingsoorzaken, tot de voorwaarden en omstandigheden waaronder leraren hun werk moeten doen, waardoor zij overspannen of belast kunnen raken. Hierbinnen zijn vijf verschillende oorzaken te onderscheiden.

1. De aard van het *beroep*. Elk beroep brengt immers zo zijn eigen uitdagingen en problemen met zich mee.
2. De wijze waarop het *werk* is georganiseerd. Scholen verschillen in de wijze waarop ze het werk organiseren (groeperen), wat leidt tot verschillen in de inhoud en de omvang van het werk van leraren.
3. De wijze waarop de *werkgever* hen behandelt. Leraren worden geworven, geselecteerd, aangenomen, beloond, begeleid, bijgeschoold, enzovoort en werkgevers verschillen in de manier waarop ze dit doen.
4. De wijze waarop *collega's* met elkaar omgaan. De onderlinge verhoudingen kunnen discriminerend, concurrerend, conflictueus of juist solidair, ondersteunend en stimulerend zijn.
5. De *combinatie* van werk en andere activiteiten, bijvoorbeeld binnen het gezin en de sociale kring.

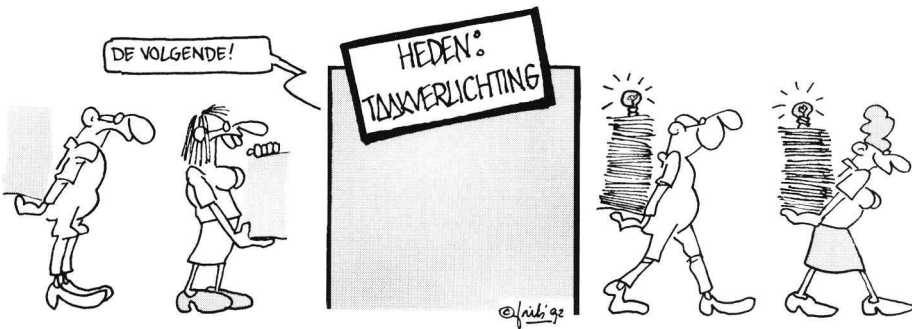
## Inhoud en organisatie van werk centraal

In dit boek wordt alleen gekeken naar de belasting of stress *voorzover* die wordt veroorzaakt door de wijze waarop het werk is georganiseerd, dat wil zeggen hoe werk is gegroepeerd en verdeeld. Stress of belasting kan met andere woorden vele oorzaken hebben en wij beperken ons tot die oorzaak, die betrekking heeft op de inhoud en de organisatie van het werk. Deze vorm van belasting of stress noemen we werkdruk, taakbelasting of werkstress.

In de werkelijkheid spelen natuurlijk ook de andere oorzaken een rol. Voor het identificeren daarvan hebben we echter andere begrippen en theorieën nodig, en voor het aanpakken daarvan zijn andere maatregelen nodig. Wel speelt de organisatie van het werk een centrale rol binnen het geheel. Zo zal een school haar organisatie moeten afstemmen op de gekozen onderwijskundige uitgangspunten. Die uitgangspunten laten zien wat de school onder het beroep leraar verstaat. Een school zal ook pas haar personeelsbeleid kunnen formuleren, wanneer ze weet hoe haar organisatie eruit moet zien. Dit personeelsbeleid brengt de wijze waarop de werkgever haar werknemers wil behandelen tot uitdrukking.

## Twee vormen van werkdruk en twee soorten maatregelen

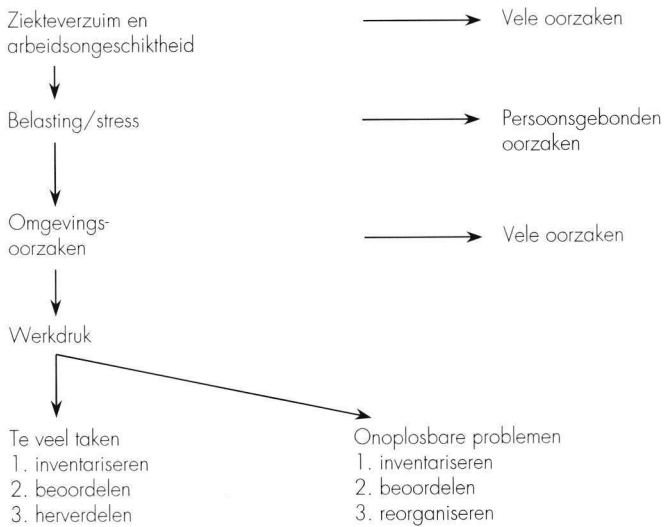
De eerste vorm van werkdruk, *kwantitatieve werkdruk* genoemd, ontstaat wanneer een leraar te veel taken moet uitvoeren. De oorzaak hiervan kan zijn dat de werkzaamheden ongelijk over de leraren zijn verdeeld. Oplossingen hiervoor moeten dan worden gezocht in een herverdeling van taken over de leraren, zodat er een evenwichtiger verdeling van de taaklast ontstaat. Toch kan zelfs bij een evenwichtige taakverdeling de taaklast te groot zijn. Een school wil dan meer doen dan ze aankan. Oplossingen hiervoor moeten worden gezocht in een reductie van de taakomvang: de school zal prioriteiten moeten stellen, met andere woorden een evenwicht moeten zien te vinden tussen dat wat ze wil doen en dat wat ze kan doen of redelijkerwijs van de leraren mag verwachten.



De tweede vorm van werkdruk, *kwalitatieve werkdruk* genoemd, ontstaat wanneer een leraar met een normaal takenpakket tijdens de uitvoering van die taken voortdurend wordt geconfronteerd met problemen, terwijl de organisatie van het werk niet of nauwelijks regelmogelijkheden biedt om de problemen op te lossen. Deze vorm van werkdruk kan worden aangepakt door het werk efficiënter te organiseren, door de problemen te reduceren en/of de regelmogelijkheden te vergroten.

Samengevat: als de inhoud en/of de organisatie van het werk aanleiding geven tot werkdruk, kan een school twee soorten maatregelen nemen.

1. Maatregelen die de hoeveelheid werk reduceren en het werk beter over de leraren verdelen (bestrijding van kwantitatieve werkdruk). Hierbij zal de school de taken:
  - inventariseren
  - beoordelen op hun zwaarte
  - zonodig herverdelen en reduceren
2. Maatregelen die zich richten op het efficiënter organiseren van het werk (bestrijding van kwalitatieve werkdruk). Hierbij zal de school de problemen en regelmatigheid:
  - inventariseren
  - hun onderlinge samenhang beoordelen
  - reduceren respectievelijk vergroten



*Figuur 1: De relatie tussen ziekteverzuim/arbeitsongeschiktheid en werkdruk*

Figuur 1 laat zien dat verzuim en arbeidsongeschiktheid vele oorzaken heeft. Voor elke oorzaak kan een school een beleid formuleren. Werkdruk, waarop we ons in dit boek richten, is slechts één van die oorzaken.

## Organisatiekundige invalshoek

Onze invalshoek is een organisatiekundige, met als vraagstelling: *hoe moet de organisatie van het werk eruit zien, zodat leraren hun werk onder aanvaardbare werkdruk kunnen uitvoeren?* Bij het beantwoorden van deze vraag maken we vooral gebruik van organisatiekundige inzichten. Deze invalshoek sluit goed aan bij de toegenomen organisatorische speelruimte van scholen. We kunnen nu onderzoeken hoe scholen

die speelruimte kunnen gebruiken om de werkdruk te verminderen en te komen tot een betere taakverdeling en een efficiëntere organisatie van het werk. Hiermee bestrijden scholen indirect ook andere oorzaken van stress of belasting. Een goede taakverdeling en een efficiënte organisatie van het werk kunnen:

- het beroep, en daarmee de individuele beroepsuitoefening, verlichten
- voorwaarden scheppen voor een goed personeelsbeleid
- de werksfeer verbeteren
- de negatieve invloed van werkdruk op andere levenssferen wegnemen

Natuurlijk kunnen scholen de toegenomen speelruimte op organisatorisch gebied ook voor andere doeleinden gebruiken, bijvoorbeeld het onderwijs verbeteren of meer loopbaanmogelijkheden creëren. Deze doelstellingen kunnen een preventief taakbelastingsbeleid doorkruisen. Vandaar dat we in deel I ook aandacht zullen besteden aan het afstemmingsprobleem tussen het onderwijs-, het organisatie- en het personeelsbeleid van scholen.

## De WEBO-methode

In dit boek wordt de WEBO-methode gepresenteerd. Een methode die scholen kan helpen bij het beoordelen en het verbeteren van de inhoud en de organisatie van het werk van leraren, met als doel de werkdruk te verminderen. Deel I beschrijft de achtergronden, doelstellingen, uitgangspunten en basisbegrippen van deze methode. Deel II presenteert de methode zelf en de verschillende stappen waaruit deze bestaat.

De WEBO-methode is een praktische methode die scholen helpt bij het beantwoorden van de vraag of er sprake is van werkdruk. Daarnaast geeft de methode inzicht in de specifieke oorzaken daarvan en in de maatregelen die de school kan treffen om de werkdruk te verminderen. Scholen kunnen de methode aan hun eigen concrete situatie aanpassen en in principe zonder externe begeleiding gebruiken.

## Methoden met en zonder achtergrondkennis

We kunnen twee soorten praktisch bruikbare methoden onderscheiden. In het eerste geval wordt een methode ontwikkeld, die lijkt op een handleiding zoals we die krijgen wanneer we bijvoorbeeld een videorecorder kopen. Een dergelijke handleiding bestaat uit een set van nauwkeurige instructies die de gebruiker precies vertellen wat hij moet doen om een bepaald resultaat te bereiken, in dit geval om het apparaat aan de praat te krijgen. Zo'n handleiding heeft het voordeel dat de gebruiker niet wordt lastig gevallen met allerlei ingewikkelde verhalen over de aard en werking van het apparaat. Het is met andere woorden een handleiding voor mensen die geen verstand hebben en ook niet willen hebben van de technische werking van dat apparaat. Een dergelijke handleiding heeft echter het nadeel dat de gebruiker, wan-

neer er iets fout gaat, aangewezen is op externe deskundigen voor het oplossen daarvan. Immers de oorzaken daarvan kunnen gelegen zijn in het apparaat zelf (dat defect is), in de handleiding (die verkeerd of onvolledig is) of in de gebruiker (die de handleiding verkeerd heeft toegepast). De gebruiker beschikt niet over de deskundigheid om dat te achterhalen. Bezat hij die deskundigheid wel, dan had hij niet zo'n handleiding nodig.

In het tweede geval wordt een handleiding ontwikkeld waarbij ook de gedachten-gang wordt uiteengezet die aan de handleiding ten grondslag ligt. De gebruiker moet dit verhaal niet alleen begrijpen, maar hij moet het er ook mee eens zijn, wil hij de handleiding kunnen gaan gebruiken. Dit heeft inderdaad het nadeel dat de gebruiker lastig wordt gevallen met al of niet ingewikkelde verhalen over het onderwerp van de handleiding. Voor de ontwerpers van zo'n handleiding heeft dit echter het voordeel dat ze de handleiding relatief compact kunnen houden: ze hoeven niet voor elke theoretisch denkbare uitzonderingssituatie een set van nauwkeurige instructies te ontwikkelen. Immers de gebruikers worden in staat geacht dat zelf te kunnen op basis van hun inzicht in de gedachten-gang die aan de handleiding ten grondslag ligt. En omgekeerd kunnen de gebruikers zo'n handleiding flexibel toepassen: ze kunnen de handleiding concretiseren, aanpassen en zelfs wijzigen wanneer dat nodig is voor de toepassing ervan op de concrete situatie in hun school. Het inzicht in de gedachten-gang die aan het instrument ten grondslag ligt, zou hen daartoe in staat moeten stellen.

De WEBO-methode wordt gepresenteerd mét achtergrondinformatie. Voor alle duidelijkheid: deze informatie betreft in het kader van dit boek geen wetenschappelijke verantwoording van de gedachten-gang die aan de methode ten grondslag ligt. Er is gekozen voor zo'n handleiding, omdat voor een onderwerp als het verminderen van werkdruk in het onderwijs een gedetailleerde instructie niet mogelijk en ook niet wenselijk is. Ten eerste is het onderwerp daarvoor te ingewikkeld en ten tweede zou het niet aansluiten bij de zelfstandigheid van scholen. Er wordt van scholen verwacht dat zij de toegenomen zelfstandigheid gebruiken voor het ontwikkelen van een preventief taakbelastingsbeleid en daarvoor zullen zij deskundigheid moeten ontwikkelen. Dit voorkomt dat scholen voor het verminderen van de werkdruk afhankelijk zijn van externe deskundigen.

## Wie zijn de gebruikers van de WEBO-methode?

De methode is vooral bedoeld voor scholen die de indruk hebben dat hun leraren te hard moeten werken en die daar iets aan willen doen door het herverdelen van taken. Dit herverdelen is een breed begrip. Zo valt bijvoorbeeld ook het efficiënter organiseren van het werk onder herverdeling. De methode is ook nuttig voor scholen die om andere redenen bezig zijn met verbetering en vernieuwing van het onderwijs-, orga-

nisatie- en personeelsbeleid en die willen weten wat daarvan de gevolgen kunnen zijn voor de werkdruk van leraren.

Wie zijn de concrete gebruikers van de WEBO-methode? Wij denken aan besturen die zich op dit gebied willen oriënteren, aan de schoolleiding die overweegt een gecombineerd taakverdelings- en taakbelastingsbeleid te gaan ontwikkelen, aan organisatorische eenheden (zoals secties, afdelingen, leerjaren, onderbouw en bovenbouw) die hun eenheid willen doorlichten, en aan individuele leraren die hun eigen werk en de organisatie daarvan willen analyseren. Bovendien kan de methode bruikbaar zijn voor leraren of cursusleiders die op dit gebied scholing (willen gaan) verzorgen. Ten slotte kan de WEBO-methode de bedrijfsgezondheidszorg en andere onderwijsondersteunende organisaties en instanties ondersteunen bij hun taken.



## Leeswijzer

Dit boek bestaat uit twee afzonderlijk van elkaar te lezen delen. Deel I beschrijft de achtergronden van de WEBO-methode en deel II de methode zelf. Degenen die dat willen kunnen na deze inleiding direct met deel II beginnen en de achtergrondinformatie overslaan. Slechts in enkele gevallen wordt voor nadere toelichting verwezen naar deel I. Degenen die met de achtergrondinformatie beginnen, komen in deel II op enkele plaatsen een herhaling van informatie tegen.





DEEL I:

# ACHTERGRONDEN VAN DE WEBO-METHODE

# 1 TAAKBELASTING EN TAAKVERDELING

## 1.1 Taakbelasting: het leraarsberoep is een zwaar beroep

Taakbelasting en taakverdeling in het onderwijs zijn al langere tijd onderwerp van onderzoek. Taakbelastingsonderzoek richt zich op de zwaarte van het werk door te kijken naar:

- *De tijd* die men eraan besteedt, zoals in het door het Instituut voor Arbeidsvraagstukken (IVA) uitgevoerde Onderzoek Taak en Organisatie (OTO).
- *De fysieke en mentale inspanning* die het kost, zoals in onderzoek naar fysieke en mentale belasting.
- *De emotionele spanning* die het veroorzaakt, zoals in onderzoek naar psychische stress.
- *De individuele ervaring en beleving*, zoals in tevredenheids- of satisfactie-onderzoek.

Het taakbelastingsonderzoek laat zien dat het beroep leraar een zwaar beroep is. Kort samengevat blijkt dat: veel leraren regelmatig overwerken, lesgeven zowel fysiek als mentaal veel inspanning vereist en gepaard gaat met emotionele spanningen, en de tevredenheid van leraren over de verschillende onderdelen van hun werk te wensen overlaat. Het is dan ook niet verwonderlijk dat velen zich zorgen maken over de status en de toekomst van het beroep.



Dit alles is voldoende aanleiding om een taakbelastingsbeleid te ontwikkelen, zeker wanneer de indruk bestaat dat werkdruk vaak de oorzaak is van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs. In de inleiding kwam al ter sprake dat zo'n beleid verschillende vormen kan aannemen. Het kan zich vooral richten op personen of meer op het werk en de werkomstandigheden. In het laatste geval valt te denken aan een taakbelastingsbeleid dat zich richt op het beroep, de organisatie daarvan door de scholen, het personeelsbeleid, de onderlinge werkverhoudingen of op de combinatie van het beroep met andere activiteiten. In dit boek staat het taakbelastingsbeleid centraal dat zich richt op het herverdelen en anders organiseren van het werk.

## 1.2 Taakverdeling: hoe is het werk georganiseerd?

Onderzoek naar taakverdeling vindt vooral plaats onder de noemer *taak- en functie-differentiatie*. In scholen moeten, net als in andere organisaties, allerlei uiteenlopende taken worden uitgevoerd. Deze taken zijn te ordenen naar de functie of het doel dat ze hebben. Elke organisatie heeft uitvoerende taken (in het onderwijs: onderwijzende taken), voorbereidende taken, ondersteunende taken, coördinerende taken en bestuurlijke taken (zie voor meer informatie hoofdstuk 5 op bladzijde 48 en verder). Omdat niet iedereen elke taak kan uitvoeren zijn de taken gegroepeerd en verdeeld over:

- Organisatorische eenheden, zoals afdelingen: Organisaties en dus ook scholen verschillen in het aantal afdelingen dat ze hebben en gebruiken daarvoor verschillende groeperingsprincipes.
- Functies: Een functie bestaat uit een bundeling van bepaalde taken. Organisaties verschillen in de mate waarin ze tussen functies differentiëren en in de wijze waarop ze taken tot functies groeperen.
- Mensen: Functies moeten, voorzover ze niet persoonsgebonden zijn, over mensen worden verdeeld.

Taakverdeling is dus hetzelfde als het organiseren van het werk: het groeperen en verdelen van het werk over afdelingen, functies en mensen. Binnen het onderzoek naar taakverdeling wordt onderscheid gemaakt tussen taakdifferentiatie en functie-differentiatie. Taakdifferentiatie verwijst naar het aantal verschillende taken dat in een organisatie moet worden uitgevoerd. Functiedifferentiatie verwijst naar het aantal functies dat binnen een organisatie aanwezig is. Een hoge mate van taakdifferentiatie kan dus samengaan met een lage mate van functiedifferentiatie. Een groot aantal verschillende taken moet in dat geval over een klein aantal functies worden verdeeld. Deze situatie treffen we aan binnen het onderwijs.

## 1.3 Doelstellingen van taakverdeling

Volgens Smets (zie literatuurlijst) schuilt het belang van taak- en functiedifferentiatie vooral in:

- De bijdrage die het kan leveren aan het realiseren van beter geïndividualiseerd onderwijs.
- De bijdrage die het kan leveren aan de ontwikkeling van een personeels- en loopbaanbeleid (leraren met een bijzondere belangstelling, kennis of ervaring kunnen een functie krijgen die het beste bij hen past).
- De bijdrage die het kan leveren aan de ontwikkeling van een taakbelastingsbeleid door de werkdruk evenredig over de leraren te verdelen.

Deze opsomming is niet volledig. Zo kan functiedifferentiatie ook een rol spelen in het wervingsbeleid van organisaties. Door bijvoorbeeld eenvoudige taken uit bestaande functies te halen en deze te bundelen, ontstaat er een nieuwe functie die toegankelijk is voor laaggeschoolden en/of mensen die lang uit het arbeidsproces zijn geweest.

Essentieel is vooral de grote invloed van functiedifferentiatie op de kwaliteit van de organisatie (in termen van efficiëntie, flexibiliteit en innovatief vermogen) en op de kwaliteit van de arbeid (in termen van stressrisico's en leermogelijkheden). Organisaties kunnen twee soorten fouten maken die nauw met elkaar samenhangen. Ze kunnen een 'kwantitatieve' fout maken (te veel afdelingen en functies) en ze kunnen een 'kwalitatieve' fout maken (verkeerde ordeningsprincipes voor het groeperen van taken tot afdelingen en voor het bundelen van taken tot functies). Toegespitst op functiedifferentiatie betekent dit dat een te ver doorgevoerde en/of verkeerd vormgegeven functiedifferentiatie een negatieve bijdrage levert aan zowel de kwaliteit van de organisatie als aan de kwaliteit van de arbeid. Zo komt bijvoorbeeld mevrouw P.M. van der Linden-de Feijter (zie literatuurlijst) tot de volgende conclusie: 'De conclusie is dat zowel voor de loopbaanontwikkeling en de mobiliteit van de docent als voor de flexibiliteit van de organisatie de vigerende constructie van taakdifferentiatie en taakverrijking in plaats van functiedifferentiatie in de huidige omstandigheden verre is te prefereren.'

## 1.4 Afstemmingsproblemen

De wijze waarop het werk wordt georganiseerd (gegroepeerd en verdeeld), heeft dus ook gevolgen op andere gebieden. Zo kan taakdifferentiatie ten behoeve van gedifferentieerder onderwijs óók leiden tot meer werkdruk, omdat gedifferentieerd onderwijs méér taken en méér werk kan betekenen. Ook kan functiedifferentiatie ten behoeve van een beter loopbaanbeleid ten koste gaan van de flexibiliteit van de organisatie. Kortom, een betere taakverdeling als onderdeel van het organisatiebeleid kan betekenen dat andere doelstellingen binnen de school worden doorkruist en dat keuzes op het ene gebied de mogelijkheden op andere gebieden begrenzen. Een school heeft dan afstemmingsproblemen.

## 1.5 Afstemmingsvolgorde

Het voorkomen van afstemmingsproblemen lijkt op het oplossen van een ingewikkelde wiskundesom. Zo'n som is niet in een keer op te lossen, maar vaak wel stapsgewijs. Dan blijkt het ineens niet meer zo moeilijk te zijn. Zo gaan we ook de afstemmingsproblemen die zich voordoen bij een taakbelastingsbeleid stapsgewijs oplossen.

Elke school heeft feitelijk een onderwijskundig beleid (hoe willen we dat ons onderwijs eruit ziet?), een organisatiekundig beleid (hoe groeperen en verdelen we alle taken die moeten worden uitgevoerd?) en een personeelsbeleid dat gericht is op de mensen die de taken moeten uitvoeren. Daarbij kunnen keuzes op het ene gebied, de keuzemogelijkheden op een ander gebied beperken. Wanneer een school bijvoorbeeld een aantal uitgangspunten voor het personeelsbeleid formuleert, dan geeft dat mogelijk beperkingen voor de onderwijskundige uitgangspunten of voor de taakverdeling.

De meest logische stapsgewijze afstemming is als volgt:

- eerst de onderwijskundige uitgangspunten formuleren
- dan de taakverdeling daarop afstemmen
- vervolgens het personeelsbeleid daarop afstemmen

De school begint dus met het formuleren van de onderwijskundige uitgangspunten: hoever willen we gaan in het differentiëren en individualiseren van het onderwijs, hoeveel willen we doen aan leerlingbegeleiding en in welke vormen, wat willen we allemaal doen aan sociaal-culturele vorming in en/of buiten de lessen? Vervolgens moet het werk, de taken die hieruit voortvloeien, worden gegroepeerd en verdeeld. Zoals we uit de schoolontwikkelingsmodellen van Marx (zie literatuurlijst) weten, worden de mogelijkheden hiervan begrensd door de gekozen onderwijskundige uitgangspunten: de organisatie van het werk moet daarop zijn afgestemd anders krijgt de school problemen. Vervolgens moet de school proberen binnen deze grenzen het werk zo te organiseren dat wordt voldaan aan twee criteria: een aanvaardbare taakbelasting en een efficiënte en flexibele organisatie. Als het niet lukt aan deze criteria tegemoet te komen, zal de school óf de onderwijskundige uitgangspunten moeten herzien óf concessies moeten doen op het gebied van efficiëntie en taakbelasting. Als laatste stap formuleert de school een personeelsbeleid dat zoveel mogelijk tegemoet komt aan vaardigheden, wensen, behoeften en verlangens van de individuele leraar.

## 1.6 De relatie tussen taakverdeling en werkdruk

Dit boek is bestemd voor scholen die vinden dat de werkdruk van hun leraren te hoog is of onevenredig is verdeeld en die daar iets aan willen doen door middel van



het herverdelen van taken. Dit is niet het enige doel van het herverdelen van taken. We hebben immers gezien dat taakdifferentiatie en taakverdeling kunnen bijdragen aan verschillende doelstellingen en slechts één daarvan is het evenredig verdelen van werkdruk over de leraren. Ook hebben we in de inleiding betoogd dat werkdruk verschillende oorzaken kan hebben en dat slechts één daarvan is gelegen in de taakverdeling. Scholen kunnen dus ook op andere manieren aan een taakbelastingsbeleid doen, bijvoorbeeld door zich te richten op hoe leraren met werkdruk omgaan. Daarnaast kan een school om andere redenen het taakverdelingsbeleid wijzigen, bijvoorbeeld om meer loopbaanmogelijkheden te creëren.

Het verduidelijken van de samenhang tussen werkdruk en taakverdeling is relatief eenvoudig: een verkeerde of onevenwichtige verdeling van taken is een van de oorzaken van werkdruk. Scholen die door het herverdelen van taken iets aan de werkdruk willen doen, richten zich dus niet op de leraren zelf, maar op de organisatorische voorwaarden waaronder ze hun werk moeten doen. Scholen moeten zich ervan bewust zijn dat dit gevolgen kan hebben voor het onderwijs- en het personeelsbeleid, en wanneer dat zo is, zullen het onderwijs-, organisatie- en personeelsbeleid opnieuw op elkaar moeten worden afgestemd.

Twee recente ontwikkelingen zijn aanleiding geweest ons vooral te concentreren op de relatie tussen werkdruk en taakverdeling: de invoering van het FBS en de ontwikkeling van maatregelen ter preventie van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs. Ziekteverzuimpreventie maakt een taakbelastingsbeleid *noodzakelijk* en de invoering van het FBS biedt daarvoor *organisatorische mogelijkheden*, dat wil zeggen mogelijkheden het werk anders te organiseren en te verdelen. Op beide ontwikkelingen gaan we nu nader in.

# 2 HET FORMATIEBUDGETSYSTEEM EN TAAKBELASTING

Het FBS is een nieuw bekostigingssysteem voor het voortgezet onderwijs. Het is mede bedoeld om scholen meer beleidsmatige speelruimte en autonomie te geven. Bovendien is het de bedoeling dat scholen deze speelruimte óók benutten voor het voeren van een taakbelastingsbeleid.



## 2.1 Speelruimte voor het verdelen van taken

De stimulans voor een taakverdelingsbeleid ligt ten eerste in de aard van het bekostigingssysteem zelf. Het aan de scholen toegekende formatiebudget stelt een duidelijke bovengrens aan het aantal, de soort en de hoogte van de diverse functies in de school. Daarbinnen kunnen scholen zich bezinnen over het totale takenpakket, de prioriteiten en de verdeling daarvan. Dit betekent dat scholen binnen deze algemene grenzen de vrijheid hebben voortaan zelf de samenstelling van de functies te bepalen naar soorten, aantallen en niveaus. Scholen kunnen deze ruimte gebruiken om zich onderwijskundig te profileren of om door middel van taak- en/of functiedifferentiatie een loopbaanbeleid te ontwikkelen. Daarnaast kunnen ze deze ruimte benutten voor een eigen taakbelastingsbeleid.

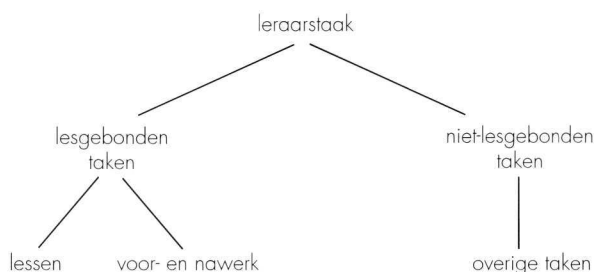


## 2.2 Les-, week- en jaartaak

Tegelijk met de invoering van het FBS zijn in het hoofdlijnenakkoord FBS (oktober 1990) en in de raamovereenkomst afspraken gemaakt die grenzen stellen aan de mogelijkheden van taakverdeling. De belangrijkste afspraken zijn de volgende:

- Leraren worden voortaan aangesteld op basis van een werkweek van 38,6 uur, waarin maximaal 28 lessen mogen worden gegeven.
- Een jaar bestaat uit 40 werkweken en maximaal 60% van de aanstellingsomvang mag aan lessen worden besteed.

Dit betekent dat de tijd die op week- en jaarbasis niet aan lesgeven wordt besteed, nader moet worden ingevuld. Daarvoor maken we een eenvoudig onderscheid tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken. Lesgebonden taken bestaan enerzijds uit het lesgeven en anderzijds uit het voor- en nawerk dat voor die lessen nodig is (zie figuur 2).



*Figuur 2: Lesgebonden en niet-lesgebonden taken*

Met behulp van deze indeling kunnen we aan het rekenen slaan. Voor een leraar met een volledige betrekking leidt dit op weekbasis tot het volgende. Aan lesgeven is hij  $28 \times 50 : 60 = 23,3$  uur kwijt. Wanneer we voor het daaraan te besteden voor- en nawerk een halfuur per les rekenen, dan komt daar  $28 : 2 = 14$  uur bij. In totaal besteedt hij dus per week  $37,3$  uur aan lesgebonden taken, wat betekent dat hij  $1,3$  uur per week overhoudt voor de niet-lesgebonden taken en dat is niet veel.

Kijken we nu naar de jaartaak, dan ontstaat het volgende beeld. Zo'n leraar zal  $28 \times 40 = 1120$  lessen per jaar geven. Hieraan is hij  $1120 \times 50 : 60 = 933,3$  uur kwijt. Aan voor- en nawerk komt daar nog  $1120 : 2 = 560$  uur bij. Op jaarbasis besteedt hij dus  $933,3 + 560 = 1493,3$  uur aan lesgebonden taken. Wanneer we ervan uitgaan dat een jaar bestaat uit 40 werkweken, dan bedraagt de jaartaak  $40 \times 38,6 = 1544$  uur. Dit betekent dat hij op jaarbasis ongeveer  $50$  uur overhoudt voor de niet-lesgebonden taken.

De conclusies hieruit kunnen alleen maar als volgt luiden. Leraren zijn het overgrote deel van hun tijd, zowel op week- als op jaarbasis, kwijt aan lesgebonden taken. Op jaarbasis hebben ze nog geen anderhalve week voor het uitvoeren van andere taken. Dit betekent dat de speelruimte voor het herverdelen van de taken zo goed als nihil is: er is nauwelijks ruimte om iets te (her)verdelen! Nu is er bij deze conclusies een aantal kanttekeningen te plaatsen.

## 2.3 De jaartaakdiscussie

Ten eerste wordt in de berekening uitgegaan van een jaartaak van 1544 uur. Dat vloeit voort uit de 40 werkweken van 38,6 uur die zijn vastgelegd in de raamovereenkomst. Daar staat tegenover dat de jaartaak van HBO-leraren is gesteld op 1710 uur. Rekenen we de adv-dagen mee, dan zullen ambtenaren ook in die buurt zitten. Het is niet duidelijk waarom HBO-leraren en mensen met een vergelijkbaar functie- en salarisoniveau, een grotere jaartaak hebben. Bovendien, en dat lijkt ons het belangrijkste argument, is uit het OTO-onderzoek gebleken dat leraren in de periode van het onderzoek gemiddeld 1825 uur per jaar werkten. Als we rekening houden met de huidige adv-regelingen komen we ongeveer uit op 1710 uur. Leraren werken dus feitelijk geen 1544 maar 1710 uur per jaar. Er is weinig fantasie voor nodig om te voorspellen wat er zou gebeuren als de norm ineens op 1544 uur zou komen te liggen: veel van wat nu wel wordt gedaan, zou dan blijven liggen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat scholen die de taken willen herverdelen meestal een jaartaak van 1710 uur als norm hanteren. Dit is ook de norm die we in dit boek hanteren. We verwachten dat over niet al te lange tijd de norm rond dit aantal uren zal komen te liggen.

De ruimte voor de niet-lesgebonden taken is dan aanzienlijk groter, namelijk  $1710 - 1493 = 217$  uur in plaats van 50 uur. Dit betekent dat de werkweek, bij 40 werkweken per jaar, bestaat uit 43 uur. Scholen die 1710 uur als uitgangspunt nemen zullen dus óf moeten werken met een systeem van 40 weken van 43 uur óf met een systeem van 43 weken van 40 uur. Dit betekent dat óf de vakantie wordt verminderd (van 12 naar 8 weken) óf de werkweek langer wordt (van 40 naar 43 uur).

## 2.4 Structurele lesuitval

Uit het OTO-onderzoek blijkt dat leraren de norm van 1120 lessen per jaar niet halen en dus geen 60% van de jaartaak aan het lesgeven besteden. Waarom wordt die 60% of die 1120 lessen per jaar in de praktijk niet gehaald? Een belangrijke oorzaak is gelegen in de zogenaamde structurele lesuitval. Het OTO-onderzoek liet een lesuitval van 23,7% zien. Daarvan werd slechts eenvierde veroorzaakt door ziekte en buitengewoon verlof en de rest door *structurele lesuitval*. Dit betekent dat een deel van de tijd die officieel voor lessen is bestemd, in de praktijk wordt besteed aan

niet-lesgebonden taken. Scholen kunnen nu twee dingen doen. Ze kunnen proberen de structurele lesuitval te reduceren. Dit is echter niet eenvoudig omdat het taken betreft die voor de school wenselijk én onvermijdelijk zijn. Scholen kunnen de structurele lesuitval ook als een gegeven accepteren. Het overzicht in figuur 3 laat zien wat dat betekent voor de niet-lesgebonden uren. Bij een structurele lesuitval van 10% resteert 377 uur per jaar en bij 20% 500 uur. Scholen moeten er echter rekening mee houden dat de inspectie niet zondermeer een lesuitval van 20% zal accepteren.

Structurele lesuitval	Lesgebonden uren	Niet-lesgebonden uren	
		Jaarbasis	Weekbasis
0% = 1120 lessen	933 + 560 = 1493	217	5,4
10% = 1000 lessen	833 + 500 = 1333	377	9,4
20% = 900 lessen	750 + 450 = 1210	500	12,5

*Figuur 3: De urenverdeling van de jaartaak uitgaande van 1710 uur*

We hebben eerder onderscheid gemaakt tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken. De procentuele verdeling van deze taken is dus afhankelijk van de hoeveelheid structurele lesuitval die de school accepteert. Die procentuele verdeling is te zien in figuur 4.

Lesgebonden taken				Niet-lesgebonden taken	Totaal
Structurele lesuitval	Lessen	Voor- en nawerk	Totaal	Overige taken	
0%	933 54%	560 33%	1493 87%	217 13%	1710
10%	833 49%	500 29%	1333 78%	377 22%	1710
20%	750 44%	450 27%	1210 71%	500 29%	1710

*Figuur 4: De procentuele verdeling van de jaartaak*

## 2.5 Conclusies

Scholen krijgen door de invoering van het FBS meer ruimte voor zelfstandige beleidsvoering. Die ruimte kunnen ze gebruiken voor een taakbelastingsbeleid. Dit houdt onder meer in dat scholen wanneer:

- Het takenpakket ongelijk over de leraren is verdeeld, ze deze moeten herverdelen.
- De omvang van het school-takenpakket te groot blijkt te zijn, ze deze taakstellingen moeten reduceren.
- Leraren door de wijze waarop het werk is georganiseerd belemmering ervaren bij het uitvoeren daarvan, ze het werk moeten reorganiseren door herverdeling van taken en bevoegdheden tussen leraren, secties, afdelingen en schoolleiding.

Ook als scholen de speelruimte voor andere doeleinden gebruiken zullen ze op de effecten daarvan voor de werkdruk van leraren moeten letten. Vaak wordt gesteld dat het met de toegenomen speelruimte wel meevalt: tegenover een kleine toename van de autonomie staat een disproportionele toename van verantwoordelijkheden. Volgens ons ligt de belangrijkste winst van de discussies over het FBS en de jaartaak van leraren in de duidelijkheid die deze hebben verschaft over de al bestaande ruimte en over de noodzaak die expliciet en beleidsmatig te gaan invullen. Of, zoals een school het stelt: 'Ervaringen bij het verkennen van de toepassingsmogelijkheden van het FBS brengt je ook op het spoor van allerlei ruimte in de bestaande regelgeving, zoals bijvoorbeeld een onderwijsplanning op jaarbasis, een 45-minutenrooster of wijziging van de groepsgrootte.'

# 3 ZIEKTEVERZUIM EN ARBEIDSONGESCHIKTHEID: DE NOODZAAK VAN PREVENTIE

Het ziekteverzuim in het onderwijs is vooral in de tachtiger jaren snel gestegen: van 4,7% in 1976 naar 7,7% in 1991. Dit is lager dan het gemiddelde verzuim in het bedrijfsleven (9%). Het is echter hoog wanneer we kijken naar mensen met een vergelijkbaar opleidingsniveau (HBO of wetenschappelijk) in het bedrijfsleven (3,1%) en in de quartaire sector (3,4%). Zeer groot en nog steeds stijgend is het percentage langdurig verzuim binnen het totale verzuimvolume: 81% van het totale verzuim wordt veroorzaakt door 14% van de leraren.

Een beleid dat zich vooral richt op terugdringing van kortdurend verzuim zal dan ook niet veel opleveren. Wanneer we niet naar ziekteverzuim van individuele leraren kijken maar naar het ziekteverzuim binnen scholen, dan blijken er grote verschillen te bestaan. Vrijwel al het langdurig ziekteverzuim is terug te voeren op eenderde van alle scholen. De oorzaken voor langdurig verzuim lijken dus vooral op schoolniveau te liggen. Helaas heeft het wetenschappelijk onderzoek nog niet kunnen aantonen wat daarvan de oorzaken precies zijn.

Langdurig verzuim leidt in een aantal gevallen tot arbeidsongeschiktheid. Het arbeidsongeschiktheidsrisico binnen het onderwijs is gemiddeld per jaar 13 per 1000 leraren tegen 11 per 1000 personeelsleden bij de overheid. Vooral het aantal leraren dat op grond van psychische klachten wordt afgekeurd is sterk gestegen, nu 57%. Belangrijk hierbij is erop te wijzen dat een sterke volumestijging dreigt te ontstaan als gevolg van de voortgaande vergrijzing binnen het onderwijs. Een trend die wordt versterkt door het verdwijnen van de DOP-regeling, het beperken van de adv-dagen voor ouderen en het verhogen van de VUT-leeftijd.

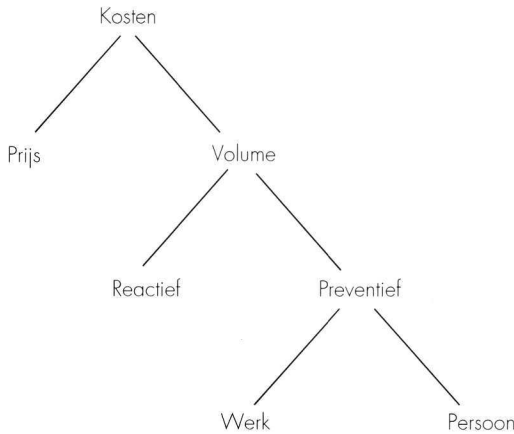
## 3.1 De overheid ontwerpt prijs- en volumemaatregelen

De zojuist beschreven ontwikkelingen zijn voor de overheid aanleiding geweest allerlei maatregelen te ontwerpen die de kosten van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid moeten terugdringen. Deze kosten worden vooral bepaald door:

- het volume (hoeveel mensen zijn hoelang ziek en/of arbeidsongeschikt)
- de prijs (wat kosten zieken en/of arbeidsongeschikten en hoelang moeten deze kosten worden gedragen)

De maatregelen kunnen dus zowel prijs- als volumemaatregelen zijn. Prijsmaatregelen

len zijn gericht op de hoogte en de duur van de uitkeringen. Volumemaatregelen zijn gericht op de omvang van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid. Volumemaatregelen kunnen reactief zijn (zoveel mogelijk mensen zo snel mogelijk weer aan het werk krijgen), maar ook *preventief* (voorkomen dat mensen ziek worden van hun werk). Preventieve maatregelen kunnen verder nog betrekking hebben op het werk en de risico's daarvan en op de personen en de wijze waarop zij met die risico's omgaan. Figuur 5 illustreert verschillende mogelijkheden voor prijs- en volumebeleid.



*Figuur 5: Prijs- en volumebeleid*

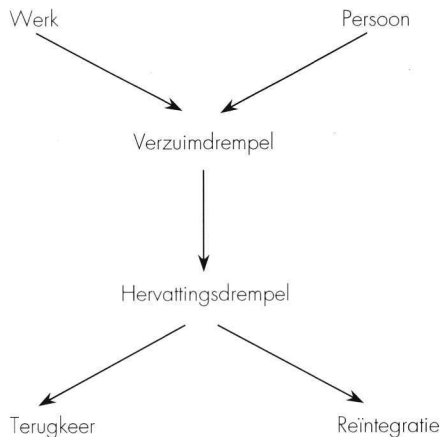
### 3.2 Nieuwe wetten met financiële prikkels

Nu kan de overheid, behalve als directe werkgever, zelf geen volumebeleid voeren. Dat kunnen de arbeidsorganisaties alleen zelf. Wel kan de overheid maatregelen nemen die de organisaties verplichten of stimuleren tot het voeren van een volumebeleid. De wettelijke kaders hiervoor worden achtereenvolgens gevormd door de nieuwe Arbowet, de Wet Terugdringing Arbeidsongeschiktheidsvolume (TAV), het wetsvoorstel Terugdringing Ziekteverzuim (TZ) en het wetsvoorstel Terugdringing Beroep op Arbeidsongeschiktheidsregelingen (TBA). De minister heeft in 1990 een op het onderwijs toegespitste nota bij de Tweede Kamer ingediend, met maatregelen ter bevordering van de terugdringing van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid. Dit actieplan voor het onderwijs omvat voorstellen voor primaire preventie van ziekteverzuim binnen de scholen en beoogt de financiële betrokkenheid van scholen bij verzuimpreventie te vergroten, de herplaatsing van arbeidsongeschikten te bevorderen, en een professionele verzekeringsgeneeskundige begeleiding en bedrijfsgezondheidszorg te organiseren.

### 3.3 Elementen van een verzuimbeleid

Een verzuimbeleid zal zich moeten richten op de diverse oorzaken van het ziekteverzuim binnen het onderwijs. Figuur 6 laat zien dat maatregelen zich kunnen richten op het:

- verminderen van de risico's van het werk
- verbeteren van de wijze waarop mensen met die risico's omgaan
- verhogen van de verzuimdrempel, bijvoorbeeld door strengere controles en sancties
- verlagen van de hervattingsdrempel, bijvoorbeeld door een betere sociaal-medische begeleiding
- bevorderen van reïntegratie, bijvoorbeeld door het aanbieden van aangepast werk



*Figuur 6: Model voor verzuimbeleid*

In dit model wordt onderscheid gemaakt tussen terugkeer en reïntegratie. Van terugkeer is sprake als een leraar na de verzuimperiode hetzelfde beroep op dezelfde school weer oppakt. Er zijn natuurlijk ook andere mogelijkheden. Een leraar kan ook versneld terugkeren omdat hij aangepast of ander werk krijgt aangeboden (eventueel na omscholing). Ook kan een leraar na de verzuimperiode gaan werken bij een andere school, bij een onderwijsondersteunende organisatie of bij een organisatie in een andere sector. In al deze gevallen, waarin een leraar dus niet zijn voormalige baan bij dezelfde school oppakt, is er sprake van reïntegratie. Voor het terugdringen van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid staan er dus diverse middelen ter beschikking.

### 3.4 WEBO-methode stelt preventie centraal

In dit boek staat een preventief verzuimbeleid centraal dat zich richt op de risico's van het werk. De Arbowet beschrijft die risico's als veiligheids-, gezondheids- en welzijnsrisico's. Welzijnsrisico's worden gevormd door de aanwezigheid van stressrisico's en de afwezigheid van leermogelijkheden, voorzover die worden veroorzaakt door de inhoud en de organisatie van het werk. Dit impliceert tevens dat leraren niet overspannen mogen worden van het werk en dat daarbinnen leermogelijkheden moeten bestaan. Dus zullen welzijnsmaatregelen zich richten op het verminderen van stressrisico's en het vergroten van leermogelijkheden binnen het werk.

In dit boek staan de stressrisico's, ook wel belastingsrisico's, van het werk centraal. We gaan daarbij als volgt te werk. Allereerst is het noodzakelijk aan te geven wat we onder de begrippen risico en risicobenadering verstaan. In eerste instantie lijkt het immers onmogelijk om over stressrisico's van het werk te spreken, omdat mensen verschillen in de mate waarin ze dezelfde baan als belastend ervaren. Wat de één als een uitdaging ervaart, kan voor een ander een bedreiging zijn. Op zich is deze constatering juist. Toch kan de conclusie hieruit niet zijn, dat het onmogelijk is om onafhankelijk van de personen die het werk uitvoeren iets te zeggen over de stressrisico's van het werk. Immers, de verschillen tussen de leraren zeggen alleen iets over hun vaardigheden en stressbestendigheid. Interessanter zijn de *verschillen tussen het werk*, die ons iets leren over de criteria die bruikbaar zijn bij het vaststellen van de stressrisico's binnen het werk en de belastbaarheid daarvan. Vervolgens zullen we aangeven wat we precies onder stressrisico's verstaan en met welke algemene criteria we risicovolle situaties kunnen identificeren. Deze criteria zijn de uitgangspunten van de WEBO-methode. Daarna kunnen we in deel II de methode zelf presenteren.

### 3.5 Preventie: de noodzaak van een risicobenadering

Het belang van preventie van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid zal voor iedereen duidelijk zijn: hoe beter dit is, des te minder maatregelen er nodig zijn die de verzuimdrempel verhogen, de hervattingsdrempel verlagen en terugkeer en reïntegratie versnellen.

Preventiemaatregelen kunnen gericht zijn op het werk en de risico's daarvan, of op de personen die dat werk uitvoeren en de wijze waarop zij met die risico's omgaan. Welke maatregelen een school kan en moet nemen, werkgerichte of persoonsgerichte, hangt af van de specifieke omstandigheden. Om te komen tot een *efficiënt* preventiebeleid gaan wij echter uit van een duidelijke volgorde: eerst maatregelen nemen die de risico's van het werk reduceren en als dat om technische, financiële of andere redenen niet mogelijk is, pas de maatregelen richten op personen en de wijze waarop zij met de risico's omgaan.



Voor beide maatregelen zullen de kenmerken van het werk die verantwoordelijk zijn voor de risico's daarvan bekend moeten zijn. Voor veiligheids- en gezondheidsrisico's is deze gedachte geaccepteerd. Voor welzijnsrisico's (de stressrisico's en de leermogelijkheden) is dat nog niet zo, omdat veel mensen, waaronder wetenschappers, uitgaan van de gedachte dat het onmogelijk is stressrisico's van het werk onafhankelijk van de personen die het uitvoeren vast te stellen.

Zij richten zich meer op de vraag waarom de ene leraar wél overspannen raakt en de andere niet. Hierdoor verschuift de aandacht van het werk naar de persoon en van de stressrisico's naar de subjectief ervaren werkdruk. Het onderzoek richt zich dan ook op de verschillen tussen personen en de oorzaken worden in persoonskenmerken gezocht: deze mensen worden overspannen omdat ze niet goed omgaan met spanning (hun copinggedrag), verkeerd tegen hun werk aankijken of niet geschikt zijn voor hun werk. De maatregelen zullen vervolgens persoonsgericht zijn: de mensen anders tegen hun werk leren aankijken, hun copinggedrag verbeteren of ander werk voor ze zoeken. Deze benadering lijkt sympathiek vanwege de aandacht en de zorg voor personen die erin doorklinken. Feitelijk stelt deze benadering de mensen zélf verantwoordelijk voor hun overspannenheid: het is hun eigen schuld. De vraag welke rol het werk hierbij speelt is naar de achtergrond verdwenen.

Het zal duidelijk zijn dat wij in dit boek een andere benadering hanteren. Wij richten ons niet op de persoonsgebonden oorzaken, maar willen de *werkgebonden oorzaken* ontdekken door vast te stellen waarom veel mensen van *dit* werk wél en van *dat* werk niet overspannen raken. Door verschillende soorten werk met elkaar te vergelijken, kunnen we achter de werkgebonden oorzaken (stressrisico's) komen en daarop vervolgens het preventiebeleid afstemmen.

<b>Omgeving</b>	<b>Persoon</b>	<b>Gevolgen</b>
<b>Criteria</b>	<b>Gedrag</b>	<b>Symptomen</b>
Veiligheidsrisico's	Veiligheidsgedrag	Ongevallen
Gezondheidsrisico's	Gezondheidsgedrag	Ziekte
Welzijnsrisico's: - Stressrisico's - Leermogelijkheden	Copinggedrag Leergedrag	Stress/Strain Leren

*Figuur 7: Risico's van het werk*

### 3.6 Een risicobenadering

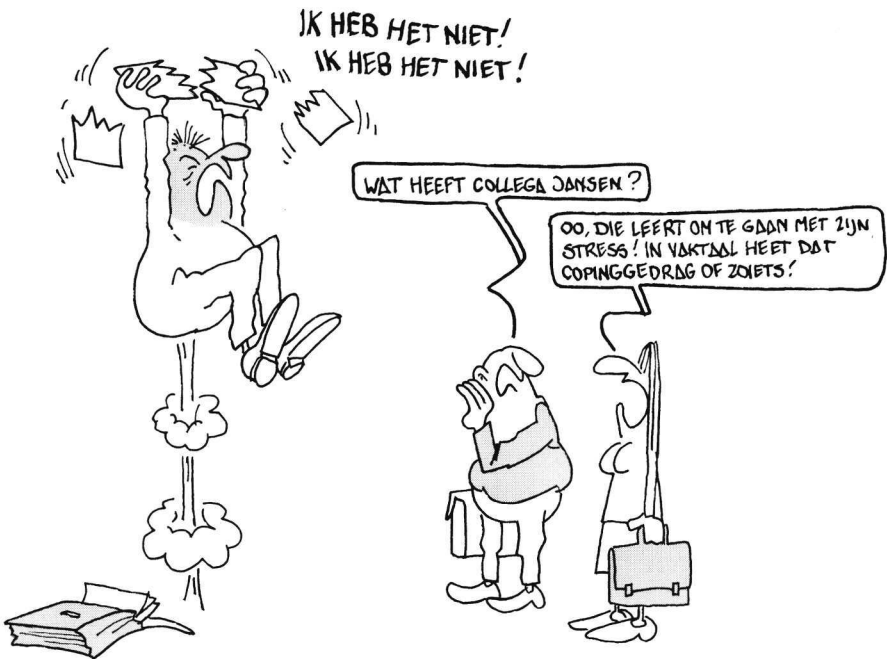
Bij een risicobenadering gaat de aandacht dus uit naar de risico's die het werk zelf met zich meebrengt. Men is gewend deze benadering toe te passen als het gaat om veiligheid en gezondheid. Wat we nu doen is deze benadering ook toepassen op de welzijnsrisico's die in de Arbowet zijn geformuleerd, namelijk de stressrisico's en de leermogelijkheden van het werk. Dit wordt weergegeven in figuur 7 op bladzijde 34.

In figuur 7 wordt onderscheid gemaakt tussen de verschillende omgevingsrisico's (criteria), de wijze waarop personen met deze risico's omgaan (gedrag) en de gevolgen waartoe deze combinatie leidt (symptomen). De criteria verwijzen naar *kenmerken van de (werk)omgeving* en niet naar de eventuele gevolgen daarvan. We kunnen nu met behulp van figuur 7 en het daarin gemaakte onderscheid tussen criteria en symptomen, en al het voorgaande de volgende conclusies trekken.

- Symptomen kunnen nooit de criteria vormen voor het identificeren van risico's. Zo is bijvoorbeeld de afwezigheid van ongevallen geen criterium voor de afwezigheid van veiligheidsrisico's, en net zomin kan het plaatsvinden van ongevallen een criterium zijn voor de aanwezigheid van veiligheidsrisico's. Immers, als mensen zich veilig gedragen vinden er geen ongevallen plaats ondanks de aanwezigheid van veiligheidsrisico's en wanneer er wél ongevallen plaatsvinden, dan kunnen ook andere factoren daarvoor verantwoordelijk zijn. Hetzelfde geldt voor stressrisico's: wanneer mensen overspannen raken, dan hoeft het werk niet de oorzaak te zijn en wanneer het werk stressrisico's bevat, dan hoeft dat niet tot overspannenheid te leiden. Of dat gebeurt is mede afhankelijk van het copinggedrag, van de manier waarop mensen met deze stressrisico's omgaan.
- Criteria voor het identificeren van risico's ontleen we dan ook aan kenmerken van het werk zelf. We kunnen er bij wijze van spreken naar wijzen en zeggen: dát maakt deze situatie tot een risicosituatie. We gebruiken daarvoor een definitie die verwijst naar oorzaken die in het werk zijn gelegen. Werk is dus niet onveilig omdat daar veel ongevallen plaatsvinden (symptoom), maar omdat het werk bepaalde kenmerken bezit die onveilig zijn (gladde vloeren, wankel ladders). Net zomin kan men zeggen dat werk stressrisico's met zich meebrengt omdat veel mensen overspannen raken (symptoom). Stressrisico's zijn aanwezig als het werk een aantal nader te definiëren kenmerken heeft (criteria).
- Als mensen zich veilig gedragen zullen er ondanks veiligheidsrisico's toch geen ongevallen plaatsvinden. Dit veiligheidsgedrag is echter nodig *omdat* er risico's zijn. Zonder die risico's zou dat gedrag niet nodig zijn en zouden mensen hun volledige aandacht op het werk zelf kunnen richten. Bovendien veronderstelt het aanleren van veiligheidsgedrag gedetailleerd inzicht in de precieze aard van de risico's. Op dezelfde manier zullen mensen bij een juist copinggedrag niet overspannen worden ondanks de aanwezigheid van stressrisico's. Dit copinggedrag is

echter nodig *omdat* er stressrisico's zijn en dit kan hen belemmeren bij een goede uitvoering van hun werk. Het aanleren van een juist copinggedrag veronderstelt ook in dit geval inzicht in de precieze aard van de stressrisico's.

- Zonder deze benadering van het begrip 'risico' is een preventiebeleid onmogelijk: we willen immers iets doen vóórdát er ongevallen gebeuren, mensen ziek worden of overspannen raken van het werk, of er niet van kunnen leren. We willen niet wachten tot deze gevolgen optreden en hoeven dat ook niet.
- Een efficiënt preventiebeleid begint altijd met de reductie van werkgebonden risico's. Pas als dat om technische, financiële of andere redenen niet mogelijk is, richten we de preventiemaatregelen op de personen en op de wijze waarop zij met die risico's omgaan.



Zoals gezegd staat in dit boek een preventiebeleid centraal dat zich richt op de welzijnsrisico's van het werk en de bijdrage die een goede taakverdeling kan hebben bij het verminderen van deze risico's. Dit betekent dat de volgende stap is het ontwikkelen van criteria waarmee de stressrisico's te identificeren zijn. De criteria moeten zó zijn geformuleerd dat zij direct verwijzen naar organisatorische maatregelen die kunnen bijdragen aan het verminderen van de risico's.

# 4 WERKDRUK: EEN OMGEVINGSMODEL

We hebben net gesteld dat we criteria nodig hebben waarmee we stressrisico's van het werk kunnen identificeren. Als uitgangspunt daarvoor nemen we het zogenaamde 'job demand – control' model van Karasek (zie ook de literatuurlijst). Het basis-idee dat aan het model ten grondslag ligt, luidt als volgt. Stel dat u in gedachten verzonken een straat oversteekt. Vervolgens ziet u een auto op u afkomen. Dit noemen we een *externe stressor* (of *environmental stressor*). Deze gebeurtenis veroorzaakt bij u psychisch een toestand van angst en fysiologisch een toestand van 'arousal': uw hartslag gaat omhoog en uw lichaam begint adrenaline te produceren. We noemen deze toestand *stress*. Deze toestand bereidt ons voor en stelt ons fysiologisch en psychisch in staat tot een directe 'light or fight response'. Omdat het niet verstandig is een auto te bestrijden, zult u direct naar de overkant hollen. U hebt dan het gevaar ontweken en u hebt de door de 'arousal state' geleverde energie effectief opgebruikt. U zult dan weer snel tot een fysiologisch en psychisch evenwicht terugkeren. In deze zin is stress een bijzonder nuttig verschijnsel: het stelt ons in staat om direct op bedreigingen te reageren. Maar wat gebeurt er wanneer onze omgeving ons belemmert om snel te reageren?

JEMIG! WAT ZIE JIJ DR GESTRESSEERD UIT! LA ME RADEN: WAS HET EEN ENVIRONMENTAL STRESSOR OF EEN ENVIRONMENTAL CONSTRAINT?

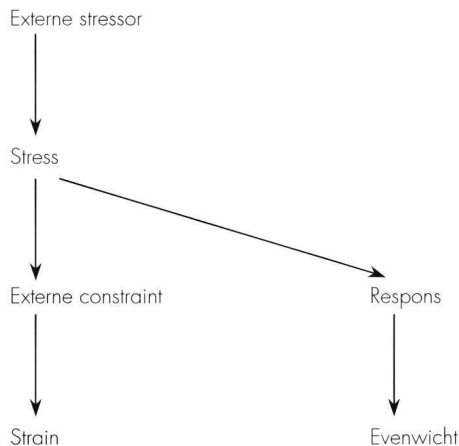
MIS! IK STA BOL VAN DE EUSTRESS



## 4.1 Over goede en slechte stress

Stel nu dat er een externe factor is die een adequate reactie belemmert, bijvoorbeeld een stuk ijs waarover u uitglijdt en waardoor u niet direct kunt reageren. Karasek noemt dit een *environmental constraint*, een omgevingsfactor die u verhindert te reageren. Het gevolg hiervan is acute angst of paniek en een drastische verhoging uw hartslag en adrenalineproductie. Deze toestand noemen we *strain*. Zelfs als de auto *u* weet te ontwijken, zult u uren nodig hebben om weer een fysiologische en psychische evenwichtstoestand te bereiken. Wanneer dit vaak gebeurt, is dat bijzonder schadelijk voor uw gezondheid.

Kortom, stress is bijzonder nuttig en strain bijzonder schadelijk. Het verschil tussen stress en strain komt overeen met wat anderen het verschil tussen ‘goede en slechte stress’ noemen. Het proces verloopt schematisch weergegeven als volgt.



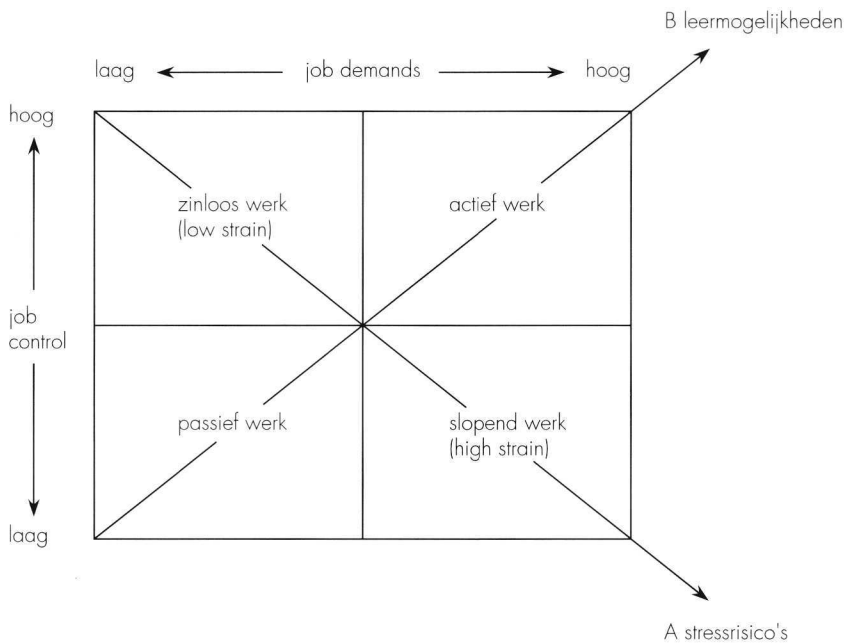
*Figuur 8: Het verschil tussen stress en strain*

## 4.2 Tijdens het werk veel extern veroorzaakte strains

Strain wordt in het voorbeeld veroorzaakt door een combinatie van externe stressoren en externe belemmeringen die een adequate reactie in de weg staan. Externe stressoren kunnen grote gebeurtenissen zijn (life events), maar ook kleine, dagelijkse gebeurtenissen (daily hassles). Volgens Karasek zit het arbeidsleven vol met dergelijke externe stressoren én met externe belemmeringen die een adequate reactie onmogelijk maken.

Het arbeidsleven kenmerkt zich dus door *extern veroorzaakte strain*, die het werk

bijzonder belastend kan maken. Om dit te onderzoeken heeft Karasek een model ontworpen waarin stressoren worden gedefinieerd als *taakeisen* (job demands) en reactiebelemmeringen als een *gebrek aan controle*. Controle verwijst in dit verband naar de mogelijkheid zelfstandig beslissingen te nemen in en over het werk. Wij zullen dit voortaan *regelmogelijkheden* (job control) noemen. Beide variabelen, taakeisen en regelmogelijkheden, kunnen in meer of mindere mate aanwezig zijn. Karasek geeft dit weer in het demand-control model door vier verschillende soorten arbeidssituaties te onderscheiden (zie figuur 9). Het model heeft twee diagonale assen: een strain-as die verwijst naar de stressrisico's van het werk en een activiteiten-as die verwijst naar de leermogelijkheden van het werk.



Figuur 9: Het demand-control model

### 4.3 Stressrisico's en leermogelijkheden

In tegenstelling tot dit model gaan veel modellen ervan uit dat de zwaarte van de taakeisen bepalend is voor de psychisch ervaren arbeidsbelasting en men probeert op basis van deze redenering schalen te ontwikkelen die aangeven wanneer de taakeisen te hoog (of te laag) zijn. Volgens Karasek is dit verkeerd. *Het zijn de regelmogelijkheden waarover mensen beschikken die bepalen of de taakeisen te hoog zijn of niet.* Die regelmogelijkheden stellen mensen namelijk in staat aan hoge taakeisen te voldoen. Eenzelfde soort redenering geldt voor de leermogelijkheden. *Regelmogelijkheden zijn*

*een voorwaarde voor leren:* ze stellen mensen in staat zelf de beste werkstrategie te ontwikkelen en deze te verfijnen of te veranderen. Leren veronderstelt immers dat iemand zélf iets kan uitzoeken en uitproberen. Is het mogelijk een maat te ontwikkelen die aangeeft wanneer de regelmogelijkheden van het werk te laag (of te hoog) zijn? Volgens Karasek is dit niet mogelijk, omdat de benodigde regelmogelijkheden afhankelijk zijn van de taakeisen: van een baan met veel regelmogelijkheden maar met weinig taakeisen valt niet veel te leren. Om te kunnen leren zijn er dus ook hoge taakeisen nodig. In de lijn van deze gedachtengang zijn arbeidssituaties met slechts twee aspecten te karakteriseren, namelijk de taakeisen en de regelmogelijkheden. Hoge taakeisen zijn nodig om te kunnen leren van het werk. En om te voorkómen dat iemand daar overspannen van raakt, zijn er veel regelmogelijkheden nodig.

Het model van Karasek is verfrissend door zijn eenvoud: in plaats van eindeloze lijsten met potentiële stress- en leerfactoren waaraan we waarden (zoals te veel of te weinig) moeten toekennen, beschikken we nu over een model met een beperkt aantal typische arbeidssituaties. Uit onderzoek dat met behulp van dit model werd uitgevoerd, blijkt systematisch dat vooral de mensen in werksituaties met ‘high strain’ meer verzuimen, meer slaapproblemen hebben en meer medicijnen gebruiken.

#### 4.4 Kenmerken van het demand-control model

Voordat we enkele kanttekeningen plaatsen bij het model van Karasek, willen we eerst de belangrijkste kenmerken ervan opsommen.

1. Het is een *omgevingsmodel*. Het richt zich op de vergelijking van verschillende soorten werk en niet, zoals interactiemodellen, op de interactie tussen kenmerken van de omgeving en de persoon of op het vergelijken van personen. Uit onderzoek met dit model komt naar voren dat ziekteverzuim, medicijngebruik en slaapproblemen weinig voorkomen bij actief werk, toenemen bij zinloos (low strain) en simpel (passief) werk en een piek bereiken bij slopend (high strain) werk. Het model stelt ons in staat risicovolle arbeidssituaties te identificeren. De criteria daarvoor zijn gelegen in de combinatie van hoge taakeisen en lage regelmogelijkheden.
2. Het is een *dynamisch model*. Het uitgangspunt is niet de balans tussen kenmerken van de persoon en de omgeving, maar de balans tussen twee kenmerken van het werk: de taakeisen en de regelmogelijkheden. Beide worden bepaald door de wijze waarop het werk is georganiseerd. De vraagstelling is niet hoe de persoon en de omgeving op elkaar moeten worden afgestemd, maar wat de organisatorische voorwaarden zijn waaronder mensen die balans zélf in en tijdens hun werk tot stand kunnen brengen. Het doel is niet de problemen voor mensen op te lossen, maar om mensen in staat te stellen dit zélf te doen. In die zin worden mensen ook serieus genomen: niet hun gedrag wordt onderzocht maar het werk, vanuit de

gedachte dat ze zelf kunnen bepalen wat goed voor hen en het werk is, mits ze daartoe maar de gelegenheid krijgen. Het model is dynamisch omdat het ervan uitgaat dat de afstemming tussen omgeving en persoon voor iedereen verschillend zal zijn en voortdurend zal veranderen. Zelden zal het een afstemming betreffen tussen relatief stabiele kenmerken. Zo is het bijvoorbeeld onmogelijk het tempo van een lopende band (omgevingskenmerk) aan te passen aan de individuele behoeften of vermoeidheidspatronen van de daaraan werkende mensen (persoonskenmerken), of het binnenklimaat aan te passen aan de verschillende wensen, of een stoel te ontwerpen die aangepast is aan alle mensen die daarop moeten zitten.

3. Het model *combineert stress met leren* op een zinvolle manier. Leren berust op een verschil tussen wat iemand moet doen en wat iemand kan doen. Deze discrepantie hoeft niet per se te leiden tot stress, zoals wordt verondersteld in interactiemodellen. In de door Karasek voorgestelde benadering berusten het vermijden van stressrisico's en het bevorderen van leermogelijkheden op één strategie: stel hoge eisen en biedt mensen tegelijkertijd voldoende mogelijkheden om aan die eisen te voldoen.
4. Het model staat een *combinatie toe van strategieën* die gericht zijn op het reduceren van stressrisico's met strategieën die gericht zijn op het verbeteren van de produktiviteit en de efficiëntie van organisaties. Het weerspreekt dus de gedachte van veel mensen dat het reduceren van stressrisico's ten koste gaat van de produktiviteit van organisaties: men zou daarvoor immers de taakeisen moeten verlagen. In het model van Karasek is dit niet zo: produktieve en efficiënte organisaties bestaan juist uit 'actieve' banen en het zijn deze banen die de minste stressrisico's kennen en de meeste leermogelijkheden bieden.
5. Het is een *structuurmodel*. Het model richt zich niet op de stressoren, de gebeurtenissen die iemand als bedreigend kan ervaren, maar op de structuurkenmerken van het werk die verklaren waarom een baan veel stressoren bevat. Eindeloze reeksen van verklarende stressoren worden vervangen door een beperkt aantal arbeidssituaties met een bepaalde structuur.
6. Het is een *eenvoudig model* dat kan worden vertaald in een praktische methode, een methode die behulpzaam is bij het herkennen van risicovolle situaties.

Een dergelijke vertaling vereist een verdere uitwerking van het model. We moeten immers nader aangeven wat taakeisen en regelmogelijkheden binnen het onderwijs betekenen. Het model roept echter, zeker als het binnen het onderwijs wordt toegepast, een aantal vragen op dat eerst moet worden beantwoord.

## 4.5 Vragen bij het demand-control model

Bij toepassing van het model van Karasek binnen het onderwijs liggen twee vragen voor de hand. Ten eerste suggereert het model dat de taakeisen onbeperkt kunnen



worden opgeschroefd, als dat maar wordt gecompenseerd met de regelmogelijkheden. Hebben leraren dan niet al meer dan voldoende taakeisen? De tweede vraag betreft de regelmogelijkheden zelf: leraren beschikken toch al over veel regelmogelijkheden? Hun probleem lijkt eerder gelegen te zijn in te veel dan in te weinig regelmogelijkheden!

### Grenzen aan taakeisen

De eerste vraag is terecht kritisch ten aanzien van een toename van de taakeisen. We weten dat leraren veel werk moeten verrichten en dat die taaklast ongelijk over leraren is verdeeld. Dit is voor ons aanleiding twee vormen van werkdruk te onderscheiden. De eerste vorm, kwantitatieve werkdruk, gaat over dit probleem: leraren kunnen overspannen raken omdat ze te veel moeten doen, dus te veel taken hebben. Voor scholen betekent dit dat zij (1) de taken moeten inventariseren, (2) deze op hun zwaarte moeten beoordelen, (3) daarbinnen prioriteiten moeten stellen en (4) vervolgens de taken evenwichtig over de leraren moeten verdelen. Met taakeisen bedoelen we de verschillende lesgebonden en niet-lesgebonden taken die leraren moeten uitvoeren en de zwaarte daarvan.

### De autonome leraar

Op de vraag of leraren al niet meer dan genoeg regelmogelijkheden hebben en dus autonoom zijn in hun beroepsuitoefening, wordt door sommigen met ja beantwoord. Leraren zouden zelfs té autonoom zijn en dit zou een van de kernproblemen binnen het onderwijs zijn. Volgens anderen is die autonomie een mythe: 'De illusie van de autonomie vindt vooral haar oorsprong in het feit dat de docent meent alles zelf te kunnen regelen, omdat hij er 'in z'n eentje voor staat' (Camphuizen en Pietryga, zie literatuurlijst). Deze strijdige antwoorden kunnen met elkaar in overeenstemming worden gebracht door twee dingen. Ten eerste door te bepalen waar leraren autonomie nu eigenlijk voor nodig hebben. Alleen dan is een antwoord mogelijk op de vraag of ze te veel of te weinig autonomie hebben. We weten dan ten opzichte waarvan hun autonomie moet worden beoordeeld. Ten tweede door te bepalen wat er precies met autonomie wordt bedoeld en welke vormen dit kan aannemen. Anders lopen we het risico over verschillende dingen te praten.

### Waarom heeft een leraar autonomie nodig?

Voor de beantwoording van deze vraag grijpen we terug op de tweede vorm van werkdruk, namelijk de kwalitatieve werkdruk. Daarvan is gezegd dat die ontstaat wanneer leraren tijdens de uitvoering van hun werk voortdurend met problemen worden geconfronteerd, terwijl de organisatie van het werk hen niet de regelmogelijkheden biedt ze op te lossen. Regelmogelijkheden hebben ze dus nodig om problemen op te lossen. We vervangen dus de taakeisen uit het model van Karasek door regelproblemen en we beoordelen de regelmogelijkheden aan de hand van de regelproblemen. Voor het oplossen dáárvan hebben we ze immers nodig. Dit betekent dat

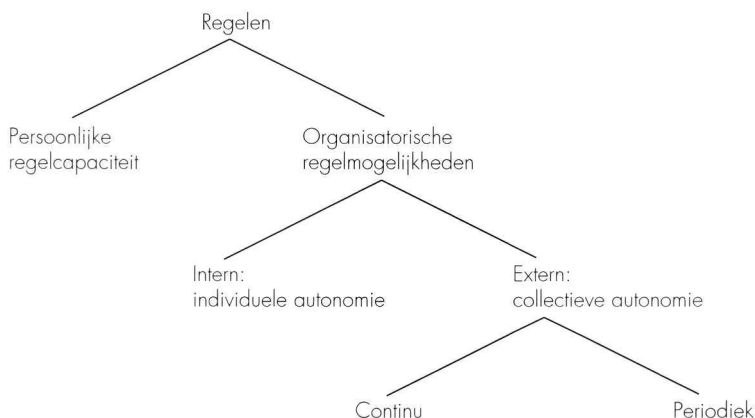


een baan met veel regelmogelijkheden toch stressrisico's zal bevatten, als de regelmogelijkheden onvoldoende zijn voor het oplossen van de problemen. Autonomie is dus een relatief begrip: hoeveel er nodig is wordt bepaald door de aard en het aantal problemen dat iemand in het werk tegenkomt.

#### 4.6 Interne en externe autonomie

Wanneer we een probleem niet kunnen oplossen, dan kan dat twee oorzaken hebben: we beschikken niet over de persoonlijke vaardigheden of niet over de organisatorische mogelijkheden. Het eerste noemen we persoonlijke regelcapaciteiten en het tweede organisatorische regelmogelijkheden. Over dat laatste zullen we het verder hebben. Ten aanzien van deze regelmogelijkheden maken we een globaal onderscheid tussen interne en externe regelmogelijkheden. Intern wil zeggen dat iemand de problemen zelfstandig kan oplossen en extern wil zeggen dat iemand de proble-

men samen met anderen kan oplossen. Externe regel mogelijkheden kunnen continu zijn, waarbij iemand op elk gewenst moment een beroep kan doen op anderen. Ze kunnen ook periodiek zijn, waarbij op gezette tijden overleg plaatsvindt over structurele oplossingen voor problemen die herhaaldelijk terugkeren. In figuur 10 staan deze mogelijkheden weergegeven.



*Figuur 10: De verschillende regel mogelijkheden*

Wanneer we er nu van uitgaan dat interne regel mogelijkheden en autonomie hetzelfde zijn, dan kunnen we de problematiek van leraren als volgt samenvatten. Veel van de problemen die leraren in de klas tegenkomen zijn niet of maar moeilijk zelfstandig op te lossen. Ze hebben dus externe regel mogelijkheden nodig. Camphuizen en Pietryga constateren dan ook in hun onderzoek dat meer dan de helft van de leraren méér overleg op schoolniveau wil en dat meer dan de helft van de leraren die zich sterk overbelast voelen, méér tijd wil steken in overlegactiviteiten. Uit ervaringen met de WEBO-methode blijkt dat leraren problemen wel zelf oplossen, maar dat dit weer nieuwe problemen oproept. Zo ontstaat er een vicieuze cirkel. Dit alles wordt niet veroorzaakt door te veel autonomie, maar door te weinig externe regel mogelijkheden! In zo'n geval gaat de autonomie tegen hen werken. Juist omdat ze zo autonoom zijn, wordt van hen verwacht dat ze alle problemen zelfstandig kunnen oplossen. Leraren die gevoelig zijn voor deze redenering zullen zichzelf onder druk gaan zetten omdat ze zich verantwoordelijk voelen voor het oplossen van – feitelijk – onoplosbare problemen. Op den duur kan iemand daar inderdaad behoorlijk overspannen van raken.

Voor scholen die het probleem van de kwalitatieve werkdruk willen aanpakken betekent dit dat ze (1) problemen en regel mogelijkheden moeten inventariseren,

(2) de verhouding daartussen moeten beoordelen, (3) hun beleid moeten richten op het reduceren van deze organisatorisch problemen en de organisatorische regelmogelijkheden moeten vergroten. Camphuizen en Pietryga slaan de spijker op de kop wanneer ze stellen dat minimaliseren van werkdruk hetzelfde is als het optimaliseren van de organisatie binnen de school.

## 4.7 Professionele autonomie

Van leraren wordt gezegd dat ze over professionele autonomie beschikken, over autonomie die onlosmakelijk verbonden is met het feit dat dit beroep een professioneel beroep is. Nu bestaan hierover veel misverstanden. Kenmerkend voor professionele beroepen is dat de beroepsgroep een hoge mate van controle uitoefent op:

- de toegang tot de beroepsopleiding
- de inhoud van de beroepsopleiding
- de inhoud en de kwaliteit van de beroepsuitoefening

Deze controle moet institutioneel geregeld zijn en mag niet eenzijdig in handen van anderen, bijvoorbeeld werkgevers liggen. Dit is vooral belangrijk voor professionele beroepen die in dienstverband, dus onder het gezag van een werkgever worden uitgeoefend. De beroepsbeoefenaar wordt in dat geval door twee instanties gecontroleerd: door de werkgever en door de beroepsgroep. Het is bekend dat deze met elkaar kunnen conflicteren, waardoor iemand wordt geconfronteerd met tegengestelde eisen en wordt 'verscheurd' door een loyaliteitsconflict.

Dit alles lijkt voor het beroep leraar niet op te gaan. De beroepsgroep heeft niet zoveel invloed op de toegang tot en de inhoud van de beroepsopleiding (misschien wordt er daarom wel zo geklaagd over de lage kwaliteit daarvan). Nog minder invloed heeft de beroepsgroep op de inhoud en de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Die invloed wordt vooral uitgeoefend door de overheid en door de leerplanontwikkelaars van uitgeverijen. De leraar is dan ook steeds minder een ontwerper van eigen lesmateriaal geworden en steeds meer een uitvoerder van door anderen ontworpen en voorgeschreven leerplannen. Vonk (zie literatuurlijst) merkt dan ook terecht het volgende op: 'We kunnen echter constateren dat in bijna alle westeuropese landen de overheid in toenemende mate probeert greep te krijgen op de inhoud van het leerplan en op de eindexameneisen; beide worden steeds gedetailleerder op centraal niveau voorgeschreven. Deze trend komt voort uit de taak van de overheid als kwaliteitsbewaker. In de praktijk dreigen docenten daardoor steeds meer uitvoerder dan ontwikkelaar te worden, waardoor hun vrijheid van handelen steeds meer afneemt.'

Centraal ontwikkelde leerplannen, landelijke toetsen en door anderen ontwikkelde leerboeken leiden tot een verdergaande uitholling van de inhoud van het beroep. Als het leraarschap al ooit een professie is geweest, dan is het in de loop der tijd in hoge

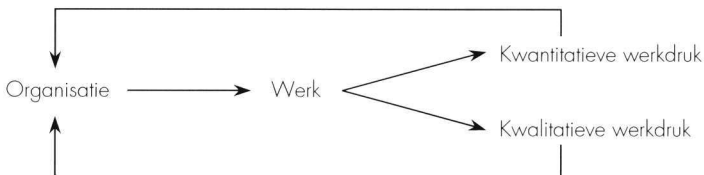
mate gedeprofessionaliseerd en zijn scholen dus ook geen professionele organisaties: daar werken geen leden van een professionele beroepsgroep. De autonomie van leraren houdt voornamelijk in dat zij geïsoleerd van anderen en zonder direct toezicht hun vak uitoefenen. Voor leraren betekent dit in feite dat zij er helemaal alleen voorstaan en voor de schoolleiding dat ze weinig grip heeft op het functioneren van de leraren.

Reprofessionaliseren zou op schoolniveau vooral moeten bestaan uit het doorbreken van dit geïsoleerde karakter van de beroepsuitoefening en het vergroten van de mogelijkheden voor leraren om gezamenlijk het onderwijs te organiseren, te verbeteren en te vernieuwen, elkaar daarbij te ondersteunen (georganiseerde vormen van collegiale feedback) en te controleren. Het is niet zo dat de autonomie van leraren moet worden verkleind! We hebben immers gezien dat die autonomie helemaal niet zo groot is. Wat wel doorbroken moet worden is het isolement waarin leraren werken en dit lijkt ons de belangrijkste opdracht voor schoolleidingen op dit moment, het creëren van organisatorische voorwaarden die het isolement doorbreken.

# 5

## SOCIOTECHNISCHE UITWERKING: REORGANISEREN VAN WERK

Kwantitatieve werkdruk (te veel taken) en kwalitatieve werkdruk (te veel onoplosbare problemen) hebben organisatorische oorzaken en vereisen dus organisatorische maatregelen: in beide gevallen verwijzen oplossingen voor 'het te veel' naar *een verandering in de organisatie van het werk*. In het ene geval wordt het werk anders gegroepeerd en verdeeld om tot een evenwichtige verdeling van taaklast te komen, en in het andere geval om tot een efficiënte organisatie van het werk te komen. In de WEBO-methode moeten de samenhang tussen het beschrijven en inventariseren van het werk, het beoordelen van de werkdruk en het veranderen van de organisatie van het werk, tot uitdrukking komen. Figuur 11 illustreert deze samenhang.



Figuur 11: Beschrijven, beoordelen en verbeteren

Voor het verder uitwerken hiervan maken we gebruik van de sociotechniek.

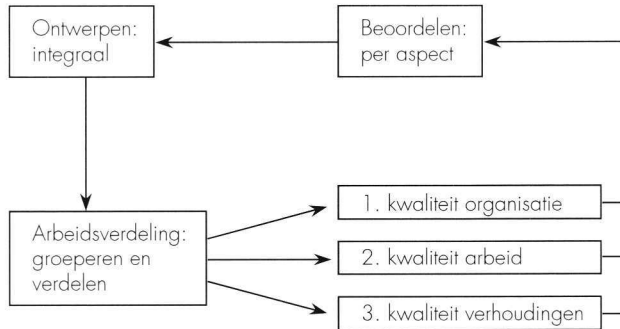
### 5.1 De sociotechniek

De sociotechniek is een theorie over het organiseren van werk en de toepassing daarvan bij het (her)ontwerpen van organisaties. In deze theorie is organiseren niets anders dan het groeperen en verdelen van taken over afdelingen, functies en mensen. Dit kan op verschillende manieren en heeft altijd tegelijkertijd gevolgen voor:

1. de kwaliteit van de organisatie, in termen van efficiëntie, flexibiliteit, beheersbaarheid en innovatief vermogen
2. de kwaliteit van de arbeid, in termen van stressrisico's en leermogelijkheden
3. de kwaliteit van de werkverhoudingen, in termen van conflict of coöperatie

Dit betekent dat scholen de organisatie van het werk per aspect kunnen beoordelen.

Wanneer echter de organisatie op één aspect wordt verbeterd, bestaat het risico dat op de beide andere aspecten verslechtingen optreden. De kunst van het organiseren bestaat dus uit niets anders dan het vinden van die vorm van groepering en verdeling van taken (organisatiestructuur), die ervoor zorgt dat tegelijkertijd *alle* aspecten worden verbeterd. Dit wordt integraal ontwerpen genoemd, integraal omdat bij het herontwerp van de organisatiestructuur alle aspecten worden betrokken (zie figuur 12).



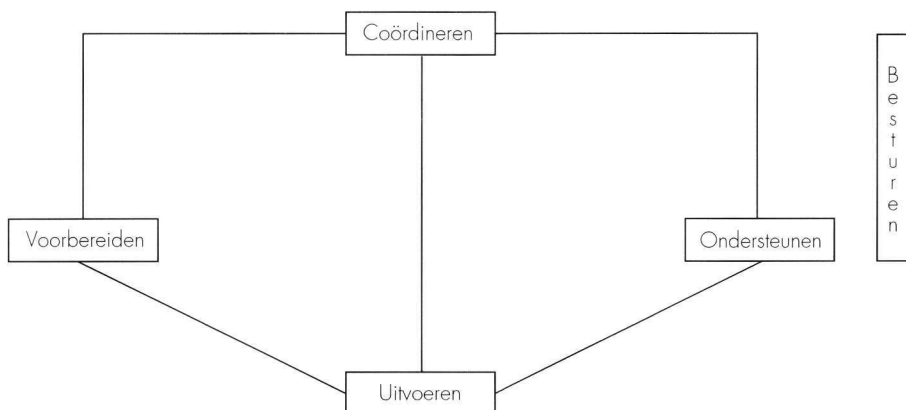
Figuur 12: Per aspect beoordelen en integraal ontwerpen

De kernvraag hierbij is: *hoe kunnen we een dussdanige structuur aanbrengen, dat tegelijkertijd de organisatie van taken efficiënter wordt, de werkdruk vermindert en de onderlinge verhoudingen verbeteren?* De gekozen structuur zal dus voor zowel de school als voor de leraren een verbetering moeten inhouden. Voor het realiseren daarvan bestaat een aantal uitgangspunten dat kan helpen bij het ontwikkelen van maatregelen rondom taakverdeling.

## 5.2 Complexe en eenvoudige organisaties

Elke organisatie kent een primair ofwel uitvoerend proces dat moet worden voorbereid, ondersteund, gecoördineerd en bestuurd (zie figuur 13).

Activiteiten of taken worden dus geordend al naargelang ze een uitvoerende, voorbereidende, ondersteunende, of coördinerende functie hebben. Daarnaast kunnen leden van een organisatie collectief bindende beslissingen beïnvloeden via medezeggenschapsorganen. Het recht tot het nemen van dergelijke beslissingen ligt in principe bij de werkgever, dus bij het bestuur of bevoegd gezag. Deze kan dat recht (gedeeltelijk) delegeren aan de schoolleiding en dat recht wordt gelimiteerd door de medezeggenschapsrechten van werknemers. De activiteiten die in dit kader door werknemers worden uitgevoerd noemen we *bestuurlijke taken*.



*Figuur 13: Functionele indeling van taken*

Het schema in figuur 13 zullen we later verder uitwerken en gebruiken voor het inventariseren van taken. Het schema kan ook behulpzaam zijn bij het nadenken over een goede organisatiestructuur, maar dan moet het nadrukkelijk niet worden verward met een organisatieschema. Organisaties kunnen immers aanzienlijk verschillen in de wijze waarop ze de taken groeperen en vervolgens verdelen over afdelingen, functies (schoolleiding, onderwijzend personeel en onderwijsondersteunend personeel) en mensen. Zo kan men leraren bijvoorbeeld alleen uitvoerende (lesgebonden) taken geven en de niet-lesgebonden taken door anderen laten doen. Men kan ook proberen iedereen alle taken zo veel mogelijk te laten doen. In beide gevallen zal een complexe en moeilijk beheersbare organisatie ontstaan. De socio-techniek hanteert dan ook de volgende ontwerpregel: beschouw bij het ontwerpen van de organisatiestructuur niet individuen, maar groepen als bouwstenen. Deze groepen zijn verantwoordelijk voor een afgebakend domein, worden zoveel mogelijk globaal aangestuurd en binnen de groep worden uitvoerende taken zoveel mogelijk geïntegreerd met voorbereidende, ondersteunende en coördinerende taken. Dit heeft tot gevolg dat:

- De organisatie eenvoudiger en beter beheersbaar is: aansturen van groepen en niet van individuen.
- De afstand tussen schoolleiding en leraren kleiner is: geen tussenniveaus meer.
- De afstand tussen leraren onderling kleiner is: gezamenlijk verantwoordelijk voor een bepaald gebied.
- Het takenpakket van leraren evenwichtiger is samengesteld: binnen de groep participeert iedereen in alle taken.

Dit laatste is óók belangrijk voor de werkdruk van leraren. Uit een door de GGD Eindhoven uitgevoerd WEBO-onderzoek blijkt dat stressklachten vooral voorkomen



bij leraren die óf hoofdzakelijk lesgeven óf voornamelijk niet-lesgebonden taken uitvoeren, en veel minder bij de tussengroep met een evenwichtiger samenstelling van taken.

Het zal duidelijk zijn dat de wijze waarop taken zijn gegroepeerd en verdeeld, van invloed is op de *kwantitatieve werkdruk*. Het bepaalt immers wat leraren naast hun lesgebonden, uitvoerende taken nog meer moeten doen. In deel II zullen we het onderscheid tussen uitvoeren, voorbereiden, ondersteunen, coördineren en besturen verder uitwerken. Dit stelt ons in staat de taken te inventariseren, hun omvang te beoordelen en maatregelen te ontwerpen voor het herverdelen van die taken. Scholen die dat willen kunnen bovendien de sociotechnische ideeën gebruiken om eens kritisch naar de door hen gehanteerde groeperings- en verdelingsprincipes te kijken.

### 5.3 Onderscheid tussen uitvoeren en regelen

De sociotechniek kent nog een tweede begrippenpaar, waarmee beschreven kan worden wat we allemaal moeten doen in een organisatie en hoe we dat kunnen groeperen en verdelen. Dit is het onderscheid tussen *uitvoeren* en *regelen*. Uitvoeren is ‘iets doen’ en regelen is het beslissen over wat, hoe en wanneer. Gelukkig zijn beslissingen niet bij alle activiteiten nodig, het leven zou dan wel erg inspannend zijn. Meestal is het duidelijk wat er moet gebeuren. Beslissingen zijn pas nodig als er bij de uitvoering van het werk storingen of problemen optreden. Een organisatie moet dus ook bepalen wie er, wanneer en over wat, welke beslissingen mag nemen. Een eenvoudige ontwerpregel hiervoor is: allocer regelmogelijkheden zo laag mogelijk en in elk geval daar waar de problemen of storingen zich voordoen. Hoe groter de afstand tussen storing en regelende instantie, des te inefficiënter een organisatie zal zijn. Het decentraliseren van regelmogelijkheden veronderstelt echter een eenvoudige organisatiestructuur.

Een organisatie moet dus niet alleen taken, maar ook de *regelmogelijkheden groeperen en verdelen*. De wijze waarop ze dit doet beïnvloedt de *kwalitatieve werkdruk*. Deze wordt immers bepaald door de verhouding tussen problemen en regelmogelijkheden. In deel II komt dit nader aan de orde. We zullen daar aangeven welke problemen leraren tijdens hun werk kunnen tegenkomen en welke regelmogelijkheden daartegenover kunnen staan. Met behulp hiervan kunnen een inventarisatie en een beoordeling van de aanwezige problemen en de regelmogelijkheden plaatsvinden en desgewenst kan een school met behulp van de sociotechnische inzichten de regelmogelijkheden efficiënter groeperen en verdelen. Om dit te verduidelijken zullen we nu al iets verder ingaan op die regelmogelijkheden.

## 5.4 Problemen en regelmogelijkheden

Een probleem is een gebeurtenis die een regelingreep nodig maakt. Tijdens het lesgeven kunnen veel van dergelijke gebeurtenissen plaatsvinden. In deel II zullen we voor het inventariseren van deze problemen een ordeningsschema aanbieden. Om te kunnen regelen heeft iemand persoonlijke regelcapaciteiten én organisatorische regelmogelijkheden nodig. Ten aanzien van de regelmogelijkheden maken we een onderscheid tussen:

- *zelfstandig regelen*: individueel
- *samen met anderen regelen*: met ondersteuning van anderen
- *regelen door middel van periodiek overleg*: problemen die regelmatig terugkeren inbrengen in overlegsituaties en zoeken naar structurele oplossingen

Het zelfstandig regelen wordt ook wel intern regelen of *individuele autonomie* genoemd, iemand regelt het alleen. De twee andere vormen van regelen worden extern regelen genoemd of *collectieve autonomie*, men regelt het samen. Intern regelen betreft de zeggenschap binnen het werk en extern regelen betreft de zeggenschap over het werk, over de uitvoeringsvoorwaarden daarvan. Extern regelen kan continu zijn, niet omdat het voortdurend plaatsvindt maar omdat het gebeurt als daar behoefte aan is. Daarnaast kan extern regelen periodiek zijn, volgens afspraak eens in de zoveel tijd. In figuur 10 op bladzijde 44 zijn de verschillende regelmogelijkheden weergegeven.

### Stiekem regelen

Nu bestaat er nog een vierde regelmogelijkheid die we stiekem regelen noemen. Let wel: stiekem regelen is alleen nodig als er onvoldoende interne en externe regelmogelijkheden zijn. Juist omdat leraren geïsoleerd en zonder direct toezicht werken, kunnen ze relatief eenvoudig hun toevlucht nemen tot stiekem regelen. Het zijn de leraren die:

- als ze ergens voor worden gevraagd, nooit tijd hebben
- zich nooit aan gemaakte afspraken houden
- op zo'n eenvoudig mogelijke manier hun lessen afdraaien
- sjoemelen met rapportcijfers als hun klas onvoldoende presteert, enzovoort

In vaktermen zijn dit de leraren die latente, onzichtbare speelruimte verwerven en die eigen geheime normen hanteren over wat ze moeten doen, hoe, hoeveel en wanneer ze dat moeten doen. Dit is natuurlijk heel vervelend, zowel voor de leraren die niet stiekem regelen als voor de school als geheel. Er is dan ook behoefte aan mogelijkheden waarmee men dit type leraar strenger kan controleren en aanpakken. Voordat deze conclusie wordt getrokken, moet worden beseft dat waarschijnlijk geen enkele leraar met deze instelling aan zijn beroepsloopbaan is begonnen: iemand is in de loop der tijd zo geworden. Eén van de oorzaken daarvan is zojuist beschreven.



Wanneer een leraar met veel onoplosbare problemen wordt geconfronteerd en over onvoldoende regelmogelijkheden beschikt, dan ligt de toevlucht tot het stiekem regelen voor de hand. Anders raakt iemand overspannen! Stiekem regelen is dus een defensieve strategie die mensen hanteren uit zelfbescherming. Als zij dat niet doen, lopen ze het risico door kwantitatieve en kwalitatieve werkdruk overbelast te raken!

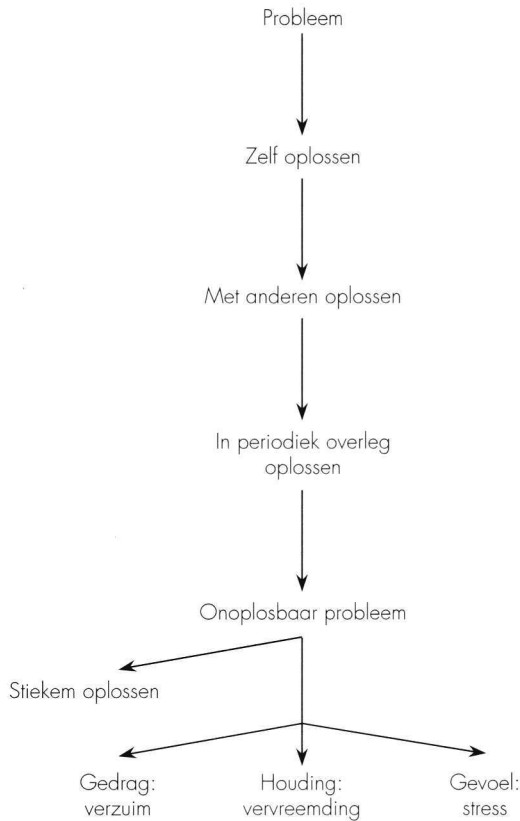
## 5.5 Organisatorisch bepaalde stressdynamiek

We kunnen nu beter in kaart brengen wat de organisatorische determinanten zijn van het stressproces van leraren. Leraren beschikken over individuele autonomie, immers hen wordt niet tot in detail voorgeschreven wat ze hoe moeten doen. Deze autonomie is echter, zoals we hebben gezien, aan grote beperkingen onderhevig. Vandaar dat sommigen van de 'mythe van de autonomie' spreken. Wanneer dit gebrek aan autonomie niet wordt gecompenseerd door externe regelmogelijkheden of collectieve autonomie, dan worden deze leraren met onoplosbare problemen geconfronteerd. Ze kunnen dan twee dingen doen. Ze kunnen zichzelf onder druk gaan zetten, om ondanks deze voorwaarden toch hun werk zo goed mogelijk te doen. Deze leraren zullen zich extra inspinnen en harder gaan werken. En ze kunnen, uit zelfbescherming, hun toevlucht nemen tot stiekem regelen. In de praktijk zal een aantal leraren dat het eerste doet, na verloop van tijd ook stiekem gaan regelen. Dat leraren zichzelf onder druk gaan zetten, vloeit paradoxaal genoeg voort uit het beeld van de autonome leraar: als de leraar zo autonoom is, dan kunnen moeilijkheden tijdens hun beroepsuitoefening alleen maar aan henzelf liggen. Ze zijn niet goed genoeg of werken niet hard genoeg. Echter omdat het om onoplosbare problemen gaat, zal dat op den duur leiden tot (1) gevoelens van stress of burn-out, (2) een houding van vervreemding en beide zullen (3) tot verzuim leiden. De *stressgevoelens* zullen ontstaan omdat deze leraren hun problemen proberen op te lossen door extra inzet. Wanneer dat niet tot resultaten leidt zal dat een bedreiging vormen, vooral

voor hun zelfbeeld, waardoor ze hun inzet verder zullen vergroten tot het niet meer kan en dan zijn ze overspannen. *Vervreemding* is een uiting van het niet meer betrokken zijn bij wat je doet. Deze leraren zullen hun betrokkenheid verliezen bij:

- hun werk, dat een last in plaats van een lust is geworden
- hun schoolleiding, die ze verantwoordelijk zullen stellen voor de problemen die ze hebben en het gebrek aan aandacht daarvoor
- hun collega's, die het schijnbaar allemaal beter aankunnen en waarvoor ze zich schamen en door wie ze zich mede onder druk gezet voelen

Deze leraren zullen ook eerder *verzuimen*, óf omdat ze werkelijk overspannen aan het worden zijn, óf omdat ze hun betrokkenheid kwijt zijn en dus eerder zullen beslissen om eens een dagje thuis te blijven. In schema ziet dit proces er als volgt uit (zie figuur 14):



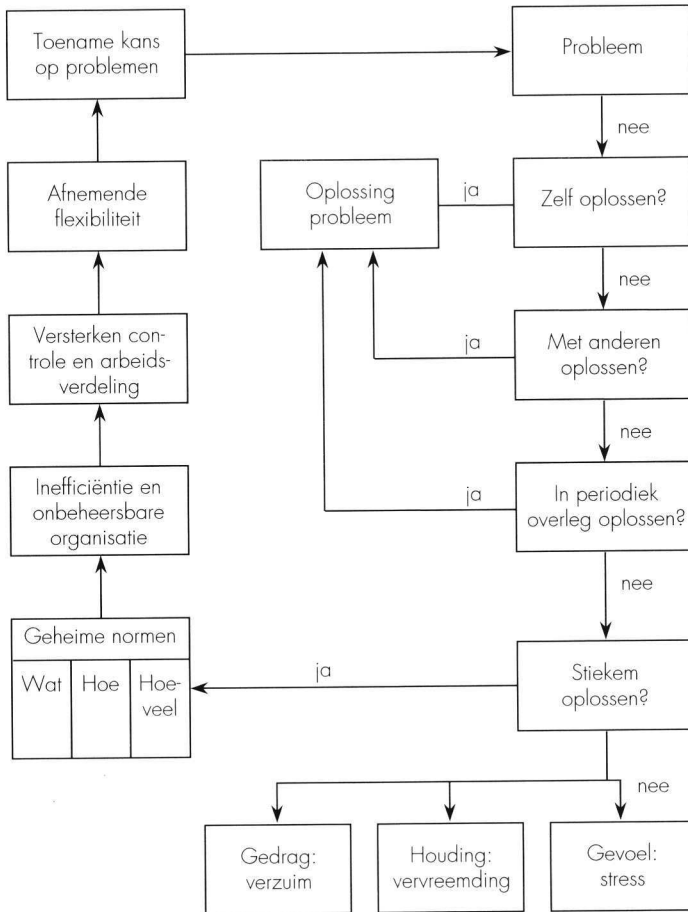
Figuur 14: De stressdynamiek

Leraren die stiekem regelen zullen niet zo gauw overspannen worden. Ze beschikken immers over geheime speelruimte die als buffer tegen te veel druk van buiten af dienst doet. Toch zullen ook deze leraren de betrokkenheid bij hun werk, hun organisatie en hun collega's verliezen. Dit is op den duur desastreus: betrokkenheid bij het werk (het vak én de leerlingen) is nodig, niet alleen voor het plezier in het werk, maar ook om te kunnen leren van het werk. Betrokkenheid is een *noodzakelijke* voorwaarde voor leerprocessen. Leraren die hun betrokkenheid op deze manier verliezen, lopen het risico op den duur 'op te branden'. Niet omdat ze te hard werken, maar omdat ze hun arbeidsmotivatie zijn kwijtgeraakt.

Beide typen van leraren, de 'overwerkte leraar' en de 'ongemotiveerde leraar' doen geen goed aan het beeld van het beroep. Een groot aantal maatregelen wordt dan ook voorgesteld om op dit proces greep te krijgen. Ze worden veronderstelt het beroep van leraar weer te 'reprofessionaliseren'. Ze zijn er echter allemaal op gericht de controle op wat leraren doen te vergroten. Zo moet, door een systeem van functieclassificatie, nauwkeuriger worden omschreven wat de werkzaamheden van leraren zijn. Dit wordt nog versterkt door het invoeren van een systeem van functiedifferentiatie: leraren moeten niet meer alles doen, maar moeten zich kunnen specialiseren in vast omschreven en toe te wijzen functies. Daarvan wordt veronderstelt dat het de loopbaanmogelijkheden zal vergroten. Door de introductie van functioneringsgesprekken moeten de controlemogelijkheden worden vergroot: slecht functionerende leraren kunnen op het matje worden geroepen en goed functionerende leraren kunnen worden geprezen. Een stap verder in deze richting is het introduceren van beloningsdifferentiatie. Deze is óf gekoppeld aan functies: zo ontstaat een hiërarchie van functies die verschillend worden beloond. Of ze is gekoppeld aan het functioneren van leraren binnen functies. Zo kunnen extra taken of extra inzet met een premie worden beloond. Men legitimeert dan natuurlijk minder taken en inzet. Ten slotte moeten de mogelijkheden om slecht functionerende leraren te ontslaan, worden vergroot. Ze worden nu te veel beschermd door een aantal rechtspositionele regelingen.

Dit is niet de plaats de voor- en nadelen van al deze maatregelen te bespreken. Ze zijn op zich niet goed of slecht. De waarde ervan kan pas worden beoordeeld door te kijken naar de organisatorische context waarbinnen ze een plaats moeten krijgen. Voor ons is van belang, dat op deze manier de interne en de externe regelmogelijkheden van leraren kleiner dreigen te worden. De maatregelen zijn vooral gericht op de stiekeme regelmogelijkheden van leraren, die worden verminderd door een combinatie van strengere controle en verder doorgevoerde vormen van arbeidsdeling of functiedifferentiatie. Wat daarvan het resultaat is laat figuur 15 zien.

Door strengere controle en meer functiedifferentiatie ontstaat er geen professionele organisatie, maar een bureaucratische en inflexibele organisatie. Een dergelijke orga-



*Figuur 15: De organisatorische determinanten van stress*

nisatie creëert problemen en is gevoeliger voor bestaande. Doordat ook de stiekeme regelmogelijkheden zullen afnemen, is de kans dat stress, vervreemding en ziekteverzuim zullen optreden alleen maar vergroot. Dit zal vervolgens weer aanleiding zijn voor nóg meer controle en verdergaande functiedifferentiatie, enzovoort. Op deze manier zullen scholen in dezelfde bureaucratische cirkel terechtkomen die we zo goed uit het bedrijfsleven kennen.

## 5.6 Een professionele organisatie

De voorgestelde maatregelen richten zich geen van alle op hét probleem binnen het onderwijs, namelijk het geïsoleerde karakter van het beroep. De bureaucratische

oplossing handhaaft dit geïsoleerde karakter. Functieclassificatie en -differentiatie maken alleen de inhoud van het beroep doorzichtiger en vergroten de controle op de individuele functie-uitoefening, en beloningsdifferentiatie stimuleert leraren tot activiteiten en extra inzet. Men blijft dus individuele leraren aansturen door deze te beschouwen als de elementen of de bouwstenen van de organisatiestructuur. Dit leidt altijd tot complexe en daardoor moeilijk beheersbare organisaties.

In een professionele organisatie hanteert men andere uitgangspunten. Bouwstenen zijn niet de individuen, maar groepen leraren die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een deel van het onderwijs. Niet de individuen, maar deze groepen worden – zo globaal mogelijk – aangestuurd. Zij beschikken over veel externe regelmogelijkheden en binnen de groepen worden uitvoering, voorbereiding, ondersteuning en coördinatie zo veel mogelijk geïntegreerd. De groepen vormen dus de basiseenheden van de organisatie. Voor het formeren van groepen bestaan twee groeperingscriteria:

- *Het vak:* in dit geval bestaat de groep uit leraren die hetzelfde vak aan verschillende leerlingen geven (secties). Zij zullen vooral overleggen over vakinhoudelijke en didactische zaken en zullen eventuele afstemmingsproblemen van het vak tussen verschillende leerjaren proberen op te lossen.
- *De leerlingen:* in dit geval bestaat de groep uit leraren die verschillende vakken geven aan een beperkt aantal leerlingen, bijvoorbeeld de leerlingen van een bepaald leerjaar. Deze leraren zullen vooral overleggen over de samenhang van het onderwijs en de voortgang van de leerlingen. Dit overleg zal voornamelijk pedagogisch van aard zijn en gaan over eventuele afstemmingsproblemen tussen de verschillende vakken die aan dezelfde leerlingen worden gegeven.

Dit overleg kan beperkt zijn, bijvoorbeeld: de sectie Nederlands heeft gekozen voor een leerplan waarin minder aandacht wordt besteed aan grammatica. Het onderwijs in vreemde talen vereist echter bij de leerlingen deze grammaticale kennis. Hoe lossen we dit op? Het overleg kan ook ruimer zijn, bijvoorbeeld: volgend jaar zijn er verkiezingen. Hoe kan dit thema in de verschillende vakken aan bod komen? Is het mogelijk voor bepaalde thema's gemeenschappelijke projecten of zelfs lessen te maken waarin de verschillende vakken worden geïntegreerd? Kunnen we voor onderdelen van het programma niet experimenteren met andere onderwijsvormen, zoals colleges en werkgroepen? Moeten de roosters daarvoor niet worden aangepast, kunnen we bijvoorbeeld niet met perioden werken waarbinnen mogelijkheden bestaan voor een flexibele onderwijs- en werkplanning en werkverdeling? Enzovoort, enzovoort.

Het verschil tussen beide groeperingsprincipes is dat tussen een bewerkingsgerichte (hetzelfde vak) en een produktgerichte (dezelfde leerlingen) organisatiestructuur. Als een school veel waarde hecht aan de kwaliteit van het onderwijs en daarvoor de vereiste flexibiliteit wil inbouwen, dan is een produktgerichte organisatiestructuur

nodig. Er zijn maar weinig scholen die een dergelijke structuur hebben. Op de meeste scholen ligt het onderwijsprogramma vast en eenmaal per jaar vindt via de lessentabel en roosters de planning plaats. Iedereen weet dan precies welke lessen, wanneer, waar en aan welke klassen moeten worden gegeven. Dit leidt tot een ver doorgevoerde scheiding tussen vakken en een fragmentarische lessentabel en draagt dus niet bij aan eenheid van het onderwijs binnen de klassen. Over de voortgang van de leerlingen wordt in de rapportvergaderingen gesproken en problematische leerlingen worden doorverwezen naar de leerlingbegeleiding. De aandacht concentreert zich vooral op cijfers en diploma's. Onderwijsvernieuwing beperkt zich tot overleg binnen de secties, bijvoorbeeld over de beste manier waarop Engels, wiskunde en scheikunde kunnen worden gegeven. Binnen een sectie valt ook nergens anders over te praten.

Andere onderwijsvernieuwingen, zoals themagericht onderwijs komen door deze verdeling en groepering van taken niet of zeer moeilijk tot stand. Hiervoor zijn dus een andere verdeling en groepering noodzakelijk die het geïsoleerde karakter van het beroep leraar wegnemen en waardoor er zelfregulerende taakgroepen van leraren kunnen ontstaan die ook werkelijk gezamenlijk iets kunnen doen, regelen en uitvoeren. Pas daarna is het zinvol de reprofessionalisatievoorstellen op hun merites te bekijken en daarvoor de vorm en de voorwaarden vast te stellen. Een dergelijke professionele organisatie zal waarschijnlijk de voorkeur geven aan:

- taakdifferentiatie en taakverrijking boven functiedifferentiatie
- collegiale feedback boven functioneringsgesprekken
- een evenwichtige verdeling van de werkdruk boven beloningsdifferentiatie
- het combineren van managementtaken en lestaken om zo de afstand tussen leiding en 'werkvloer' klein te houden

We willen nogmaals benadrukken dat functiedifferentiatie en -classificatie, functioneringsgesprekken en beloningsdifferentiatie op zich niet goed of slecht zijn. Wel zal toepassing moeten plaatsvinden in de eerder geformuleerde *volgorderegel*. De school moet eerst de onderwijskundige uitgangspunten vaststellen, vervolgens de taken verdelen en groeperen en pas daarna het personeelsbeleid formuleren. Dit betekent tevens dat scholen die enthousiast met functiedifferentiatie, functioneringsgesprekken en beloningsdifferentiatie gaan werken zonder gekeken te hebben naar de onderwijskundige uitgangspunten en het gehanteerde personeelsbeleid, erachter kunnen komen dat dit initiatief de onderwijsvernieuwing, de professionalisering en het reduceren van de werkdruk in de weg kan staan.





DEEL II:

DE WEBO-METHODE

In dit deel wordt de WEBO-methode gepresenteerd, waarmee scholen de werkdruk van leraren kunnen beschrijven, beoordelen en verminderen. De WEBO-methode maakt onderscheid tussen kwantitatieve werkdruk en kwalitatieve werkdruk.



### Kwantitatieve werkdruk: te veel taken

Er is sprake van kwantitatieve werkdruk als leraren te veel taken moeten uitvoeren. Dit betekent dat een school de taken moet inventariseren, op hun zwaarte moet beoordelen en zo nodig moet reduceren en herverdelen. De wijze waarop een school dit kan doen komt in hoofdstuk 1 aan de orde.

### Kwalitatieve werkdruk: te veel onoplosbare problemen

Er is sprake van kwalitatieve werkdruk als leraren met een normaal takenpakket tijdens de uitvoering van die taken voortdurend worden geconfronteerd met problemen, terwijl de organisatie van het werk niet of nauwelijks mogelijkheden biedt

om de problemen op te lossen. In dit geval zal een school de problemen en de regelmogelijkheden moeten inventariseren en beoordelen. Oplossingen voor deze vorm van werkdruk moeten worden gezocht in een efficiëntere organisatie van het werk: het verminderen van de problemen en/of het vergroten van de regelmogelijkheden. Hoofdstuk 2 beschrijft het inventariseren, het beoordelen en het verminderen van de kwalitatieve werkdruk.

## Orderingsschema's

Voor het inventariseren van taken, problemen en regelmogelijkheden zijn *orderingsschema's* gemaakt. Deze schema's moeten duidelijk maken welke taken leraren moeten uitvoeren, welke problemen zij daarbij kunnen tegenkomen en welke regelmogelijkheden zij voor het oplossen daarvan nodig hebben. Orderingsschema's mogen niet te globaal zijn: de gebruiker moet dan een te grote vertaalslag naar de praktijk maken. Ze moeten ook niet te gedetailleerd zijn: een volledige opsomming van alle mogelijke taken en (regel)problemen is niet alleen onmogelijk, maar het zou de gebruiker ook overladen met onnodig veel informatie. De globale orderingsschema's worden daarom in een of twee stappen nader uitgewerkt en vervolgens met voorbeelden ingevuld. De orderingsschema's van de WEBO-methode hebben nadrukkelijk niet het karakter van een vragenlijst, maar geven een nauwkeurige omschrijving van de *onderwerpen* waarover informatie moet worden verzameld. De wijze waarop dat gebeurt is niet gestandaardiseerd, vandaar dat we de orderingsschema's met behulp van voorbeelden zullen uitwerken, zodat scholen de vertaalslag naar de eigen situatie kunnen maken.

## Aanpassen of verbeteren en vernieuwen?

Het verminderen van zowel kwantitatieve als kwalitatieve werkdruk vereist organisatorische maatregelen: een verandering van de wijze waarop het werk is gegroepeerd en verdeeld. We maken daarbij onderscheid tussen enerzijds aanpassingsmaatregelen en anderzijds verbeterings- en vernieuwingsmaatregelen. Bij aanpassingsmaatregelen wordt zoveel mogelijk binnen de bestaande organisatiestructuur naar oplossingen gezocht. Het kan echter voorkomen dat de in het verleden gemaakte keuzes met betrekking tot het onderwijs-, organisatie- en personeelsbeleid een belemmering vormen voor het vinden van goede oplossingen. In dat geval zullen deze keuzes kritisch moeten worden bekeken. Scholen staan dan net als andere organisaties voor de moeilijke opgave het onderwijs-, organisatie en personeelsbeleid zó op elkaar af te stemmen, dat ze elkaar niet doorkruisen. De maatregelen die hieruit voortkomen noemen we verbeterings- en vernieuwingsmaatregelen.

# 1 KWANTITATIEVE WERKDruk: TE VEEL TAKEN

## 1.1 Een evenwichtige verdeling van taken?

Op veel scholen bestaat de indruk dat de werkdruk onevenredig over de leraren is verdeeld. Dit kan betekenen dat de taken die leraren naast het lesgeven moeten vervullen ongelijk zijn verdeeld, maar het kan ook betekenen dat sommige vakken waarin wordt lesgegeven zwaarder zijn dan andere.

Bij een ongelijke verdeling van taken zullen er dus leraren zijn die erg veel taken op zich nemen en leraren die zich zoveel mogelijk beperken tot het lesgeven en het daaraan verbonden voor- en nawerk. Vaak doet deze situatie zich voor op scholen waar geen duidelijk omschreven taakverdeling bestaat: sommige leraren bieden zich aan voor niet-lesgebonden taken of worden daarvoor gevraagd en andere leraren proberen er onderuit te komen. Het resultaat is een onevenwichtige verdeling van de werkdruk. Dit kan allerlei vervelende gevolgen hebben. Voor de school kan het betekenen dat een aantal belangrijke taken blijft liggen of maar moeizaam aan personen kan worden toegewezen. Voor de leraren met veel taken kan het tot gevolg hebben dat ze op den duur bezwijken onder de te zware taaklast. Omdat dit de leraren zijn die de school als het ware dragen, is dit ook voor de school een ongewenst gevolg. De leraren die te weinig taken op zich nemen, lopen op den duur het risico vast te lopen in de routine van het lesgeven. Zij zullen het lesgeven steeds minder als een uitdaging zien en steeds meer als een last gaan ervaren. Ten slotte zal een ongelijke taakverdeling negatieve invloed hebben op de onderlinge verhoudingen. De kans is groot dat er over en weer irritaties optreden die de samenwerking uiteraard niet ten goede komen. Een school die dit soort problemen wil voorkomen, zal een beleid moeten ontwikkelen dat gericht is op een evenwichtige taakverdeling. Dit staat bekend als een *herverdelingsbeleid*.

Uitkomsten uit het Onderzoek, Taak en Organisatie (OTO-onderzoek) laten zien dat de werkdruk onder leraren ongelijk is verdeeld, dat de zwaarte van de vakken waarin wordt lesgegeven verschilt en dat er verschillen bestaan in de hoeveelheid tijd die leraren besteden aan het daarvoor vereiste voor- en nawerk. Dit laatste is tevens een van de criteria die bruikbaar is bij het vaststellen van de zwaarte van een vak. Hiervoor zijn echter ook andere criteria te ontwikkelen. Vaak proberen scholen die dit zwaarteverschil tussen vakken als probleem ervaren compensatiemaatregelen te

ontwikkelen: bijvoorbeeld door leraren met zware vakken óf minder lessen te laten geven óf minder niet-lesgebonden taken te laten uitvoeren.

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat scholen die een herverdelingsbeleid willen ontwikkelen, gericht op het verminderen en evenwichtiger verdelen van de werkdruk, twee keuzes moeten maken. Ten eerste moeten ze beslissen op *welke taken* het herverdelingsbeleid zich zal richten: op de niet-lesgebonden taken, de lesgebonden taken of op allebei? Ten tweede moeten ze beslissen hoe ze de zwaarte van de taken willen bepalen: met behulp van *relatieve criteria* (punten) of *absolute criteria* (tijds-eenheden)? Deze twee keuzes bepalen hoe het herverdelingsbeleid eruit zal gaan zien. Voordat we naar deze criteria gaan kijken eerst even in het kort iets over de verschillende taken van leraren.



## 1.2 De taken van leraren

We kunnen het werk van leraren verdelen in lesgebonden en niet-lesgebonden (overige) taken. De lesgebonden taken bestaan uit het lesgeven zelf en het daarvoor noodzakelijke voor- en nawerk. De niet-lesgebonden taken bestaan uit diverse activiteiten waarbij onderscheid valt te maken tussen algemene en specifieke schooltaken. *Algemene schooltaken* zijn activiteiten die door alle leraren moeten worden uitgevoerd. *Specifieke schooltaken* hoeven maar door één of enkele leraren te worden uitgevoerd en deze taakverdeling kan dus onevenwichtig zijn. Binnen deze specifieke schooltaken bestaan taken waarvoor wél en waarvoor géén taakuren bestaan. Een leraar die taakuren krijgt toebedeeld hoeft minder lessen te geven als compensatie voor het uitvoeren van die overige taken. (Zie voor meer informatie over de taken van leraren deel I hoofdstuk 2.)

Kortom, een herverdelingsbeleid kan zich op overige of lesgebonden taken richten. Echter, waar een school ook voor kiest, in alle gevallen zullen er criteria moeten worden ontwikkeld waarmee de zwaarte van taken kan worden bepaald.

### Criteria voor het beoordelen van de taakzwaarte

Om de zwaarte van taken te beoordelen, kan een school gebruikmaken van *absolute* of *relatieve* criteria. In het eerste geval wordt een schatting gemaakt van de tijd die een taak in beslag neemt. Hoe meer tijd iemand daarvoor nodig heeft, des te zwaarder is de taak. Hierbij is dus de tijdsduur (minuten of uren) het criterium voor de taakzwaarte. In het tweede geval worden aan de verschillende taken punten toegekend. Hoe meer punten, des te zwaarder is de taak.

Met absolute criteria kan de zwaarte van de *totale taakomvang* worden bepaald. Een simpele optelling van alle tijden laat de zwaarte van het totale takenpakket zien. Deze wijze van beoordelen kan zowel voor het takenpakket van de individuele leraar plaatsvinden (functieniveau) als voor de school als geheel (schoolniveau). De uitkomsten kunnen vervolgens het uitgangspunt zijn voor een discussie over de taakomvang op functieniveau en/of schoolniveau: doen we als leraar of als school niet te veel of te weinig? Bij het gebruikmaken van relatieve criteria is dit niet mogelijk. Daarmee kunnen immers alleen de taken onderling op hun zwaarte worden vergeleken, wat niets zegt over de zwaarte van de totale taakomvang, niet op functieniveau en niet op schoolniveau.

### Expliciete en impliciete criteria

Als met een puntensysteem wordt gewerkt, kunnen daarvoor expliciete of impliciete criteria worden gebruikt. Expliciet is bijvoorbeeld een lijst met criteria waarmee we de taken kunnen scoren. Echter, hoe groter het aantal criteria, des te ingewikkelder is de procedure. We moeten dan immers aan de criteria wegingsfactoren toekennen: welk criterium weegt waarom het zwaarste. Bovendien moeten ook combinaties van criteria worden beoordeeld. We moeten dus ook bepalen wanneer de aanwezigheid van verschillende criteria elkaar opheffen, bij elkaar moeten worden opgeteld, of elkaar juist versterken en dus moeten worden vermenigvuldigd. Dit betekent dat criteria een ander gewicht krijgen al naar gelang ze optreden in combinatie met andere. Zoals zal blijken, gelden deze bezwaren niet alleen wanneer we de niet-lesgebonden taken willen wegen, maar ook bij de beoordeling van lesgebonden taken.

Het is ook mogelijk de taakzwaarte vast te stellen met behulp van impliciete criteria. In dat geval vertrouwt men op de deskundigheid van de beoordelaar(s). Deze zouden op basis van persoonlijk inzicht en ervaring ongeveer weten hoe zwaar de verschillende taken zijn. Dit is een meer globale beoordeling, in tegenstelling tot de expliciete beoordelingsprocedure die meer rekenkundig is. Gebruikmaken van impliciete criteria stelt echter hoge eisen aan het vertrouwen in de beoordelaar(s) en in de gevolgde procedure, die voldoende discussie- en correctiemogelijkheden moet bieden.

## Een herverdelingsbeleid: vier verschillende werkwijzen

Twee beslissingen zullen dus de werkwijze van scholen bepalen:

1. Richt de school zich op de niet-lesgebonden taken of ook op de lesgebonden taken.
2. Gebruikt de school relatieve of absolute criteria voor het beoordelen van de taakzwaarte.

Er zijn hierbij vier combinaties mogelijk die elk een andere werkwijze vereisen (zie onderstaand schema).

### **Herverdelingsbeleid gericht op overige taken**

1. niet-lesgebonden taken in combinatie met relatieve criteria
2. niet-lesgebonden taken in combinatie met absolute criteria

### **Herverdelingsbeleid gericht op lesgebonden taken**

3. lesgebonden taken in combinatie met absolute criteria
4. lesgebonden taken in combinatie met relatieve criteria

Voordat we deze vier werkwijzen gaan behandelen (paragrafen 1.5 tot en met 1.6) komen eerst nog twee algemene onderwerpen aan de orde. Ten eerste moeten we weten hoeveel tijd er beschikbaar is voor het uitvoeren van niet-lesgebonden taken (paragraaf 1.3). Ten tweede behandelen we het inventariseren van taken met behulp van ordeningsschema's (paragraaf 1.4).

## 1.3 De jaartaakdiscussie

Als scholen aan een herverdelingsbeleid gaan beginnen, wordt vaak de vraag gesteld hoeveel tijd er nu eigenlijk voor alle niet-lesgebonden taken beschikbaar is. Deze vraag kan van de leraren komen, van de medezeggenschapsraad (MR) of van de vakorganisaties. Ook de schoolleiding kan zichzelf die vraag stellen: het is immers niet de bedoeling het onmogelijke van leraren te eisen.

Het vraagstuk over de ruimte voor overige taken wordt behandeld in deel I in hoofdstuk 2. We volstaan hier met een samenvatting. Deze ruimte is afhankelijk van:

1. de omvang van de jaartaak
2. de omvang van de structurele lesuitval
3. de tijd die wordt gerekend voor de lesgebonden taken

Om eerder gegeven redenen stellen we de jaartaak op 1710 uur. De structurele lesuitval schommelt in de praktijk tussen de 10 en 20%. Wat dit betekent voor de



ruimte voor de overige taken staat weergegeven in figuur 3 op bladzijde 28. Voor de lesgebonden taken wordt meestal bij een les van 50 minuten een halfuur voor het voor- en nawerk opgeteld.

Scholen zullen dus bij het ontwikkelen van een herverdelingsbeleid niet alleen moeten beslissen op welke taken zij dat richten, maar er zullen ook discussies en besluitvorming moeten plaatsvinden over de omvang van de jaartaak en over de mate waarin structurele lesuitval wordt geaccepteerd. Om de oorzaken van structurele lesuitval te achterhalen, kunnen scholen de jaarplanning als uitgangspunt nemen. Daarin staat meestal vrij nauwkeurig aangegeven welke lessen vanwege structurele redenen niet doorgaan. Scholen kunnen ook hun leraren vragen de agenda's van het afgelopen jaar door te nemen en zo de redenen zien te achterhalen. Met deze gegevens kunnen scholen beslissen wat ze willen gaan doen aan het reduceren van structurele lesuitval en in welke mate ze het willen accepteren. Voor het reduceren van structurele lesuitval zal de jaarplanning kritisch bekeken en gewijzigd moeten worden.

Scholen die met een puntensysteem werken, vermijden de hele jaartaakdiscussie. Zo'n school kan zich beperken tot het inventariseren, wegen en herverdelen van de niet-lesgebonden schooltaken. De leraren op deze scholen vinden blijkbaar dat dit de niet-lesgebonden schooltaken zijn die uitgevoerd móeten worden, wil de school als geheel goed functioneren. Deze taken worden dan met punten beoordeeld en vervolgens over de leraren verdeeld. Hoeveel tijd daar precies mee gemoeid is, doet blijkbaar niet ter zake.

Een laatste opmerking moeten we nog maken over het voor- en nawerk. Bij het bepalen van de resterende tijd voor niet-lesgebonden taken zijn we uitgegaan van een halfuur per les, omdat de meeste scholen deze norm hanteren bij hun herverdelingsbeleid. Scholen kunnen dus de resterende tijd niet alleen verruimen door met een 45-minutenrooster te gaan werken, maar ook door minder tijd te rekenen voor het voor- en nawerk per les. Wel roept dit de vraag op waaruit dat voor- en nawerk bestaat. De vraag hoe ruim of beperkt de lesgebonden taken worden gedefinieerd, wordt hierna behandeld bij de bespreking van de verschillende ordeningsschema's voor het inventariseren van taken.

## 1.4 Het inventariseren van taken met ordeningsschema's

Een herverdelingsbeleid begint met het inventariseren van taken. Veel scholen gebruiken daarvoor reeds bestaande ordeningsschema's. Al deze schema's beginnen met globale onderverdelingen die stapsgewijs verder worden uitgewerkt. Dergelijke schema's zijn nooit volledig en dat is ook niet nodig. Wel moeten de globale onderverdelingen en de eerste uitwerkingen daarvan, volledig en eenduidig zijn. We zullen deze uitwerkingen met voorbeelden verduidelijken, zodat scholen in staat zijn de laatste stap, namelijk het in- en aanvullen van concrete taken, zelf uit te voeren.

Voor het inventariseren van taken zijn verschillende ordeningsschema's in omloop. Hoe beter deze schema's zijn, des te minder discussie het gebruik ervan zal oproepen. Hoewel het nooit helemaal zonder discussie zal gaan! Dit is op zich niet erg, want de discussies dwingen tot nadenken over het werk, over wat iedereen moet doen, en welke plaats en betekenis een en ander heeft binnen de school. Dit brengt ons op een tweede functie van ordeningsschema's. Ze kunnen ook inzicht geven in de organisatie van het werk en in de verbeteringen die daarin mogelijk zijn. Dit zou scholen in staat kunnen stellen hun herverdelingsbeleid niet alleen te richten op de taakbelasting van leraren, maar ook op de kwaliteit van de school als geheel. Om deze reden kiezen we bij de WEBO-methode voor een ordeningsschema dat is gebaseerd op de sociotechniek.

### De WEBO-methode: een ordeningsschema gebaseerd op sociotechniek

De sociotechniek is een theorie over het organiseren van werk en de toepassing ervan bij het (her)ontwerpen van organisaties. Volgens haar is organiseren niets anders dan het groeperen en het verdelen van werk over afdelingen, functies en mensen. Dat werk bestaat uit een groot aantal uiteenlopende taken. Als criterium voor het ordenen van die taken gebruikt ze de functie of de betekenis ervan voor de organisatie. Elke organisatie bestaat dan uit de volgende taken (zie ook figuur 1):

**Uitvoerende taken**

Het lesgeven, inclusief het daaraan verbonden voor- en nawerk.

**Vorbereidende taken**

Alles wat gedaan moet worden voordat het lesgeven kan beginnen.

**Ondersteunende taken**

Alles wat gedaan moet worden zodat het lesgeven voortgang kan blijven vinden.

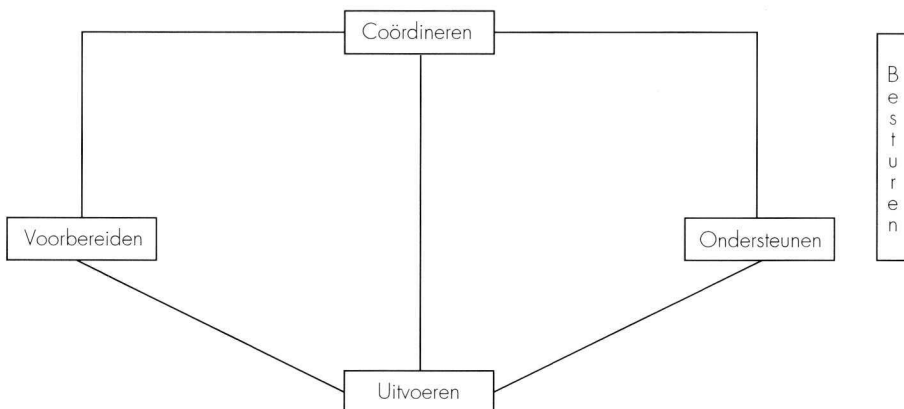
**Coördinerende taken**

Het afstemmen van al deze taken op elkaar.

**Bestuurlijke taken**

Het participeren in organen waar collectief bindende beslissingen voor de school worden genomen.

Dit schema (zie figuur 1 bladzijde 68) is volledig: in elke organisatie, dus ook in scholen, worden alleen maar deze taken uitgevoerd, niet meer en niet minder. Als deze indeling maar goed wordt uitgewerkt, zal die volledigheid gehandhaafd blijven. Het schema is ook eenduidig: als eenmaal is bepaald wat uitvoering is, kan vervolgens



*Figuur 1: Functionele indeling van taken*

worden nagegaan wat ten opzichte van die uitvoering voorbereiding, ondersteuning, coördinatie en besturing zijn. Ook deze eenduidigheid moet in de verdere uitwerking gehandhaafd blijven. Als taken met dit schema worden geïnventariseerd, dan kan in een volgende stap worden bekeken welke van deze taken door iedereen moeten worden uitgevoerd (algemene schooltaken) en welke taken niet door iedereen moeten worden uitgevoerd (specifieke schooltaken). Ook kan na zo'n inventarisatie worden bepaald welke taken in aanmerking komen voor taakuren en welke niet.

Een inventarisatie met dit ordeningsschema vertelt iets over de wijze waarop een school de taken heeft verdeeld en gegroepeerd, en iets over de fouten die daarbij gemaakt kunnen zijn. Meer hierover staat beschreven in deel I op bladzijde 21 en verder. In Bijlage 1 wordt het WEBO-ordeningsschema verder uitgewerkt.

### Het resultaat van de inventarisatie

Het resultaat van de inventarisatie is een geordend overzicht van alle aan leraren toe te wijzen taken. Let wel: niet al deze taken komen in aanmerking voor (her)verdeling, omdat een aantal immers door iedereen zal worden uitgevoerd. Dit geldt niet alleen voor de uitvoerende, lesgebonden taken, maar ook voor taken als het onderhouden van oudercontacten, bijscholing en vergaderen. Een school kan deze taken dus wel op hun zwaarte beoordelen (en sommige scholen doen dat ook), maar ze komen niet in aanmerking voor (her)verdeling. De inventarisatie dient dus als uitgangspunt voor de beslissing over:

- Welke taken wel en welke niet worden gewogen.
- Welke taken wel en welke niet voor herverdeling in aanmerking komen.

Bovendien kunnen scholen die met taakuren werken op basis van de inventarisatie

beslissen voor welke taken taakuren worden toegekend en welke taken worden gebundeld tot specifieke schoolfuncties.

### Aandachtspunten bij het inventariseren

Voor het inventariseren van taken zijn verschillende ordeningsschema's in omloop. Bij het gebruik ervan zal standaard een aantal discussiepunten optreden. Deze hebben betrekking op de volgende vragen:

1. Hoe ruim moeten we de lesgebonden taken definiëren?
2. Wat doen we met het oude systeem van taakuren?
3. Hoe ordenen we de overige, niet-lesgebonden taken?

#### 1. De lesgebonden taken

Elke school die lesgebonden taken wil inventariseren, zal voor de volgende vraag komen te staan: beperken we de lesgebonden taken tot het directe voor- en nawerk of hanteren we een ruimere definitie van de lesgebonden taken? Zowel de Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS) (zie figuur 2) als het Instituut Voor Arbeidsvraagstukken (IVA) (zie figuur 3) hanteren een ruime definitie van lesgebonden taken: die taken bestaan uit meer dan alleen het voor het lesgeven vereiste directe voor- en nawerk.



Figuur 2: De lesgebonden taken

Activiteit	Percentage van de feitelijke taakomvang	
1. Lestaken		<b>73%</b>
- Lesgeven	31%	
- Direct-lesgebonden activiteiten	28%	
- voor- en nawerk: 22%		
- leerlingbegeleiding: 4%		
- pauze: 2%		
- Overige lesgebonden taken	14%	
- examens: 5%		
- overige taken (o.a. deskundigheidsbevordering): 9%		
2. Schooltaken (de niet-lesgerelateerde taken)		<b>24%</b>
- Intern overleg	9%	
- Schoolactiviteiten	13%	
- Extern overleg	2%	
3. Ziekte of buitengewoon verlof		<b>3%</b>
<b>Totaal</b>		<b>100%</b>

*Figuur 3: De lesgebonden taken verdeeld naar soort activiteiten (Bron: OTO)*

Als een school de tijd voor lesgebonden taken berekent op basis van het aantal lessen plus een halfuur voor- en nawerk per les, dan is een ruime definitie van lesgebonden taken moeilijk verdedigbaar. Leraren zullen dan terecht zeggen dat ze dat niet allemaal in een halfuur per les kunnen doen. Scholen die de lesgebonden taken beperken tot het lesgeven en het directe voor- en nawerk, zullen een aantal van de activiteiten uit figuur 3 onder een andere noemer moeten inventariseren en wegeen. Hoewel deze taken niet in aanmerking komen voor herverdeling (iedereen moet ze immers doen) moeten ze wel worden gewogen, omdat de daaraan te besteden tijd af gaat van de tijd beschikbaar voor de her te verdelen taken.

Er zijn ook scholen die alleen de niet-lesgebonden taken willen herverdelen en dat doen op basis van punten. Deze scholen kunnen zich een ruime definitie van lesgebonden taken permitteren: dit zijn alle taken die niet voor herverdeling in aanmerking komen omdat iedereen die moet doen. Dit leidt ons tot het volgende voorstel.

Wij beschouwen het lesgeven en het direct daaraan verbonden voor- en nawerk als de ‘harde kern’ van de lesgebonden, uitvoerende taken. Scholen die het zinvol achten in het kader de herverdeling van taken, kunnen deze harde kern stapsgewijs uitbreiden door taken toe te voegen die niet voor herverdeling in aanmerking komen omdat *iedereen* ze moet doen.

- Stap I:* Taken toevoegen die iedereen *als leraar* moet doen.  
Elke leraar moet rapportvergaderingen volgen, contacten met ouders onderhouden, aan deskundigheidsbevordering doen, enzovoort.
- Stap II:* Taken toevoegen die elke leraar op *déze school* moet doen.  
Elke leraar moet op *déze school* surveilleren, op opendagen aanwezig zijn, mentor zijn, enzovoort.
- Stap III:* Taken toevoegen die iedereen als *sectielid* moet doen.  
Elke leraar van deze sectie moet aan sectievergaderingen deelnemen, enzovoort.

Scholen die op deze manier te werk gaan stellen zo een lijst samen van taken die niet voor herverdeling in aanmerking komen. Als er op een school ook geen behoefte bestaat aan uitgebreide discussies over de jaartaak en over de uren die voor verschillende taken beschikbaar zijn, dan kan men zich direct richten op het wegen en herverdelen van de niet-lesgebonden taken. Scholen die deze discussie wel willen voeren, zullen moeten besluiten welke lesgebonden taken moeten worden gewogen. Ze hebben deze weging nodig om de beschikbare tijd voor de niet-lesgebonden taken te kunnen bepalen. Om een simpel voorbeeld te geven: als een school zegt dat iedereen aan deskundigheidsbevordering moet doen en dat iedereen daarvoor op jaarbasis 60 uur krijgt, dan gaat die 60 uur af van de tijd voor andere taken.

## 2. De oude taakuren

Wat betreft de discussie over taakuren valt nog het volgende te zeggen. De AVS onderscheidt ook een categorie lestaakverminderende taken. Dit zijn de met taakuren beloonde taken: leraren die deze uitvoeren, hoeven naar verhouding minder les te geven. De AVS geeft als voorbeelden de volgende lestaakverminderende activiteiten:

- decanaat
- 'zwaar' mentoraat
- commissie Basisvorming
- commissie tweede fase
- sectie voorzitter
- medezeggenschap
- veiligheidspromotor
- arbocoördinator

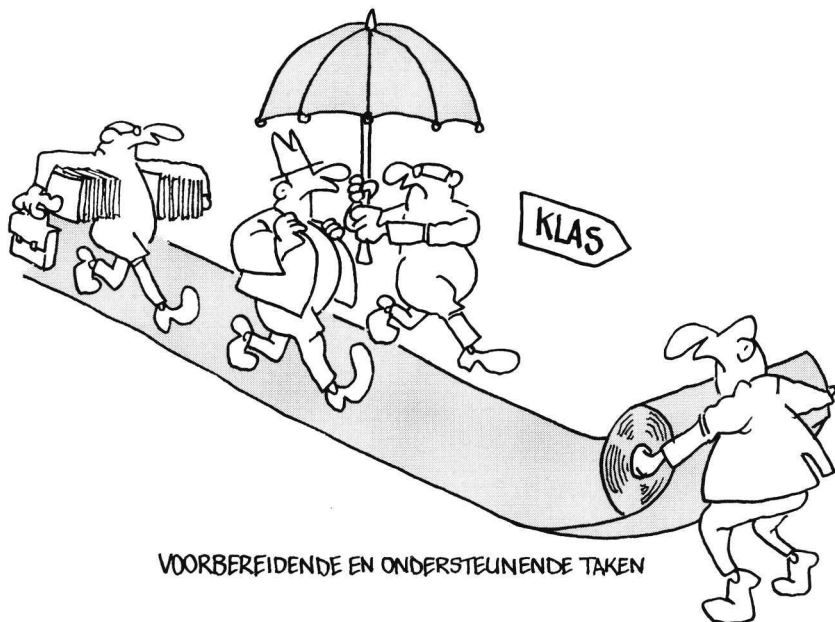
Aan het toekennen van deze taakuren zijn allerlei rechtspositionele regelingen verbonden. De meest uiteenlopende decanaats-, coördinerende en andere taken kunnen met taakuren worden beloond. Alle scholen die een herverdelingsbeleid willen gaan voeren, moeten beslissen wat ze met de taakuren gaan doen. Ze kunnen ze geheel of gedeeltelijk handhaven. In dat geval zal een herverdelingsbeleid daar moeten starten: omdat deze uren in mindering komen op de te geven lessen, moeten deze

uren eerst worden verdeeld, vervolgens de lessen en ten slotte de niet-lesgebonden taken. Wel is het zo dat door een aantal rechtspositionele regelingen de schoolleiding deze taakuren niet zomaar naar eigen goedgevoelen kan toewijzen: een aantal is persoonsgebonden geworden en een aantal moet worden toegewezen aan leraren met te weinig lesuren. Alleen de rest is vrij toewijsbaar.

Scholen mogen het systeem van taakuren ook afschaffen. Daardoor komt budgettaire ruimte vrij, maar vervalt het recht een aantal van deze taakuren zelf toe te wijzen, bijvoorbeeld aan leraren die men uitermate geschikt acht voor taken die bovendien voor de school belangrijk zijn. Scholen kunnen dit oplossen door bij de herverdeling van taken onderscheid te maken tussen taken waarop leraren vrij kunnen intekenen en taken waarvoor zij moeten 'solliciteren'. De schoolleiding behoudt daarmee de mogelijkheid leraren zelf te benoemen. Dit is dus een compromis tussen vrije keuze door leraren enerzijds en benoeming door de schoolleiding anderzijds. Beide alternatieven hebben nadelen: bij een vrije keuze is geschiktheid niet gegarandeerd en bij benoeming door de schoolleiding zal niet elke leraar de taken krijgen die hij graag zou doen of waarvoor hij zichzelf het meest geschikt acht.

### 3. De overige schooltaken

Het laatste aandachtspunt bij het inventariseren van taken betreft de discussie die vaak ontstaat over het ordenen van de niet-lesgebonden taken. Het meest globale onderscheid is dat tussen algemene en specifieke schooltaken. Algemene schooltaken moeten door iedereen worden uitgevoerd en specifieke schooltaken niet. Alleen de



laatste categorie komt dus in aanmerking voor herverdeling: van deze taken moet worden vastgesteld wie ze nu precies gaan uitvoeren. Binnen de specifieke schooltaken wordt bovendien vaak onderscheid gemaakt tussen structurele en overige taken. Structurele taken zijn taken die voortvloeien uit het decanaat, het mentorschap en dergelijke. Het zijn meestal de taken waarvoor ook taakuren ter beschikking staan.

Er zijn ook meer gedetailleerde ordeningsschema's. Een inventarisatie met behulp van een gedetailleerd ordeningsschema is vervolgens het uitgangspunt voor het vaststelling van:

1. Taken die iedereen moet doen en de taken die voor herverdeling in aanmerking komen.
2. Taken waarvoor taakuren ter beschikking staan.

Het WEBO-ordeningsschema is een gedetailleerd schema. Ook de AVS en het IVA hanteren gedetailleerde ordeningsschema's.

In al deze schema's komen ongeveer dezelfde taken voor. Ze worden alleen telkens anders geordend, afhankelijk van de uitgangspunten van de schema's. We hebben deze schema's in Bijlage 2 opgenomen. Scholen kunnen op deze manier zelf bepalen welk schema zij het beste als uitgangspunt voor het inventariseren van taken kunnen gebruiken. Ook zijn in Bijlagen 3, 4 en 5 voorbeelden opgenomen van door scholen uitgevoerde inventarisaties.

## Conclusies

Als we het voorgaande samenvatten dan komen we tot de volgende conclusies. Een herverdelingsbeleid bestaat altijd uit drie stappen: inventariseren, beoordelen en herverdelen van taken. Elke school zal bij die stappen de volgende vragen tegenkomen:

1. Welke taken gaan we herverdelen: alleen de niet-lesgebonden of ook de lesgebonden taken?
2. Welke criteria gebruiken we voor het beoordelen: absolute of relatieve?
3. Welke ordeningsschema's zullen we gebruiken voor het inventariseren van taken?

Scholen die absolute criteria gebruiken zullen bovendien de volgende vragen moeten beantwoorden:

1. Op hoeveel uur stellen we de jaartaak van leraren?
2. Hoeveel structurele lesuitval vinden we acceptabel?
3. Hoe ruim definiëren we de lesgebonden taken?
4. Gaan we alle niet-lesgebonden taken inventariseren en wegen of alleen de specifieke schooltaken die voor herverdeling in aanmerking komen?

Alle scholen zullen met deze vragen worden geconfronteerd. Ze zullen echter verschillen in de antwoorden die ze daarop geven. Dat ligt voor de hand omdat scholen



verschillen in de omstandigheden waarin ze verkeren. Er bestaat dus geen ‘enige juiste manier’ op dit terrein. We zullen daarom in de volgende paragrafen voorbeelden geven van de verschillende werkwijze waarmee scholen vorm kunnen geven aan hun herverdelingsbeleid. Gebruikers van dit boek kunnen vervolgens zelf bepalen welke vorm ze het meest vinden passen bij de situatie op hun school. In paragraaf 1.5 behandelen we de werkwijze als het herverdelingsbeleid zich richt op de niet-lesgebonden taken en in paragraaf 1.6 de werkwijze bij een herverdelingsbeleid gericht op de lesgebonden taken. Daarbinnen wordt telkens onderscheid gemaakt tussen de werkwijze met relatieve criteria en die met absolute criteria.



## 1.5 Een herverdelingsbeleid gericht op niet-lesgebonden taken

### Werkwijze met relatieve criteria

Met relatieve criteria wordt de taakzwaarte uitgedrukt in punten (zie voor een uitgewerkt voorbeeld Bijlage 3).

De werkwijze van dit herverdelingsbeleid is als volgt:

1. Stel een lijst samen van de te verdelen taken. Deze lijst kan worden samengesteld uit een inventarisatie van *alle* niet-lesgebonden taken. De lijst kan ook direct worden samengesteld, zoals in het voorbeeld in Bijlage 3.
2. Deel deze lijst uit onder alle leraren. De leraren geven bij alle taken aan hoe zwaar ze die vinden en vervolgens hoe graag ze die willen doen. Wij geven daarbij de voorkeur aan een driedeling: ze vinden taken heel licht, heel zwaar of iets daartussenin; ze willen taken graag uitvoeren, niet graag uitvoeren of iets daartussenin. Het zal vaak eenvoudig zijn te beoordelen of een taak heel zwaar of heel licht is. Fijnere gradaties binnen de tussencategorie zijn dan niet nodig. Wanneer deze indeling toch te grof wordt gevonden, kan ook een score van 1 tot 5 of van 1 tot 10 worden gebruikt.
3. De taakzwaarte wordt vervolgens bepaald door per taak alle ingevulde scores op

te tellen en daarvan het gemiddelde te nemen. Leraren scoren dus ook taken die ze niet zelf (gaan) uitvoeren. Dit corrigeert de eventuele neiging om taken die iemand zelf wel uitvoert als zwaar te scoren en taken die iemand zelf niet uitvoert als licht te scoren. Een beoordeling door de schoolleiding of door een werkgroep is altijd voor kritiek vatbaar en kan dus eindeloze discussies oproepen. In de hier voorgestelde procedure wordt dat vermeden, omdat leraren nu zelf beoordelen volgens een procedure waar ze als het goed is van tevoren mee hebben ingestemd.

4. Als voor bepaalde taken sterk uiteenlopende scores zijn ingevuld (een grote spreiding van de antwoorden), dan kunnen deze taken eruit worden gelicht en nog eens apart worden besproken. Het is zowel voor de school als voor de leraren zinvol in die gevallen te kijken naar de oorzaken van deze grote verschillen: waarom vindt de één een taak zwaar en een ander dezelfde taak licht? Alleen dan worden impliciete criteria (gedeeltelijk) expliciet gemaakt.
5. Door vervolgens de gemiddelde scores op te tellen, krijgen we een puntentotaal dat over de leraren moet worden verdeeld. Door dit puntentotaal te delen door het aantal leraren (gecorrigeerd voor de aanstellingsomvang) is precies bekend hoeveel punten elke leraar moet halen.
6. Bij het verdelen van de taken kan nu rekening worden gehouden met de opgegeven individuele voorkeuren. Scholen die werken met taakuren (lestaakverminderende taken) zullen eerst deze moeten verdelen en ingeval de schoolleiding een beperkt aantal taken zelf wil toewijzen, zal ook dat vóór de verdere verdeling van taken moeten gebeuren.

Het voordeel van het werken met een puntensysteem is de relatieve eenvoud daarvan: geen discussies over de jaartaak of over de ruimte voor her te verdelen taken. Geen discussies over uren en minuten. Deze werkwijze is mogelijk op scholen waar makkelijk consensus te bereiken is over de taken die moeten worden uitgevoerd. Op zo'n school vinden de leraren dat dit de zaken zijn die minimaal moeten worden gedaan, wil de school goed functioneren en aantrekkelijk zijn voor de buitenwacht. Hoe en of dat allemaal past binnen de jaartaak en de uren die voor de verschillende onderdelen daarvan beschikbaar zijn, zal deze leraren een zorg zijn. Zodra deze zorg wel bestaat, kan niet meer worden gewerkt met een puntensysteem. Daarmee kan immers niet worden beoordeeld of leraren op deze manier niet te veel taken krijgen toegewezen. In dat geval zal met absolute criteria moeten worden gewerkt.

### Werkwijze met absolute criteria

Scholen die absolute criteria gebruiken zullen moeten discussiëren over de omvang van de jaartaak en de verdeling daarvan in uren over de lesgebonden en de niet-lesgebonden taken. In die zin is de werkwijze complexer dan het werken met een puntensysteem. Het voordeel van werken met absolute criteria is dat er óók uitspraken kunnen worden gedaan over de gewenste taakomvang, zowel op functie- als op schoolniveau. Na een inventarisatie van de tijd die taken in beslag (mogen) nemen,

kan vervolgens worden beoordeeld of een leraar te veel of te weinig taken heeft, of de taakbelasting evenwichtig over de leraren is verdeeld en of de doelstellingen van de school reëel en/of haalbaar zijn. Het is belangrijk erop te wijzen dat de normen over tijdsbesteding opgevat moeten worden als globale richtlijnen. Het staat leraren vrij meer tijd aan taken te besteden dan daar officieel voor staat en ook zullen er leraren zijn die minder tijd nodig hebben om hun taken naar behoren uit te voeren. Dit betekent dat aan het eind van het schooljaar de normen kritisch moeten worden bekeken en eventueel moeten worden bijgesteld, bijvoorbeeld omdat de inschatting niet reëel was of omdat de taak inmiddels van karakter is veranderd.

Scholen die absolute criteria gebruiken kunnen op twee manieren te werk gaan: op basis van een *beperkte inventarisatie* en op basis van een *volledige inventarisatie* van taken.

Bij een beperkte inventarisatie worden eerst uren toegekend aan de hoofdcategorieën van taken. De school bepaalt bijvoorbeeld dat op jaarbasis 60% van de tijd wordt besteed aan lesgebonden taken, 20% aan algemene schooltaken die iedereen moet doen en 20% specifieke taken die leraren individueel krijgen toegewezen. Vervolgens worden dan alleen de specifieke schooltaken uitputtend geïnventariseerd, gewogen en herverdeeld.

Bij een volledige inventarisatie worden *alle* taken geïnventariseerd en gewogen, dus ook de taken die niet voor herverdeling in aanmerking komen. Dit is nodig om de ruimte te kunnen bepalen die beschikbaar is voor de specifieke schooltaken. Deze ruimte staat immers gelijk aan de jaartaak minus de tijd voor lesgebonden taken en algemene schooltaken.

### **Werkwijze met beperkte inventarisatie**

In Bijlage 4 staat een uitgewerkt voorbeeld van een school die gewerkt heeft met een beperkte inventarisatie. Samengevat ziet die werkwijze er als volgt uit. Eerst is de jaartaak vastgesteld op 1720 uur die vervolgens zijn verdeeld over drie hoofdcategorieën, namelijk lestaken (65%), sectietaken (20%) en algemene schooltaken (15%). De algemene schooltaken zijn in dit geval zowel taken die iedereen moet doen als taken die moeten worden herverdeeld. De lestaken zijn ruim gedefinieerd en worden net als de sectietaken globaal aangegeven. De verdeling van de sectietaken wordt met enkele richtlijnen aan de sectieleden zelf overgelaten.

Vervolgens worden alleen de algemene schooltaken uitputtend geïnventariseerd en gewogen. Voor het herverdelen van deze taken is een aantal richtlijnen geformuleerd. Alle leraren moeten 15% van hun aanstellingsomvang besteden aan algemene schooltaken. Ze kunnen weliswaar via een intekenlijst voorkeuren opgeven, maar de schoolleiding behoudt zich het recht voor daarvan af te wijken. Leraren moeten daarom op de intekenlijst tweemaal zoveel taken opgeven als ze feitelijk zullen gaan uitvoeren.

## Werkwijze met volledige inventarisatie

Andere scholen zullen voor een werkwijze kiezen waarin *alle* taken worden geïnventariseerd en gewogen. In Bijlage 5 is van deze werkwijze een voorbeeld uitgewerkt. Samengevat ziet de werkwijze er als volgt uit. Eerst is de jaartaak vastgesteld op 1710 uur. Het aantal lessen is op jaarbasis gesteld op ongeveer 1000 lessen, waarbij rekening is gehouden met vakanties en structurele lesuitval. Omgerekend zijn dat 833 klokuren en als het voor- en nawerk daarbij is opgeteld (500 klokuren) besteedt de school 1333 uur aan lesgebonden taken. Daarnaast krijgt elke leraar 60 klokuren voor deskundigheidsbevordering, zodat er voor de niet-lesgebonden taken (1710 minus 1393) 317 klokuren op jaarbasis beschikbaar zijn. Deze uren moeten worden verdeeld over de door deze school gehanteerde categorieën, te weten algemene taken (verplicht), structurele taken (lestaakverminderend) en overige taken (vrijwillig). Vervolgens zijn *al* deze niet-lesgebonden taken geïnventariseerd en gewogen.

De school die we als voorbeeld hebben genomen moet nog vaststellen op welke manier het herverdelingsbeleid zal worden ingevuld. Dit kan via intekelijsten, maar er zijn ook scholen die de informatie over taakzwaarte gebruiken in functioneringsgesprekken. Tijdens deze gesprekken wordt dan bekeken welke leraren te veel dan wel te weinig taken hebben en wat ze kunnen afstoten respectievelijk erbij kunnen krijgen.

## 1.6 Een herverdelingsbeleid gericht op lesgebonden taken

Voordat we gaan kijken naar de werkwijzen bij een herverdelingsbeleid dat zich richt op de lesgebonden taken, eerst in het kort iets over de zwaarte van vakken.

Als er tussen de vakken verschillen bestaan in taakzwaarte, dan komen ook de lesgebonden taken in aanmerking voor weging en herverdeling. Tot nu toe zijn we er immers van uitgegaan dat lesgeven voor iedereen even zwaar is. Het is echter niet eenvoudig criteria op te stellen waarmee we de zwaarte van vakken kunnen bepalen. Discussies daarover lopen makkelijk uit de hand, omdat iedereen wel argumenten kan aanvoeren waarom juist zijn vak bijzonder zwaar is. Dit betekent dat er duidelijkheid moet bestaan over wat we wel en wat we niet bedoelen wanneer we het hebben over de zwaarte van vakken.

### De zwaartediscussie

De vraag die we moeten beantwoorden is hoe we bepalen of een vak zwaar is. We moeten daarbij onderscheid maken tussen de vraag '*wat maakt dit vak tot een zwaar vak?*' en de vraag '*wat maakt dit vak tot een zwaar vak voor die leraar?*'. De eerste vraag gaat over het vak zelf. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, vergelijken we verschillende vakken met elkaar en proberen aan de hand van de *kenmerken van het vak* te bepalen waarom het ene vak zwaarder is dan het andere. Deze vraag is voor ons relevant. Dit geldt niet voor de tweede vraag. Die gaat immers niet over de kenmerken van het vak, maar over de kenmerken van de leraren die het vak geven. Deze

verschillen zijn wel relevant voor bijvoorbeeld het personeelsbeleid van een school, maar ze zeggen niets over de zwaarte van het vak zelf.

Ook niet relevant is de vraag 'wat maakt lesgeven aan deze klas zo zwaar?' Ten eerste gaat deze vraag niet over het vak, maar over klassen. Ten tweede zullen we bij de behandeling van kwalitatieve werkdruk zien dat ook hier onderscheid moet worden gemaakt tussen de vraag 'wat maakt deze klas tot een zware of moeilijke klas?' en de vraag 'wat maakt deze klas voor die leraar tot een zware of moeilijke klas?'. De verschillen tussen leraren en klassen zijn niet relevant voor het bepalen van de zwaarte van een vak, ze verwijzen immers niet naar de kenmerken van dat vak, maar ze zijn echter wel belangrijk. We zullen daarom straks een procedure beschrijven waarmee met dit soort verschillen rekening kan worden gehouden bij het (her)verdelen van lessen, klassen en taken. Bovendien zullen dit soort vraagstukken straks terugkomen bij de behandeling van kwalitatieve werkdruk.



Dan nu terug naar de vraag wat het ene vak zwaarder maakt dan het andere. Voor de beantwoording van deze vraag staan twee wegen open, al naar gelang absolute of relatieve criteria worden gebruikt voor het bepalen van de zwaarte van een vak.

### Werkwijze met absolute criteria

Bij het vaststellen van de taakzwaarte met absolute criteria wordt per vak gekeken naar de tijdsbesteding. Uitgangspunt hiervoor is het OTO-gegeven dat er tussen vakken feitelijke verschillen bestaan in de vereiste hoeveelheid voor- en nawerk en dat hiervoor correcties zijn toe te passen die resulteren in een evenwichtiger taakver-

deling. Scholen die deze weg bewandelen vermijden dus een discussie over de vraag wat nu precies het ene vak zwaarder maakt dan het andere.

De procedure is betrekkelijk eenvoudig. Uit het OTO-onderzoek blijkt dat de verschillen in het vereiste voor- en nawerk vooral samenhangen met het vak waarin wordt lesgegeven, met de aanstellingsomvang en met de graad die men heeft behaald (onder- of bovenbouw). Veel scholen nemen deze OTO-gegevens als uitgangspunt en gaan met behulp daarvan de hoeveelheid voor- en nawerk corrigeren (sommige vakken vereisen immers meer dan een halfuur voor- en nawerk en andere vakken minder). Uit de gegevens van het OTO-onderzoek kunnen correctie-coëfficiënten worden afgeleid voor het vak en soms ook voor de aanstellingsomvang en voor de graad. Hierbij moet worden opgemerkt dat de OTO-gegevens inmiddels 7 jaar oud zijn en bovendien uitgaan van gemiddelden van alle scholen in Nederland. Hierdoor kunnen de gegevens afwijken van de huidige situatie op een school. Als scholen aan de betrouwbaarheid van de gegevens twijfelen, kunnen ze zelf een vergelijkbaar OTO-onderzoek doen. Door het bijhouden van een dagboek op de wijze die beschreven staat in het boek 'Taakbeleid op school' (IVA, 1993: zie literatuurlijst), kunnen ze zelf deze gegevens genereren.

We geven nu een voorbeeld van een school die op deze wijze de lesgebonden taken heeft gewogen. Ook zijn de niet-lesgebonden taken met behulp van tijdsindicaties beoordeeld, die we voor de volledigheid ook hebben opgenomen.

### *Wegen van taken met absolute criteria: een voorbeeld*

*Op deze school zijn de taken als volgt in vier groepen verdeeld.*

JAARTAAK			
Lesgebonden taken		Niet-lesgebonden taken	
De feitelijke lestaak	Voor- en nawerk, examens e.d.	Schoolspecifieke taken	Overige schooltaken

*Bij de schoolspecifieke taken kan gedacht worden aan het decanaat, het maken van de roosters, enzovoort. Voor sommige van deze taken bestaan taakuren voor andere niet. Bij de overig taken valt te denken aan surveilleren, bijwonen van vergaderingen, enzovoort.*

### **Welke stappen zijn al gezet?**

*a. Taakomschrijving functionarissen*

*Door de werkgroep Functie en Taken (FUNTA) is enige tijd geleden een overzicht gemaakt van alle functies die er op een school bestaan met de bijbehorende takenpakketten.*

*b. Vaststellen van het aantal lesuren per jaar*

*Op een studiedag hebben alle leraren aan de hand van hun agenda van het voorgaande jaar, op een kalender aangegeven hoeveel lessen in dat jaar zijn doorgegaan. FUNTA heeft alle gegevens verzameld en verwerkt. Uit de cijfers bleek dat 80% van de lessen was doorgegaan. Dit zijn ongeveer 900 lessen bij een volledige aanstelling. Besloten werd 80% als norm te hanteren en ervan uit te gaan dat een leraar met een volledige aanstelling op jaarbasis 900 lessen geeft.*

*c. Vaststellen tijdsbesteding en jaartaak*

*Lesgebonden tijd: maximum aantal lessen per jaar: 80% van  $28 \times 40 = 900$  lesuren = 750 klokuren.*

*Voor- en nawerk: halfuur per les = 450 uur.*

*Deskundigheidsbevordering = 60 uur.*

*Totaal: 1260 uur.*

*Niet-lesgebonden tijd: 450 uur.*

*Jaartaak:  $1260 + 450 = 1710$  uur.*

*Bij deze berekening is uitgegaan van een halfuur voor- en nawerk per les. Voor bepaalde vakken is vervolgens op basis van het OTO-rapport een aantal opslagen bepaald.*

*Vermenigvuldigingsfactoren voor- en nawerk:*

*Lichamelijke oefening: 0,7 voltijds: 1,0*

*Expressievakken: 1,0 minder dan 19 uur: 1,2*

*Exacte vakken: 1,2*

*Maatschappijvakken: 1,4*

*Talen: 1,2 twee of meer vakken: 1,1*

*Nederlands: 1,4*

*De vermenigvuldigingsfactor wordt genomen over het halfuur voor- en nawerk. Een voltijdsleraar die een exact vak geeft, besteedt dus  $1,0 \times 1,2 \times 30 = 36$  minuten per les aan voor- en nawerk. Een leraar die een exact vak geeft en 18 uur heeft voor het voor- en nawerk komt op  $(1,2 + 0,2) \times 30 = 42$  minuten per les.*

*d. Jaartaak van een functionaris*

*Aan de functionarissen is gevraagd hoeveel tijd zij op jaarbasis besteden aan een bepaalde taak. Hiervoor is 4 weken tijd geschreven en de uitkomsten zijn geëxtrapoleerd naar het gehele schooljaar. Ook FUNTA heeft een schatting gemaakt van de tijd die nodig is om elke taak uit te voeren. De uitkomsten van de functionarissen en FUNTA zijn naast elkaar gelegd. Over uitkomsten die sterk van elkaar afwijken is gesproken en vervolgens is voor elke taak een norm bepaald.*

#### e. Jaartotaal algemene schooltaken

Aan een aantal leraren heeft gedurende vier weken bijgehouden hoeveel tijd zij kwijt waren aan algemene schooltaken. Op basis van deze gegevens zijn normen vastgesteld.

Op deze wijze is voor alle vier soorten taken een norm vastgesteld. Alle tijden zijn opgeteld, wat het volgende laat zien.

#### Overzicht jaartotaal lesgebonden en niet-lesgebonden taken

Lesgebonden taken:	
– lesgeven en voor- en nawerk	100 501
– deskundigheidsbevordering	5 000
Niet-lesgebonden taken:	
Schoolspecifieke taken	
– met taakuren	14 260
– zonder taakuren	7 195
Algemene schooltaken	
– algemene activiteiten	5 419
– surveilleren	3 367
– vergaderen	4 820
Totaal	140 562

Als dit overzicht wordt vergeleken met de tijd die op een school beschikbaar is, dan houdt de school 2000 klokuren op jaarbasis over. Deze tijd kan worden ingezet voor ‘onverwachte’ taken die zich tijdens het schooljaar voordoen.

#### Wat moet er nu nog worden gedaan?

De volgende stap is het vaststellen van de normatieve taakverdeling (de normen per taaksoort). Daarna vindt de taakverdeling voor het aankomend schooljaar plaats. Dat schooljaar zal een proefjaar zijn. Tussentijds kunnen er bijstellingen plaatsvinden en na afloop wordt het gehanteerde systeem geëvalueerd, zodat voor het schooljaar daaropvolgend de taakverdeling definitief kan zijn.

#### Welke problemen zijn er?

1. Angst (men is vooral bang meer te moeten gaan werken).
2. Verschil in taakopvatting (hieraan wordt in het functioneringsgesprek aandacht besteed).



### *Welke voordelen zijn er?*

- 1. Inzicht in tijdsinvestering.*
- 2. Herbezinning eigen taken.*
- 3. Zicht op 'verborgen' werk.*
- 4. Betere jaarplanning.*
- 5. Verhoging arbeidsvreugde?*

Tot zover het voorbeeld van het gebruikmaken van absolute criteria. Een volgend onderwerp betreft een herverdelingsbeleid als gebruik wordt gemaakt van relatieve criteria.

### **Werkwijze met relatieve criteria**

Scholen kunnen ook proberen criteria te formuleren waarmee vakken onderling op hun zwaarte kunnen worden vergeleken. Ze moeten dan de vraag beantwoorden wat het ene vak zwaarder maakt dan het andere. We zijn geen enkele school tegengekomen die op deze manier werkte. Het lijkt erop dat deze vraag maar moeilijk kan worden beantwoord. Discussies daarover lopen al snel uit de hand. Iedereen kan wel argumenten verzinnen waarom zijn vak zwaarder is dan andere vakken en in elk argument zal wel een kern van waarheid zitten. Het lijkt ons daarom beter ervan uit te gaan dat elk vak, afgezien van de daarvoor vereiste hoeveelheid voor- en nawerk, even zwaar is. Natuurlijk komt een leraar Engels andere moeilijkheden tegen dan bijvoorbeeld een leraar lichamelijke opvoeding, maar zo heeft elk vak eigen uitdagingen en moeilijkheden. Ook kunnen we ervan uitgaan dat alle leraren een beroepsopleiding hebben gevolgd die hen heeft voorbereid op deze uitdagingen en moeilijkheden. In die zin is elk vak voor een goed opgeleide en ervaren leraar even zwaar.

Een ander vraagstuk betreft de verschillen tussen klassen, lessen en leraren. Voor het hanteren van deze verschillen willen we een procedurele oplossing voorstellen in plaats van een beoordeling met punten.

### **Verschillen tussen klassen, lessen en leraren**

We hebben eerder beloofd op deze problematiek terug te komen. Waar het om gaat is dat er verschillen bestaan tussen klassen en hoe zwaar het is om daaraan les te geven (probleemklassen, examenklassen, grote of dubbele klassen, enzovoort). Ook bestaan er verschillen tussen leraren in wat ze (tijdelijk of permanent) wel of niet aankunnen. Deze individuele verschillen kunnen de meest uiteenlopende oorzaken hebben. Het lijkt ons niet zinvol als de schoolleiding zou proberen al deze verschillen te inventariseren om vervolgens op basis daarvan proberen de 'juiste persoon op de juiste plaats' te zetten. In plaats daarvan lijkt het ons beter dit verdelingsprobleem niet op schoolniveau proberen op te lossen, maar te delegeren naar eenheden, zoals secties of afdelingen. Daar zitten immers leraren die dagelijks met elkaar en met klassen omgaan, wat van de schoolleiding niet kan worden gezegd. De leraren zelf weten welke klassen en lessen zwaar zijn en waarom dat zo is, en welke leraren minder

aankunnen en wie van hen het afgelopen jaar zware klassen hebben gehad. Dit verdelingsprobleem kan daarom beter op sectie- of afdelingsniveau worden opgelost. Wel kan de schoolleiding een aantal richtlijnen formuleren, waaraan de eenheden zich moeten houden bij het (her)verdelen van lessen en taken. In het navolgende voorbeeld zijn de richtlijnen uitgewerkt die een school voor gedelegeerde taakverdeling samenstelde.

### **Het verdelen van lessen over leraren binnen secties: een voorbeeld**

*Bij de verdeling van de uren binnen de sectie, moeten de secties zoveel mogelijk uitgaan van de hierna geformuleerde aandachtspunten. Het kan natuurlijk voorkomen dat het onmogelijk of niet wenselijk is deze uitgangspunten in bepaalde situaties in acht te nemen. De staf gaat er in elk geval vanuit dat de secties de redenen daarvan op het urenverdelingsformulier zullen vermelden. Hierbij moet worden opgemerkt dat de staf de secties naar aanleiding van de voorgestelde verdeling nog vóór de zomervakantie voor een vergadering kan uitnodigen om bepaalde knelpunten te bespreken. Knelpunten kunnen vooral ontstaan bij secties met één of meer leraren die slechts beperkt beschikbaar zijn. Het zal zonder meer duidelijk zijn dat de secties een voorstel doen aan de staf, waarin de staf niet zonder overleg mag wijzigen. Als een sectie niet kan instemmen met een door de staf voorgestelde wijziging van de urenverdeling, beslist de rector.*

*Bij de verdeling van de lessen binnen een sectie moeten de secties met de volgende punten rekening houden.*

- *De leraren moeten met inachtneming van hun bevoegdheid in zoveel mogelijk verschillende leerjaren van de school worden ingezet.*
- *Het verdelen van lessen aan een klas of een groep over twee verschillende leraren moet zoveel mogelijk worden vermeden. Als dit volgens de sectie toch noodzakelijk is, dan moet de onderwijskundige oplossing hiervoor op het formulier kort worden vermeld.*
- *Van de verschillende klassen en groepen zijn op grond van prognose en bevorderingen de aantallen leerlingen tussen haakjes aangegeven. Men wordt aangeraden ervoor te zorgen dat grote klassen en groepen niet bij één leraar terecht komen.*
- *Klassen of groepen uit de examenjaren die niet of nauwelijks van samenstelling veranderen, moeten bij voorkeur aan de leraren worden toegewezen die deze klassen of groepen ook in het voorexamenjaar hebben lesgegeven.*
- *Leraren mogen maximaal drie voorexamenklassen of -groepen krijgen, om overbelasting in het examenjaar daarna bij de schriftelijke examens te voorkomen.*
- *Het is ongewenst dat binnen een afdeling alle parallelklassen en of parallelgroepen (als er meer dan twee zijn) van één leerjaar bij dezelfde leraar worden geplaatst.*
- *Nieuw benoemde collega's moeten in elk geval het eerste jaar dat zij op school werken niet alleen klassen krijgen toegewezen waar ordeproblemen gemakkelijk kunnen optreden.*
- *Voor het lesgeven aan gymnasiumklassen 2 en 3 moet de sectie een leraar aanwijzen die de gymnasiale gedachten ondersteunt.*

- Bij het indelen van leraren die op 1 april 1985 nog niet aan de school waren verbonden, moet men ervoor zorgen dat ten minste 15/29 van hun lessen overeenkomen met het niveau van hun functie. Als kan worden aangetoond dat dit praktisch niet mogelijk is, kan hiervoor dispensatie worden aangevraagd bij de inspectie. Deze dispensatie zal dan zonder meer worden verleend. Het standaardvoorbeeld hiervan is een eerstegraadsleraar economie die een benoeming in een 10-functie heeft gekregen op een school met slechts eerstegraadsuren in dat vak.

Tot dusver is gekeken naar het herverdelingsbeleid, de verschillende vormen daarvan en de werkwijzen die een school daarbij kan hanteren. Zeker zo belangrijk is de vraag hoe een school deze (her)verdelingsplannen gestalte kan geven. Een volgend onderwerp betreft dan ook de wijze waarop een school een herverdelingsbeleid wil vormgeven, dit intern kan regelen. Wie doet wat en hoe worden voorbereiding en uitvoering geregeld?



## 1.7 De organisatie van het herverdelingsbeleid

Voor de organisatie van het herverdelingsbeleid stellen de meeste scholen een werkgroep in, die we voortaan de *werkgroep taakbelasting en taakverdeling* zullen noemen. Waaruit bestaan de activiteiten van deze werkgroep?

De werkgroep moet om te beginnen de aanleidingen en de doelstellingen op papier zetten en een plan van aanpak maken, waarin staat aangegeven wie wanneer welke activiteiten uitvoert of laat uitvoeren. Tot deze activiteiten behoren in elk geval het inventariseren, het wegen en het (her)verdelen van taken. Dit kunnen we de techni-

sche kant van de werkzaamheden noemen. Daarnaast moet de werkgroep ervoor zorgen dat het voorgestelde beleid wordt gedragen door de schoolgemeenschap. Daarvoor bestaan verschillende mogelijkheden. Dit kunnen we de sociale kant van de werkzaamheden noemen. Uiteindelijk resulteren de activiteiten van de werkgroep in herverdelingsmaatregelen die moeten worden geëvalueerd.

### Formuleren van aanleidingen en doelstellingen

Vaak zijn er meerdere aanleidingen voor het instellen van een werkgroep taakbelasting en taakverdeling. De verleiding is dan groot al deze aanleidingen te vertalen naar doelstellingen. Het resultaat daarvan is dat de werkgroep een opdracht krijgt die te complex is en haar krachten te boven gaat. Wil een werkgroep *effectief* kunnen functioneren, dan zal de doelstelling niet alleen *helder* moeten zijn, maar ook *beperkt*. Laten we daarom beginnen met de meeste eenvoudige situatie: de aanleiding voor het instellen van de werkgroep is de indruk dat de taaklast ongelijk over de leraren is verdeeld. In dit eenvoudige geval kan de aanleiding direct in een doelstelling worden vertaald.

Er kunnen echter ook andere aanleidingen zijn om naar de werkdruk van leraren te kijken. Scholen kunnen immers met allerlei plannen bezig zijn die niet de doelstelling hebben om de werkdruk te verminderen, maar die mogelijk wel gevolgen voor de werkdruk hebben. Scholen kunnen bijvoorbeeld bezig zijn met:

- onderwijsvernieuwingen, zoals de basisvorming
- het creëren van nieuwe functies binnen de door het FBS geboden mogelijkheden
- het installeren of uitbreiden van midden-managementfuncties
- het ontwikkelen van een loopbaanbeleid door middel van functiedifferentiatie
- het ontwikkelen van begeleidingsactiviteiten voor speciale groepen, zoals beginnende leraren, senioren of opgebrande leraren
- het ontwikkelen van een verzuimbeleid
- krimp- of fusieplannen

Al dit soort activiteiten zullen gevolgen hebben voor het takenpakket en de werkdruk van leraren. Desondanks is het ten zeerste af te raden dit soort doelstellingen toe te wijzen aan een werkgroep taakbelasting en taakverdeling. Het is beter hiervoor aparte werkgroepen te formeren, zoals een werkgroep basisvorming, functiedifferentiatie, verzuimbeleid, enzovoort. Deze aanleidingen moeten dus niet worden vertaald in doelstellingen voor de werkgroep taakbelasting en taakverdeling. Wél kunnen dit soort doelstellingen de *randvoorwaarden* vormen voor de activiteiten van deze werkgroep.

Het primaire doel van een werkgroep taakbelasting en taakverdeling is het reduceren van de kwantitatieve werkdruk door een herverdeling van taken en zo nodig door het takenpakket op schoolniveau te verminderen. Hiervoor zijn randvoorwaarden nodig die voorkomen dat de werkgroep te veel andere beleidskwesties moet onderzoeken,

aanpakken of ter discussie moet stellen. Natuurlijk kan in de loop van het proces blijken dat de randvoorwaarden een belemmering vormen voor de werkzaamheden van de werkgroep, bijvoorbeeld omdat ze onduidelijk zijn of de voortgang van de werkzaamheden remmen. Tot dit soort randvoorwaarden behoren zaken zoals de jaar- en roosterplanning, de leerlingbegeleiding, de taakuren, enzovoort. Als dit zich voordoet, dan moet de werkgroep kritische kanttekeningen bij die randvoorwaarden plaatsen. Het is echter de school als geheel, die zich hier dan op moet bezinnen en knopen moet doorhakken!

### Het plan van aanpak

Als de werkgroep taakbelasting en taakverdeling alle aanleidingen op papier heeft gezet, een heldere en beknopte doelstelling heeft geformuleerd en de randvoorwaarden heeft aangegeven waaronder die doelstellingen moeten worden gerealiseerd, kan ze overgaan tot het formuleren van een plan van aanpak. In dit plan staan de activiteiten die ze wil uitvoeren, de tijd die daarmee gemoeid zal zijn en de mensen die dat zullen gaan doen. De basisactiviteiten van de werkgroep zullen bestaan uit het inventariseren, beoordelen en herverdelen van taken. Deze activiteiten worden niet alleen uitgevoerd, maar ook voorbereid, ondersteund en gecoördineerd. Bovendien zullen er op grond van de resultaten beslissingen moeten worden genomen. De werkgroep zal zeker voor een deel van de activiteiten een beroep moeten doen op anderen en zal niet alle beslissingen zelfstandig kunnen nemen. Er zullen momenten zijn waarop de resultaten met het team, de medezeggenschapsraad en de schoolleiding worden besproken, zodat de daartoe bevoegde instanties bindende beslissingen kunnen nemen. Figuur 4 laat een raamwerk zien dat de werkgroep kan gebruiken bij het organiseren van alle activiteiten. In dit schema kan precies worden ingevuld wie wanneer wat moet doen.

<b>Tijd</b>	<b>Activiteit</b>	<b>Uitvoeren</b>	<b>Vorbereiden, ondersteunen, coördineren</b>	<b>Bespreken en beslissen</b>
januari ... ...	Inventariseren  Beoordelen  Herverdelen			

*Figuur 4: Raamwerk voor de werkgroep taakbelasting en taakverdeling*

Activiteiten die onder *bespreken en beslissen* kunnen worden ingevuld zijn bijvoorbeeld studiemiddagen, personeelsvergaderingen, overleg met de schoolleiding en

met de MR. De werkgroep zal zelf het voorbereidende, ondersteunende en coördinerende werk doen. Ze zal zich door middel van literatuurstudie, cursussen, bezoeken aan andere scholen op het onderwerp oriënteren. De werkgroep zal ook studiemiddagen en dergelijke voorbereiden, inventarisatielijsten, vragenlijsten en enquêtes ontwerpen, en voorstellen formuleren over bijvoorbeeld de te hanteren normering, enzovoort. Bij de uitvoering van de werkzaamheden zullen de leraren betrokken zijn. Ze zullen de inventarisatielijsten en de eventuele vragenlijsten en/of enquêtes moeten invullen. De omvang van alle werkzaamheden van de werkgroep zal afhankelijk zijn van de aard van het te ontwikkelen herverdelingsbeleid.

### De technische en de sociale werkzaamheden

Samengevat zijn de werkzaamheden van de werkgroep taakbelasting en taakverdeling als volgt. Eerst zal ze in een startnotitie de aanleiding(en) voor een herverdelingsbeleid op papier zetten, vervolgens een beknopte en heldere doelstelling formuleren en een plan van aanpak opstellen. In dit plan zullen zowel 'technische' als 'sociale' activiteiten staan vermeld. Over de technische activiteiten kunnen we kort zijn. Deze hangen af van aard van het herverdelingsbeleid en dus van twee beslissingen: richt het beleid zich op de niet-lesgebonden taken of ook op de lesgebonden taken, en worden voor het beoordelen van de taakzwaarte absolute criteria (de tijdsbesteding) of relatieve criteria (het puntensysteem) gebruikt. Deze keuzes zullen de technische kant van de activiteiten van de werkgroep bepalen.

De meer sociale activiteiten hebben te maken met het creëren van een draagvlak voor het te ontwikkelen herverdelingsbeleid. De werkgroep moet voorkomen dat ze geïsoleerd werkt en te laat opmerkt dat haar plannen en voorstellen een draagvlak binnen de school missen. Vandaar dat medezeggenschapsorganen op de hoogte moeten worden gehouden van de gedachtenvorming binnen de werkgroep en van de door haar geformuleerde voorstellen ten aanzien van het herverdelingsbeleid. Een aantal van de beslissingen die in dat kader relevant is, moet immers minimaal de goedkeuring van deze medezeggenschapsorganen krijgen. Zeker zo belangrijk is het creëren van een draagvlak binnen de hele school. Daarvoor staan de werkgroep ten minste vier middelen ter beschikking.

*Ten eerste* kan ze *studiedagen of -middagen* organiseren. Deze hebben vooral de functie de gedachtenvorming binnen de school te stimuleren. In de beginfase zullen deze studie(mid)dagen zich met name richten op de aanleidingen tot een herverdelingsbeleid, de noodzaak daarvan en op de verschillende vormen die een herverdelingsbeleid kan aannemen. In een latere fase zullen ze vooral betrekking hebben op de problemen die de gekozen vorm van het herverdelingsbeleid met zich meebrengt. Op deze studie(mid)dagen worden leraren dus niet met al gemaakte keuzes geconfronteerd, maar bestaat de mogelijkheid over de nog te maken keuzes te discussiëren. *Ten tweede* kan de werkgroep in het schoolblad of in een eigen bulletin regelmatig

*schriftelijk verslag uitbrengen* over de voortgang. Leraren worden op deze manier op de hoogte gehouden van de werkzaamheden van de werkgroep.

*Ten derde* kan de werkgroep *discussies organiseren*. De leraren worden tijdens deze discussiebijeenkomsten geconfronteerd met voorgenomen beslissingen van de werkgroep en krijgen de gelegenheid daar commentaar op te geven. Deze discussies zullen het besluitvormingsproces binnen de daartoe geëigende schoolorganen (lerarenvergadering, medezeggenschapsraad, enzovoort) stimuleren.

*Ten vierde* kan de werkgroep *enquêtes samenstellen* om zich op die manier op de hoogte te houden van wat de leraren vinden van zaken die relevant zijn voor het herverdelingsbeleid. Zo'n enquête kan bijvoorbeeld belangrijk zijn voor het vaststellen van de taakomvang op schoolniveau. Als na het inventariseren en wegen blijkt dat de school ruimte over houdt, dan heeft ze een luxeprobleem. De school kan die ruimte dan bijvoorbeeld in reserve houden voor activiteiten waarvan pas in de loop van het blijkt dat ze nodig zijn. Als na de inventarisatie blijkt dat de school ruimte tekort komt, dan zal ze moeten gaan strepen in de overige taken en dus prioriteiten moeten stellen. Er zijn scholen die bij het inventariseren van de taken al op dit probleem anticiperen en daarbij als volgt te werk gaan. De werkgroep stelt een lijst met schooltaken samen en verspreidt die onder de leraren. In eerste instantie moeten de leraren deze lijst op juistheid en volledigheid controleren. Het is ook mogelijk aan deze lijst een enquête te verbinden. Leraren wordt dan ook gevraagd aan te geven welke taken ze in welke mate belangrijk vinden voor het goed functioneren van de school. Deze uitkomsten kan de school vervolgens gebruiken als blijkt dat ze prioriteiten moet stellen. Eventueel kunnen ook andere vragen worden opgenomen die voor de werkgroep van belang zijn bij het uitstippelen van het herverdelingsbeleid. In Bijlage 6 is een voorbeeld opgenomen van zo'n enquête. Deze werd op een school uitgereikt tijdens een studiedag over taakbelasting en taakverdeling.

Dit zijn vier manieren waarop de werkgroep de leraren kan betrekken bij de ontwikkeling van het herverdelingsbeleid. Vaak zal het herverdelingsbeleid binnen de bestaande schoolorganisatie zijn in te passen. In dat geval is de herverdeling van taken een *aanpassingsbeleid*. In andere situaties zal het herverdelingsbeleid aanleiding zijn tot, of onderdeel uitmaken van maatregelen die betrekking hebben op het onderwijs-, organisatie- en personeelsbeleid. In deze gevallen is de herverdeling van taken een *verbeterings- en/of vernieuwingsbeleid* en zal er afstemming moeten plaatsvinden. Zie voor meer informatie over afstemmingsproblemen deel I, bladzijde 22.

### Evalueren van de resultaten

Scholen zullen zeker een jaar bezig zijn voordat ze een beleid kunnen gaan toepassen. Het is raadzaam dit in de vorm van een proefjaar te doen, zodat gekeken kan worden of het beleid werkzaam is en welke aanpassingen of veranderingen er nodig zijn. In het proefjaar kan bijvoorbeeld blijken dat:

- De inventarisatie van taken onvolledig is.

- De vastgestelde normen niet in overeenstemming zijn met de realiteit.
- Er voor de leraren en/of de school knelpunten blijven bestaan bij de feitelijke herverdeling van taken.

Ook wanneer het beleid goed blijkt te functioneren is onderhoud daarvan nodig: elk jaar zullen er nieuwe taken bijkomen en oude vervallen, de aard van taken kan zodanig veranderen dat de normen ervoor moeten worden aangepast, enzovoort.

Ten slotte moet worden bekeken in hoeverre er uitbreiding van het herverdelingsbeleid nodig is. Veel scholen starten bijvoorbeeld met het herverdelen van de niet-lesgebonden taken en pas als hiermee voldoende ervaring is opgedaan, richten zij zich ook het wegen en herverdelen van de lesgebonden taken.

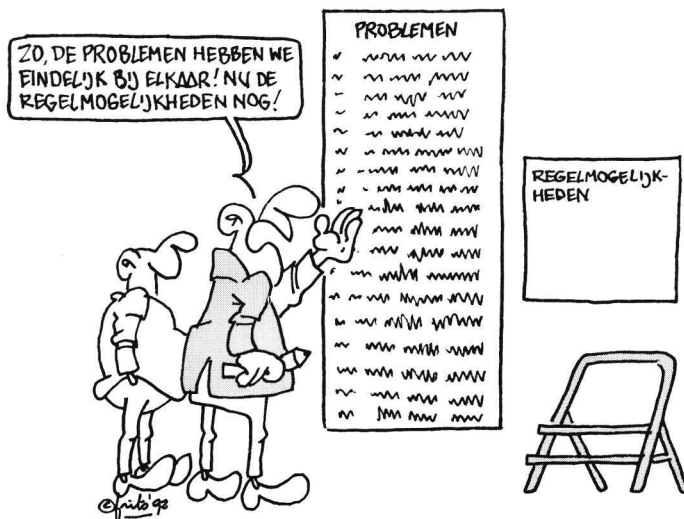
In dit hoofdstuk is besproken wat scholen kunnen doen als leraren overspannen raken omdat ze te veel taken hebben. Oplossingen voor deze kwantitatieve werkdruk moeten worden gezocht in een evenwichtige verdeling van taaklast over leraren door een herverdeling van lesgebonden en/of niet-lesgebonden taken. Als zo'n herverdelingsbeleid onvoldoende is, zal de taakomvang op schoolniveau moeten worden verminderd: een school zal dan prioriteiten moeten stellen. Leraren kunnen echter ook overspannen raken omdat ze tijdens het lesgeven voortdurend worden geconfronteerd met problemen die ze niet kunnen oplossen. Het ontbreekt ze aan regel-mogelijkheden. Hoofdstuk 2 bespreekt wat scholen kunnen doen om deze kwalita-tieve werkdruk te verminderen.



# 2 KWALITATIEVE WERKDRUK: TE VEEL PROBLEMEN, TE WEINIG REGELMOGELIJKHEDEN

## 2.1 Persoonlijke capaciteiten en regelmogelijkheden

Als leraren tijdens de uitoefening van hun werk met onoplosbare problemen worden geconfronteerd, komen ze onder druk te staan. Als dit vaak gebeurt of lang duurt kunnen ze daar overspannen van raken. Dit noemen we kwalitatieve werkdruk. Leraren raken niet overspannen omdat ze te veel taken hebben (kwantitatieve werkdruk), maar omdat ze te veel problemen hebben en het hen ontbreekt aan regelmogelijkheden deze problemen op te lossen. Het balansprobleem waarover het hier gaat, heeft te maken met twee kenmerken het werk: enerzijds met problemen die (de organisatie van) het werk met zich meebrengt en anderzijds met de regelmogelijkheden die (de organisatie van) het werk biedt voor het oplossen daarvan. Wij beperken onze analyse in dit boek tot de *lesgebonden taken*. Dezelfde methode kan echter worden gebruikt voor het inventariseren en beoordelen van problemen en regelmogelijkheden binnen de niet-lesgebonden taken, zoals sectietaken of taken die te maken hebben met leerlingbegeleiding.



Of leraren problemen kunnen oplossen is enerzijds afhankelijk van hun *persoonlijke regelvaardigheden*, hun professionele capaciteiten. Anderzijds is het afhankelijk van de organisatorische *regelmogelijkheden*, de mogelijkheden die de organisatie van het werk (de wijze waarop het werk is verdeeld en gegroepeerd) de leraren biedt om de problemen op te lossen. We maken dus onderscheid tussen de vraag of iemand persoonlijk in staat is problemen op te lossen en de vraag of de organisatie van het werk iemand daartoe in staat stelt. In het eerste geval hebben we een beleid nodig dat gericht is op personen en hun professionele capaciteiten, en in het tweede geval een beleid dat gericht is op de school en de wijze waarop ze het werk organiseert (verdeelt en groepeerd). Het onderzoek naar werkdruk kan zich dus richten op persoonsgebonden oorzaken of op de omgevingsgebonden oorzaken. Wij richten ons op het laatste: we willen weten onder welke voorwaarden leraren hun werk moeten doen en wat daaraan verbeterd zou kunnen worden. Zie voor meer informatie over persoonsgebonden en omgevingsgebonden oorzaken van werkdruk en over de gewenste volgorde van verzuimbeleid deel I, hoofdstuk 3.

## 2.2 Regelproblemen nader bekeken

Dat we tijdens de uitvoering van het werk problemen tegenkomt, is onvermijdelijk. We hebben nu eenmaal niet alles in de hand en er zullen zich dus altijd onverwachte gebeurtenissen of situaties voordoen die om een oplossing vragen. Hetzelfde geldt voor bekende situaties die zich op een onverwacht of ongelegen moment voordoen. Dergelijke problemen kunnen een verschillende rol in ons arbeidsleven vervullen.

### Problemen als leermogelijkheden

Veel van deze problemen zijn onverbrekelijk verbonden met de aard van ons beroep. Ze geven ons werk een uitdagend karakter. Ze doen een beroep op onze oplossingsvaardigheden. Wanneer we erin slagen dergelijke problemen op te lossen, zijn we niet alleen tevreden over onszelf, maar hebben ook weer iets nieuws geleerd. Gedurende onze beroepsloopbaan worden we dan ook steeds beter in het oplossen van dergelijke problemen. We worden met andere woorden steeds beter in ons beroep doordat we van het werk blijven leren. De mogelijkheden die het werk biedt om te blijven leren, bepalen in hoge mate onze tevredenheid over het werk. Dit veronderstelt echter wel dat we niet alleen over persoonlijke regelvaardigheden moeten beschikken, maar ook over organisatorische regelmogelijkheden. Deze stellen ons immers in staat de problemen waarvan we niet weten wanneer en in welke vorm ze zullen optreden, op te lossen op het moment dat deze zich voordoen.

### Problemen als hinderfactoren

Echter, wat voor problemen in het algemeen geldt, geldt niet voor alle problemen afzonderlijk. Een aantal is wel degelijk te vermijden en hoort niet noodzakelijkerwijs bij ons beroep. Dit soort problemen hinderen ons bij een goede uitoefening van ons

vak (en bij het oplossen van de problemen die onlosmakelijk met de aard van ons vak zijn verbonden). Het eerste soort problemen maakt ons werk complex en uitdagend. Het tweede soort problemen maakt ons werk gecompliceerd en nodeloos ingewikkeld. Allerlei door de school (of door de overheid) gemaakte keuzes kunnen de oorzaak zijn voor het ontstaan van dergelijke problemen. Vandaar dat we ernaar streven dit tweede soort problemen zo veel mogelijk te reduceren. Voorzover dat niet mogelijk is (ook een school heeft niet alles in de hand en dat is in het huidige onderwijsbestel een understatement) moeten we ervoor zorgen dat leraren over de regelmogelijkheden beschikken om ook dit soort problemen op te lossen. Anders worden ze geconfronteerd met onoplosbare problemen.

### Problemen en onoplosbare problemen

Dit alles betekent dat we onderscheid maken tussen problemen in de zwakke betekenis van het woord en problemen in de sterke betekenis van het woord. In de zwakke betekenis van het woord spreken we van een probleem als zich een gebeurtenis of een situatie voordoet die moet worden opgelost. Deze gebeurtenis is een verstoring of een afwijking van de normale gang van zaken. Technisch spreken we dan van een gebeurtenis of van een reeks (samenhangende) gebeurtenissen, die een regelingreep noodzakelijk maken. Men spreekt hier ook wel van regelvereisten. Dit betekent dat de problemen onafhankelijk van de oplossing en onafhankelijk van de vraag of ze opgelost kunnen worden, te identificeren zijn. Alleen op deze manier kunnen we verschillen in het 'probleemoplossend vermogen' van personen of organisaties opsporen: *hetzelfde* probleem wordt door de een wel en door de ander niet of niet zo goed opgelost. Een probleem blijft met andere woorden een probleem, ook als het wordt opgelost en daarom zeggen we van sommige personen dat ze zo goed zijn in het oplossen van problemen. In de sterke betekenis van het woord spreken we van problemen als we ze niet kunnen oplossen: we hebben dan echte of onoplosbare problemen. We hebben dan problemen omdat onze regelmogelijkheden tekortschieten. Dergelijke onoplosbare problemen maken ons werk niet complex (uitdagend) en ook niet gecompliceerd (nodeloos ingewikkeld), maar riskant: van onoplosbare problemen raken we overspannen!

Als we straks problemen gaan inventariseren, gaat het om problemen in de zwakke betekenis van het woord: de regelvereisten van het werk. Vervolgens kijken we immers of daar voldoende regelmogelijkheden tegenover staan. Bij de maatregelen kijken we naar de mogelijkheden om de problemen die ons hinderen bij de uitvoering van het werk te reduceren en de regelmogelijkheden die we nodig hebben voor het oplossen van de problemen te vergroten.

**Discussiepunt:** is de omgeving of de persoon de oorzaak van de problemen? Het zal niet altijd even eenvoudig zijn om persoonsgebonden oorzaken en omgevingsgebonden oorzaken van onoplosbare problemen van elkaar te onderscheiden.

Toch moeten we dit onderscheid maken om twee soorten fouten te voorkomen. Als we alles toeschrijven aan persoonsgebonden oorzaken, dan zullen we leraren opzadelen met problemen die eigenlijk op organisatieniveau moeten worden opgelost. Als we alles toeschrijven aan omgevingsgebonden oorzaken, dan zullen we de schoolorganisatie opzadelen met problemen die eigenlijk thuishoren bij de leraren en hun ontbrekende vaardigheden en motivatie. Soms zal het onderscheid tussen beide soorten oorzaken makkelijk zijn te maken en in andere gevallen zal het een nadere analyse en onderlinge discussie vereisen.

We willen dit aan de hand van een voorbeeld verduidelijken.

We nemen daarvoor een problematische klas, dat wil zeggen een klas met veel ordeproblemen, of een klas waar de leerprestaties achterblijven door problematisch gedrag van de leerlingen. Dit is een definitie van een problematische klas die nog niets zegt over de oorzaken. De definitie verwijst alleen naar symptomen: ordeproblemen of achterblijvende prestaties door problematisch gedrag. Willen we de oorzaken hiervan achterhalen, dan kunnen we die bij de leraren zoeken. Daarvoor moeten we leraren met elkaar vergelijken: waarom leidt dezelfde klas bij de ene leraar wel en bij de andere leraar niet tot problemen? Het zal dan bijvoorbeeld blijken dat vooral beginnende leraren ordeproblemen hebben. De problematische klas is dan een *problematische (beginnende) leraar* geworden, die begeleiding en training nodig heeft om het ordeprobleem te leren hanteren en te voorkomen. We kunnen de oorzaken echter ook bij de klas zoeken. Daarvoor moeten we verschillende klassen met elkaar vergelijken: waarom is de ene klas wel en de andere niet problematisch? De oorzaken die we dan ontdekken verwijzen naar *kenmerken van de klas* en niet naar kenmerken van leraren. We hebben het dan over een echte problematische klas en niet over problematische leraren. Er zijn dan ander soort maatregelen vereist, die verschillende vormen kunnen aannemen. De maatregelen kunnen zich richten op de klas, bijvoorbeeld door de klas aan het eind van het schooljaar op te heffen en de leerlingen te verdelen over andere klassen. We hebben dan het probleem zelf aangepakt. We kunnen ook de regelmogelijkheden van leraren proberen te vergroten door bijvoorbeeld (tijdelijk) het toezicht op de klas te versterken met een tweede persoon (een ouder, een collega of iemand van de schoolleiding). Ten slotte kunnen de maatregelen zich richten op een evenwichtige verdeling van problematische klassen over leraren. We proberen er dan voor te zorgen dat ieder op zijn beurt een problematische klas krijgt. Een andere mogelijkheid is die klassen toe te wijzen aan zeer ervaren leraren, die over zodanige professionele vaardigheden beschikken dat er geen ordeproblemen of achterblijvende leerlingprestaties optreden *ondanks* het feit dat het een problematische klas is. Deze situatie is dus precies tegenovergesteld aan de situatie met de beginnende leraar: we hebben niet een gewone klas die *wel* problemen geeft door de onervarenheid van de leraar, maar een problematische klas die *geen* problemen geeft door de deskundigheid van de leraar. Vandaar dat we ordeproblemen symptomen hebben genoemd die nog niets zeggen over oorzaken: de aanwezigheid

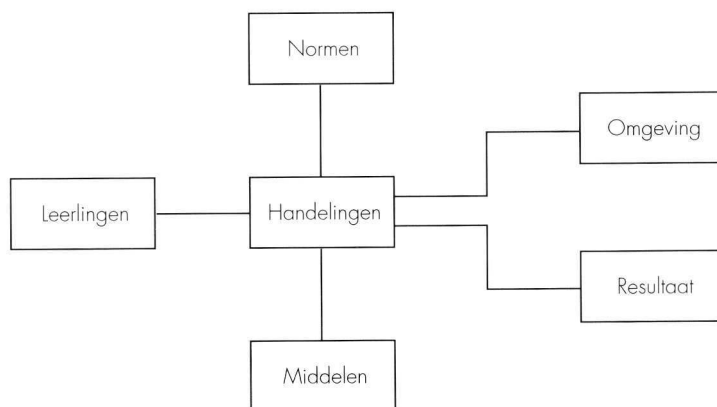
van symptomen (ordeproblemen) hoeft niet te verwijzen naar een problematische klas (beginnende leraar) en de afwezigheid van symptomen (ordeproblemen) betekent niet altijd dat er geen sprake is van een problematische klas (de leraar met speciale vaardigheden).

Bij kwalitatieve werkdruk gaat het dus om het ontbreken van organisatorische mogelijkheden voor problemen die *onafhankelijk* van personen en hoe zij met die problemen omgaan ontstaan. De WEBO-methode biedt scholen een kader waarmee deze problemen en de daarvoor vereiste mogelijkheden kunnen worden geïnventariseerd en beoordeeld. Hiervoor zijn ordeningsschema's nodig die aangeven wat voor soort problemen het beroep met zich meebrengt en welke mogelijkheden daartegenover kunnen staan. Deze ordeningsschema's zijn niet alleen behulpzaam bij het inventariseren, maar ook wanneer er discussies ontstaan over de oorzaken van onoplosbare problemen: zijn die nu van persoonlijke of van organisatorische aard?

### Bronnen van problemen

Ten aanzien van problemen gaan we ervan uit dat elk individueel arbeidsproces, dus ook dat van een leraar, bestaat uit (zie ook figuur 5):

1. *De normen* die aangeven wat, wanneer en op welke manier iets moet gebeuren. In het onderwijs betreft het normen die zijn vastgelegd in de eindtermen of kerndoelen (wat), in de leerplannen met hun les- en oefenstof (hoe) en in de planning (roosters en taakverdeling).
2. *Het materiaal* dat moet worden bewerkt. In het onderwijs zijn dat de leerlingen die onderwezen, opgevoed en gevormd moeten worden.



*Figuur 5: Bronnen van problemen*

3. *De middelen* waarmee dat gebeurt (al het lesmateriaal).
4. *De handelingen* die moeten worden uitgevoerd, zoals lesgeven, opvoeden en vormen.
5. *De omgeving* waarin dit gebeurt, zowel de fysieke als de sociale omgeving.
6. *De handelingsresultaten* waarover men eventueel feedback krijgt.

Uit al deze bronnen kunnen problemen ontstaan. We zullen bij het inventariseren van de problemen nader aangeven wat voor soort problemen dit allemaal kunnen zijn. Bij deze probleeminventarisatie gaat het zoals gezegd om problemen in de zwakke betekenis van het woord. Vervolgens kijken we immers of daar voldoende regelmogelijkheden tegenover staan.

## 2.3 Welke regelmogelijkheden zijn er?

Ten aanzien van de regelmogelijkheden valt het volgende onderscheid te maken:

- *zelfstandig regelen*: individueel
- *samen met anderen regelen*: met ondersteuning van anderen
- *regelen door middel van periodiek overleg*: problemen die regelmatig terugkeren inbrengen in overlegsituaties en zoeken naar structurele oplossingen

We zullen nu deze regelmogelijkheden kort toelichten (zie deel I, hoofdstuk 5 voor een uitgebreide toelichting).

### Zelfstandig regelen

Het zelf oplossen van problemen noemen we *intern regelen*. Vermoeidheidsproblemen kunnen we bijvoorbeeld oplossen door het werktempo te veranderen, problemen met de kwaliteit van het lesmateriaal door een andere werkmethode te kiezen of aanvullend lesmateriaal te maken, en problemen met de planning door de volgorde van het werk te veranderen. We beschikken hierbij over *individuele autonomie* ten aanzien van het tempo, de methode en de volgorde (planning) van werken. Nu wordt er altijd van leraren gezegd dat zij beschikken over professionele autonomie. Daarmee wordt bedoeld dat ze in hoge mate zelfstandig en zonder direct toezicht werken. De afwezigheid van toezicht zegt echter niet zoveel over de mate van autonomie. Die autonomie wordt immers ingeperkt door van hogerhand vastgestelde eindtermen en kerndoelen, door de uitwerking ervan door anderen in leerplannen, door de roosterplanning die zeer nauwkeurig voor schrijft wie wanneer wat moet doen, door de onderwijskundige uitgangspunten van de school en door de wijze waarop de school het werk groepeerd en verdeelt. Bovendien willen we niet alleen weten of leraren veel of weinig autonomie hebben, maar of deze autonomie voldoende is. Dit is vooral afhankelijk van de aard en de hoeveelheid van de problemen die men tegenkomt.

## Samen met anderen regelen

In sommige gevallen is het probleem te groot of is de autonomie te klein om een probleem zelfstandig op te lossen. In dat geval moet de hulp van anderen worden ingeroepen, vandaar de term *extern regelen*. Dit wordt ook wel collectieve autonomie genoemd.

Ondersteuning door anderen kan twee vormen aannemen. Er is sprake van *informele ondersteuning* wanneer anderen zodra een probleem zich voordoet, ondersteuning bieden. Op scholen is deze informele ondersteuningsmogelijkheid door het geïsoleerde karakter van het beroep niet of nauwelijks aanwezig, hooguit in de pauze of na schooltijd. Een andere mogelijkheid is om zodra een probleem zich voordoet, contact op te nemen met mensen die de taak hebben daarbij ondersteuning te bieden (*formele ondersteuningsmogelijkheden*). Of deze mogelijkheid bestaat, is afhankelijk van de mate waarin scholen beschikken over een uitgewerkte ondersteuningsstructuur en van de aanwezige schoolfuncties. Ondersteuningsstructuren kunnen vanuit twee invalshoeken worden beoordeeld. Ten eerste in hoeverre ze bijdragen aan een verbetering van het onderwijsproces en ten tweede in hoeverre ze bijdragen aan het verlichten van het werk van leraren. Ondersteuning bij de uitvoering van het werk kan worden geboden door:

- de schoolleiding
- het onderwijsondersteunend personeel
- de leraren met een functie in de ondersteuningsstructuur (decaan, remedial teacher, enzovoort)
- coördinatoren, staffunctionarissen, enzovoort.
- eventueel door ouders

## Regelen in periodieke vormen van overleg

Samen met anderen regelen wordt ook wel continu regelen genoemd. Niet omdat het regelen voortdurend gebeurt, maar omdat het direct als een probleem optreedt gebeurt. Daarnaast bestaat ook de mogelijkheid op gezette tijden rond de tafel te gaan zitten om structurele oplossingen te verzinnen voor problemen die regelmatig terugkeren. We noemen dit *periodiek extern regelen*. Extern omdat het samen met anderen gebeurt, en periodiek omdat het op vastgestelde tijdstippen plaatsvindt. Hierbij valt te denken aan overleg van organisatorische eenheden, zoals secties of afdelingen en aan algemene overlegsituaties, zoals de lerarenvergadering.

Als we over geen van deze regelmogelijkheden beschikken, dan hebben we een onoplosbaar probleem. Hoe meer onoplosbare problemen, des te groter de stressrisico's of wel de taakbelasting van de functie. In deel I staat op bladzijde 53 in figuur 14 weergegeven wat de gevolgen daarvan kunnen zijn. Dan volgen nu de stappen van de WEBO-methode bij kwalitatieve werkdruk.

## 2.4 Stap I: inventariseren van problemen en regelmogelijkheden

We hebben nu de basis voor de inventarisatie van problemen en regelmogelijkheden gelegd. We kennen de bronnen waaruit problemen kunnen ontstaan en weten dus dat deze betrekking hebben op de normen, de leerlingen, de lesmiddelen, de lesbehandelingen zelf, de omgeving, en op de resultaten van het lesgeven en de terugkoppeling die leraren daarover krijgen. Dit zijn zes probleemgebieden. Bovendien weten we dat er drie soorten regelmogelijkheden bestaan om die problemen op te lossen: zelfstandig regelen, samen met anderen en in periodiek overleg.

De inventarisatie gaat nu als volgt. Voor elk probleemgebied inventariseren we eerst *de aard* van de problemen en *de mate* waarin die problemen voorkomen. Wanneer er van problemen sprake is kijken we per probleem *welke regelmogelijkheden* daartegenover staan. Daarbij gaan we ervan uit dat deze methodiek wordt toegepast op een organisatorische eenheid, bijvoorbeeld een sectie. In dat geval worden de leden van een sectie door een sectiegenoot of iemand anders geïnterviewd. De interviewer moet het volgende goed doorlezen. Als leidraad voor de interviews kunnen de kaders worden gebruikt zoals die hierna worden beschreven. Deze kaders worden achtereenvolgens aan de geïnterviewden voorgelegd en vormen telkens het onderwerp van gesprek: kom je dit soort problemen tegen, en zo ja, hoe los je die dan op: alleen, met anderen of in periodieke vormen van overleg?



### Probleeminventarisatie

#### 1. De normen

Leraren doen hun werk op basis van normen die hen vertellen wat ze moeten doen, hoe ze dat moeten doen en wanneer ze dat moeten doen. Deze normen staan



omschreven in achtereenvolgens de eindtermen of kerndoelen van het vak en de exameneisen (wat), in de leerplannen en gekozen lesmethoden (hoe) en in de les- en jaarroosters (wanneer). Op basis hiervan voert de leraar zijn eigenlijke werk uit: organiseert de door het leerplan voorgeschreven leerlingactiviteiten, zorgt ervoor dat de leerlingen betrokken raken en blijven bij die activiteiten, bewaakt de voortgang daarvan en treedt wanneer nodig corrigerend op. Dat is niet eenvoudig omdat een klas een complex geheel is waarin:

- veel gebeurtenissen tegelijkertijd plaatsvinden
- deze gebeurtenissen tegelijkertijd verschillende betekenissen hebben (ze kunnen vanuit verschillende gezichtspunten relevant zijn)
- het optreden van die gebeurtenissen vaak onvoorspelbaar is
- leraren op dit complexe geheel direct moeten reageren: ze staan onder handlingsdruk en hebben in de klas niet de tijd rustig na te denken over wat er nu precies gebeurt en wat ze het beste kunnen doen

Deze complexiteit kan worden verminderd door de school (bijvoorbeeld door een bepaalde groep- of klassamenstelling) en door de leraren zelf (hun professionele kennis en vaardigheden).

De normen die het *wat*, het *hoe* en het *wanneer* voorschrijven en de problemen die zich daarbij kunnen voordoen zijn in de navolgende schema's geïnventariseerd.

### **Wat = eindtermen of kerndoelen**

1. Ze zijn niet op tijd beschikbaar
  - de kerndoelen
  - de normen op basis waarvan wordt getoetst
2. Ze zijn vaag, onduidelijk of onvolledig
  - de kerndoelen
  - de normen waarmee wordt getoetst
3. Ze zijn tegenstrijdig: cognitieve, vormende en opvoedende aspecten zijn op deze manier moeilijk te integreren
4. Ze zijn niet haalbaar: stellen in deze combinatie te veel of te hoge eisen aan de leerlingen
5. Andere problemen

### *Toelichting*

Leraren kunnen hier alle problemen met de kerndoelen kwijt. Let op! Het gaat om problemen die leraren belemmeren bij een goede uitvoering van hun werk in de klas. Merk bovendien op dat dezelfde problemen op verschillende plaatsen terugkomen. Zo zal iemand die de kerndoelen te omvangrijk vindt later ook planningsproblemen tegenkomen. Hetzelfde soort probleem kan dus later terugkomen, maar dan vanuit een andere invalshoek. Op deze wijze ontstaat beter inzicht in de aard, de oorzaken en de gevolgen van de problemen.

#### **Hoe = vertaling kerndoelen in leerplannen/lesmethoden**

1. Ze zijn niet op tijd beschikbaar
2. Ze zijn vaag, onduidelijk of onvolledig  
Als dit het geval is dan zal dat tot uiting komen in het zelf of samen met anderen maken van aanvullend les- en/of oefenmateriaal. Mogelijke oorzaken daarvan kunnen van didactische, vormende of pedagogische aard zijn:
  - niveaoverschillen binnen de klas
  - boeiende overdracht
  - aandacht voor (culturele) vorming
  - inspringen op actualiteiten
  - reactie op pedagogische problemen
3. Ze zijn te volledig, dit betekent dat ze te weinig ruimte bieden voor eigen inbreng van de leraar
4. De lesstof van één vak is niet goed over de leerjaren verdeeld (lessentabel)
5. De lesstof van verschillende vakken is niet goed op elkaar afgestemd (lessentabel; aansluitingsproblemen)
6. Het leerplan is niet haalbaar (planningsproblemen: men dreigt de eindtermen niet te halen). Wanneer dit voorkomt kan dat verschillende oorzaken hebben:
  - lesuitval door eigen ziekte
  - structurele lesuitval
  - niveau van de klas
  - combinatie cognitieve en vormende doelstellingen is niet haalbaar
  - leerplan bevat te veel les- en oefenstof
7. Andere problemen

### *Toelichting*

Bij het hoe (de methode) gaat het om de vertaling van kerndoelen in les- en oefenstof en niet om de wijze waarop leraren op basis van deze vertaling hun eigen lessen voorbereiden en uitvoeren. Dit is afhankelijk van hun professionele capaciteiten en motivatie, dat wil zeggen van hun persoonlijke regelvaardigheden en regelbereidheid. Natuurlijk *kan* de concrete uitwerking van leerplannen/lesmethoden leraren belemmeren bij het gebruikmaken van hun vaardigheden. Of en in hoeverre dat het geval is, willen we hier achterhalen. Let op! Leraren beschikken over zelfstandige regelmogelijkheden voor dit soort problemen. Ze kunnen bijvoorbeeld bij planingsproblemen het tempo opvoeren, de stof in grotere blokken aanbieden zodat minder tijd verloren gaat bij de overgang van les- naar oefenstof en weer terug, meer huiswerk geven, les- en/of oefenstof weglaten, culturele 'franje' weglaten, enzovoort. Al deze regelmogelijkheden kunnen echter nieuwe problemen oproepen die zich uiten in dilemma's: houden aan de planning kan ten koste gaan van:

- individuele aandacht voor achterblijvers
- het prestatieniveau (omdat er minder wordt geoefend)
- de culturele vorming
- het boeiend maken van de les

Als het oplossen van problemen weer nieuwe problemen oproept, spreken we van moeilijk oplosbare problemen.

#### **Wanneer = het les- en jaarrooster**

1. Ze zijn niet op tijd beschikbaar
2. Ze zijn onduidelijk of onvolledig (jaarrooster!)
3. Het lesrooster bevat te veel lessen van hetzelfde vak op ongunstige tijden en/of dagen (maandagochtend, vrijdagmiddag)
4. De structurele lesuitval is ongunstig gespreid:
  - over het jaar
  - over de weken (te veel dagen in dezelfde week)
  - over de dagen (te veel op dezelfde dag, de vrijdag bijvoorbeeld)
5. Te veel semigestructureerde, dat wil zeggen niet-ingeplande lesuitval
6. Andere problemen

### *Toelichting*

Bij het *wanneer* gaat het niet om de verdeling van de lesstof over leerjaren (curriculum planning), maar om de verdeling van leraren over klassen.

## 2. De leerlingen

Problemen uit deze bron, de leerlingen die klassikaal onderwezen/opgeleid, gevormd en opgevoed moeten worden, kunnen betrekking hebben op de volgende zaken.

1. De klassen zijn te groot
2. Het niveau van de klas is te laag (vergelijk aansluitingsproblemen!)
3. De klas is een probleemklas (een klas met slechte leerlingprestaties, veroorzaakt door problematisch gedrag)
4. De klas is te heterogeen samengesteld (bijvoorbeeld wat betreft het niveau)
5. Individuele leerlingen met
  - motivatieproblemen
  - concentratieproblemen
  - taalproblemen
  - psychosociale problemen
  - ordeproblemen
6. Schoolverzuim
  - verzuim van lessen (bijvoorbeeld om proefwerken te ontlopen)
  - verzuim van hele dagen
7. Ander problemen

## 3. De middelen

Hiertoe behoren alle middelen waarvan leraren gebruikmaken, dus niet alleen leerboeken, apparaten, machines, maar ook kopiërfaciliteiten, pc's, de bibliotheek, enzovoort.

Deze middelen zijn:

1. Niet beschikbaar
2. Niet op tijd beschikbaar
3. Niet in voldoende mate beschikbaar
4. Niet van voldoende kwaliteit
5. Andere problemen

#### 4. De omgeving

We maken onderscheid tussen de fysieke en de sociale omgeving.

##### *De fysieke omgeving*

Deze omgeving wordt gevormd door het schoolgebouw en de les- en praktijklokalen. Het gaat hier niet om veiligheids- en gezondheidsrisico's, maar om welzijnsrisico's. Deze kunnen aanwezig zijn door kenmerken van gebouwen en lokalen die leraren hinderen bij de uitvoering van hun werk.

De fysieke omgeving:

- Te weinig lokalen
- Te kleine lokalen
- Geen eigen lokaal
- Te grote afstand tussen hoofdgebouw en dependance
- Inrichting van de lokalen (klimaat, verlichting, geluid/akoestiek, enzovoort)
- Andere problemen

##### *De sociale omgeving*

Leraren zijn net als iedereen die in een organisatie werkt in meer of mindere mate functioneel van elkaar afhankelijk. Wat de een doet heeft dus bedoelde en/of onbedoelde gevolgen voor wat de ander moet doen. De sociale omgeving verwijst naar deze *feitelijke afhankelijkheid* van elkaar. We hebben het dus niet over de vraag of men elkaar leuk en aardig, of vervelend en onsympatiek vindt, maar over de vraag of de leraar in de uitvoering van het werk wordt gehinderd door wat anderen doen (of nalaten). Het gaat hierbij ook niet om het aanwijzen van schuldigen. De wijze waarop mensen in hun werk van elkaar afhankelijk zijn en elkaar dus kunnen hinderen of helpen, wordt in belangrijke mate bepaald door de historisch gegroeide structuur van de schoolorganisatie en daarvoor kunnen individuen niet aansprakelijk worden gesteld! Uiteraard kunnen de onderlinge verhoudingen door deze structuur

en de problemen die daardoor ontstaan verslechteren. We volstaan hier met een opsomming van de categorieën waarmee leraren in een vorm van functionele afhankelijkheid staan. De vraag is dan ook of iemand bij de uitvoering van het werk wordt gehinderd door personen uit een van de volgende categorieën en wat zij doen of nalaten.

De sociale omgeving:

1. Vakcollega's
2. Overige leraren
3. Staf, kader of middenmanagement
4. Schoolleiding
5. Onderwijsondersteunend personeel

## 5. Feedback over handelingsresultaten

Terugkoppeling van handelingsresultaten kan gepland of ongepland plaatsvinden. Ook kunnen leraren deze feedback zelf verzorgen of dat samen met anderen doen. Er bestaan hiervoor dus vier mogelijkheden.

1. De leraar kan het effect van zijn gedrag observeren door op de reacties van de leerlingen in de klas te letten.
2. De leraar kan het effect van zijn gedrag door middel van toetsen controleren.
3. Leraren kunnen door collega's of de schoolleiding worden aangesproken op willekeurige momenten over willekeurige thema's.
4. Leraren kunnen samen met anderen feedback-besprekingen plannen.

Mogelijkheid 4 (geplande feedback-besprekingen met anderen) kan verschillende vormen aannemen:

- duo-besprekingen tussen beginnende leraren en hun mentor
- duo-besprekingen tussen ervaren leraren en een begeleider, over door de leraren ingebrachte thema's
- collectieve besprekingen waarbij leraren cases inbrengen over voor hen moeilijke situaties (georganiseerde, collegiale feedback)
- functioneringsgesprekken met de schoolleiding

Effectieve feedback door mentoren, begeleiders of de schoolleiding veronderstelt dat leraren deze personen in hun klas toelaten (en ten aanzien van de schoolleiding: dat ze regelmatig in klassen komt kijken) en dat het onderwerp van feedback thematisch wordt gespecificeerd. Feedback kan dus niet gelijkgesteld worden met of teruggebracht worden tot functioneringsgesprekken. Het is zelfs niet ondenkbaar dat functioneringsgesprekken *overbodig* worden door individuele begeleiding van begin-

nende leraren, besprekingen met ervaren leraren over hun problemen, en door georganiseerde collegiale feedback.

Ten aanzien van mogelijkheid 4 (geplande feedback-besprekingen) kunnen de volgende vragen worden gesteld.

### **Geplande feedback-besprekingen**

1. Is deze vorm van feedback beschikbaar en zo ja:
2. Is die op tijd beschikbaar?
3. Is de feedback betrouwbaar?
4. Is de feedback bruikbaar?
5. Zijn er andere problemen?

## **6. De handelingen zelf**

De handelingen van leraren bestaan uit het onderwijzen/opleiden, het vormen en het opvoeden van leerlingen. Ten aanzien van deze handelingen kan zich een aantal problemen voordoen en als dat gebeurt, dan zal dat vooral het gevolg zijn van de hiervóór geïnventariseerde problemen. De volgende vragen zijn dan ook afrondende en samenvattende slotvragen.

Heeft u tijdens de uitvoering van uw werk regelmatig last van:

1. Vermoeidheids- of concentratieproblemen?
2. Motivatieproblemen (geen zin)?
3. Emotionele problemen (angst)?
4. Deskundigheidsproblemen?
5. Tijdsproblemen (niet toekomen aan bepaalde taken)?
6. Andere problemen?

Dan zijn we nu bij de vraag aangekomen welke regelmogelijkheden er tegenover deze problemen moeten staan.

### **Inventarisatie van de regelmogelijkheden**

Het is nu de bedoeling dat bij elk probleem wordt nagegaan of dat probleem zelfstandig, samen met anderen of in periodieke vormen overleg kan worden opge-

lost. Vooral zelfstandig regelen kan diverse vormen aannemen. Bij wijze van voorbeeld sommen we een aantal op dat betrekking heeft op *de normen*.

### *Zelfstandig regelen*

Problemen uit deze bron kunnen zelfstandig worden opgelost door veranderingen aan te brengen in tempo, methode en volgorde van werken. Voorbeelden hiervan zijn:

- opvoeren van het lestempo
- vertragen van het lestempo
- differentiëren in tempo bij verschillende groepen
- lesstof weglaten
- lesstof later behandelen
- toetsen weglaten
- toetsen aanpassen
- oefeningen weglaten
- oefeningen aanpassen
- aanvullende lesstof ontwikkelen
- aanvullend oefenmateriaal ontwikkelen

Als deze regelmogelijkheden niet of onvoldoende voorhanden zijn, dan moet naar de oorzaak daarvan worden gezocht. Het is hierbij belangrijk naar de gevolgen van de gehanteerde regelmogelijkheden te vragen. Wanneer leraren bijvoorbeeld een planingsprobleem hebben en dreigen achter te raken op de lesstof, kunnen ze dit oplossen door les- of oefenstof weg te laten of door de 'culturele franje' weg te laten. Wel roept dat weer andere problemen op: lesstof weglaten kan lessen voor de leerlingen moeilijker maken, oefenstof weglaten vermindert de vaardigheden van leerlingen en het weglaten van culturele franje maakt lessen minder boeiend en staat in tegenspraak met het vormende element dat leraren ook aan hun lessen willen meegeven. Planningsproblemen worden op deze manier wel opgelost, maar daardoor ontstaan dus weer nieuwe problemen. Problemen die met dit soort nevengevolgen worden opgelost, noemen we moeilijk oplosbare problemen.

### *Samen met anderen regelen*

Informele ondersteuningsmogelijkheden: kunnen problemen samen met collega's worden opgelost door informele contacten tussen en na de lessen? Als dit niet of nauwelijks mogelijk is, dan kan dat komen omdat collega's:

- geen tijd hebben
- niet beschikbaar/aanwezig zijn
- niet over de vereiste kwalificaties of deskundigheid beschikken
- niet gemotiveerd of bereid zijn ondersteuning te geven

Formele ondersteuningsmogelijkheden: problemen zijn op te lossen in samenwerking met:



- de schoolleiding
- de staf, coördinatoren, middenmanagement
- het onderwijsondersteunend personeel
- externe instanties
- collega's met gespecialiseerde taken en deskundigheden
- ouders die worden ingeschakeld bij het onderwijs

Als dit niet of nauwelijks mogelijk is, dan kan dat komen omdat anderen:

- geen tijd hebben
- niet beschikbaar zijn
- niet over de vereiste kwalificaties of deskundigheid beschikken
- niet gemotiveerd of bereid zijn ondersteuning te geven

### *Regelen in periodieke vormen van overleg*

Het gaat hierbij om vormen van periodiek overleg waarbij men voor problemen die regelmatig terugkomen, structurele oplossingen zoekt. Welke structurele maatregelen er worden genomen, hangt af van de aard van de problemen. Periodiek overleg zal vooral plaatsvinden op sectie- en/of afdelingsniveau en daarnaast zijn er algemene overlegvormen, zoals de algemene lerarenvergadering. Als periodiek overleg niet of nauwelijks mogelijk is, moet naar de oorzaken worden gezocht: vindt dat overleg niet of niet vaak genoeg plaats of functioneert het overleg niet goed?

Nu de problemen zijn geïnventariseerd en is gekeken naar de regelmogelijkheden, vinden de beoordeling en de rapportage plaats.

## 2.5 Stap II: beoordelen en rapporteren

Welk oordeel kunnen we aan de resultaten van de inventarisaties geven en waarover wordt gerapporteerd?

In de meest eenvoudige vorm betekent beoordelen in dit geval het optellen van het aantal onoplosbare of moeilijk oplosbare problemen. Deze beoordeling kan op verschillende niveaus plaatsvinden: op *functieniveau* (individueel), *groepsniveau* (bijvoorbeeld leraren Nederlands) en op *schoolniveau*. In het navolgende voorbeeld gaan we ervan uit dat het inventariseren heeft plaatsgevonden op groepsniveau (bijvoorbeeld een sectie).

De interviews resulteren in een lijst van onoplosbare of moeilijk oplosbare problemen. Een gedeelte daarvan zal door iedereen zijn ingebracht, een ander gedeelte door een groot aantal leraren en een rest gedeelte door één of enkele leraren. De sectie zal na een bespreking moeten beslissen welke problemen in de rapportage terechtkomen. Dit betekent dat in de rapportage alleen die problemen staan, waarvan de sectie – na discussie – tot de conclusie is gekomen dat het organisatorisch bepaalde (en op

te lossen) problemen zijn. De sectie heeft daarvoor dus – aan de WEBO-methode ontleende – argumenten.

In de rapportage doet de sectie ook voorstellen over de wijze waarop die problemen kunnen worden verminderd. Die voorstellen zullen zowel richting schoolleiding als richting sectie gaan. Dit betekent dat de rapportage uit de volgende drie onderdelen zal bestaan.

### **Opbouw van de rapportage**

*Probleeminventarisatie:* dit zijn de geselecteerde problemen waarvan de sectie vindt dat ze een goede functie-uitoefening in de weg staan.

*Maatregelen richting schoolleiding:* wat zou de schoolleiding kunnen doen om de problemen weg te nemen of om de leraren beter in staat te stellen de problemen op te lossen?

*Maatregelen richting sectie:* wat zou de sectie kunnen doen om de problemen weg te nemen of om leraren beter in staat te stellen de problemen op te lossen?

We geven nu een toelichting op de onderdelen van de rapportage.

#### *Probleeminventarisatie*

De geselecteerde problemen beschouwt de sectie als onoplosbare of moeilijk oplosbare problemen, die een goede functie-uitoefening in de weg staan. De oorzaken liggen niet bij de leraren, maar bij de organisatie van het werk. Daar moet dus iets aan worden gedaan en daarvoor formuleert de sectie voorstellen. Uiteraard zullen niet alle voorstellen (direct) worden gehonoreerd. Als de redenen daarvan bekend zijn, kan de sectie vervolgens zelf bepalen hoe ze met dit soort onvermijdelijke problemen moet omgaan.

#### *Maatregelen richting schoolleiding*

Deze maatregelen geven aan wat de schoolleiding zou kunnen doen om de problemen weg te nemen of om leraren beter in staat te stellen de problemen op te lossen. Uiteraard betreffen dit *voorstellen* en zullen enkele daarvan ook gevolgen hebben voor andere leraren (andere secties) of voor de schoolleiding. Hierover kan dus alleen de schoolleiding beslissen, die de maatregelen na de gebruikelijke overlegprocedures vrij snel zou kunnen realiseren.

### *Maatregelen richting sectie*

Deze maatregelen geven aan wat de sectie zelf zou kunnen doen om de problemen weg te nemen of om de leraren beter in staat te stellen de problemen op te lossen, bijvoorbeeld door het werk binnen de sectie anders te groeperen en te verdelen. In principe kan de sectie daarover zelf beslissen. Toch is het aan te raden de voorstellen aan de schoolleiding en andere secties voor te leggen. Mogelijk herkennen zij de problemen en hebben daarvoor slimmere oplossingen gevonden. Dit is natuurlijk waardevolle informatie.

Op deze wijze ontstaat er een evenwichtige en goed te beargumenteren rapportage: dit vinden we daarom organisatorische problemen en om die op te lossen kan de schoolleiding dit doen en kunnen wij als sectie dat doen. De verbeteringsvoorstellen vormen een essentieel onderdeel van de rapportage. Ten eerste begrijpen we een probleem pas echt goed als we weten hoe we het moeten oplossen. Nadenken over verbeteringsmaatregelen verscherpt dus het inzicht in de aard van de problemen. Ten tweede ligt er een rapport op tafel waarover kan worden gediscussieerd en besloten: zijn dit zinnige voorstellen en kunnen ze worden overgenomen? Hierin liggen de belangrijkste bijdragen van deze werkwijze: de probleeminventarisatie en de verbeteringsvoorstellen zullen weliswaar niet veel nieuwe of schokkende inzichten bevatten (het meeste wist iedereen al), maar ze liggen nu ter besluitvorming op tafel. Ze zijn uit het informele klachtencircuit gehaald. Ook als men besluit de verbeteringsvoorstellen niet over te nemen, dan weet iedereen ten minste waarom dat niet gebeurt en waarom het niet zinvol is daarover te blijven klagen.

Tijdens de interviews en de discussies over de resultaten zal ook inzicht zijn ontstaan in wat leraren *zelf* kunnen doen aan het verminderen en oplossen van de problemen. Het is onvermijdelijk dat deze zaken zeker tijdens de interviews ter sprake zullen komen. In de rapportage is hierover echter niets terug te vinden. Het betreft 'geheime' informatie die de leraren individueel of in sectieverband kunnen gebruiken.

Tot slot nog het volgende. We hebben gezegd dat de WEBO-methode een interpretatiekader biedt dat leraren helpt bij het discussiëren over problemen en de organisatorische en persoonlijke oorzaken daarvan. Zo'n discussie is onvermijdelijk. Ten aanzien van een aantal onderwerpen zal zich altijd de vraag voordoen: 'ligt dit nu aan mij/jou of ligt dit aan de wijze waarop het werk is georganiseerd?'. Soms is deze vraag snel en makkelijk te beantwoorden en in andere gevallen zal dat moeilijker zijn. De discussie kan echter niet eindeloos duren en op een zeker moment moeten knopen worden doorgehakt. Dit kan betekenen dat de conclusie is: hier komen we niet uit, we kunnen geen overeenstemming bereiken, dus laten we het voorlopig rusten. De WEBO-methode heeft als bedoeling een dergelijke discussie te 'rationaliseren': we denken dat met behulp daarvan beter beargumenteerd kan worden waarom men iets vindt en dat zo sneller overeenstemming wordt bereikt over een groter aantal onderwerpen, dan wanneer men zonder een duidelijk kader over problemen discussieert.

Tot volledige overeenstemming zal het waarschijnlijk nooit leiden, maar dat mogen we van een instrument ook niet verwachten. De werkelijkheid in het algemeen en die op een school in het bijzonder, is daarvoor immers te complex en veelduidig. Daarbij komt dat volledige overeenstemming ook niet altijd nodig is: met onzekerheden valt best te leven als het er maar niet te veel zijn.

## 2.6 Stap III: maatregelen

Maatregelen kunnen zich richten op *het verminderen van de problemen en/of op het vergroten van de regelmogelijkheden*. Bij probleemreductie gaat het vooral om die problemen, die het werk niet uitdagend, maar nodeloos ingewikkeld maken. Bij het vergroten van de regelmogelijkheden zal het vooral gaan om de *externe* regelmogelijkheden te vergroten. Alleen op die manier kan het geïsoleerde karakter van het beroep leraar worden doorbroken (zie voor meer informatie over het geïsoleerde karakter van het beroep deel I, bladzijde 55). Dit houdt overigens niet in dat deze maatregelen de autonomie of de interne regelmogelijkheden zullen aantasten. Het is niet het één of het ander. Het zal vaker zo zijn dat een toename van de externe regelmogelijkheden tevens de interne regelmogelijkheden vergroot. Het zal wél ten koste gaan van het geïsoleerde karakter van de beroepsuitoefening, maar dat was ook de bedoeling. Leraren zullen immers meer dan voorheen, als *groep* verantwoordelijk zijn voor de voorbereiding, de uitvoering en de ondersteuning van de aan hen toegewezen onderwijskundige taken.

Ook hierbij maken we onderscheid tussen aanpassingsmaatregelen enerzijds en verbeterings- en vernieuwingsmaatregelen anderzijds. In het eerste geval zijn de maatregelen gemakkelijk binnen de bestaande schoolorganisatie in te passen en in het tweede geval zal afstemming nodig zijn.

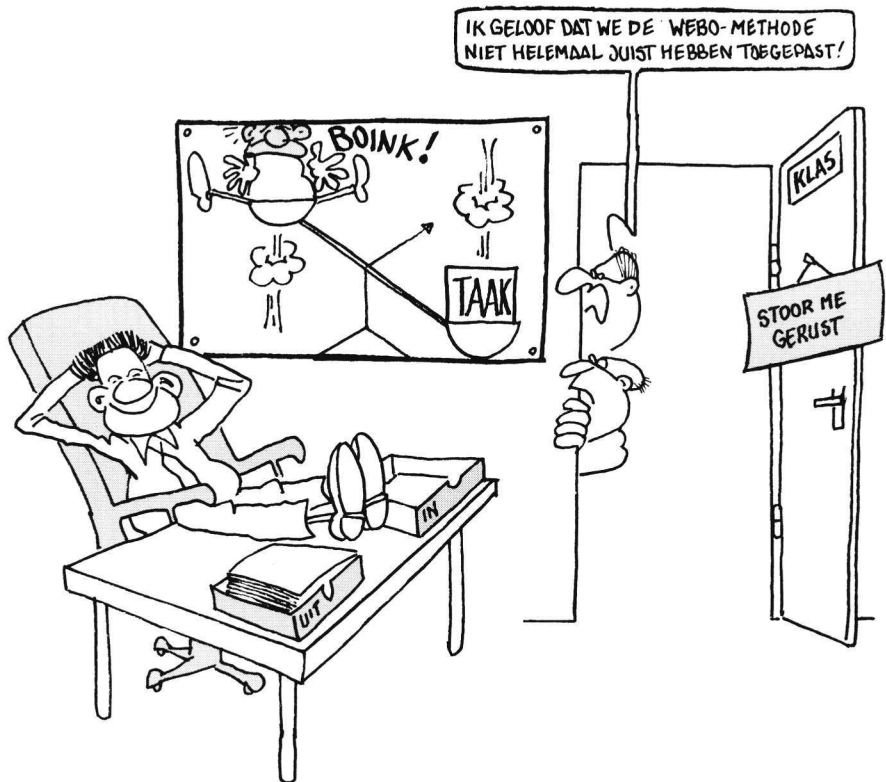
We besluiten dit hoofdstuk met een beschrijving van het experiment waarin de WEBO-methode op een school bij de sectie Engels werd toegepast.

## 2.7 De WEBO-methode in de praktijk: een voorbeeld

Wat vooraf ging: experiment sectie Engels

### 1. De introductie van de WEBO-methode

De WEBO (Werkdruk bij Onderwijstaken) is een door het NIA (Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden) ontwikkelde methode, om de werkdruk bij docenten te reduceren. De methode wordt beschreven in een boek van Jac Christis 'Taakbelasting en taakverdeling' dat in de personeelskamer ter inzage ligt.



Ter korte karakterisering van de methode het volgende:

a. Uitgangspunten

- Belangrijkste oorzaak van overbelasting van leraren is niet dat ze te veel problemen hebben, maar dat de schoolorganisatie ze niet in staat stelt die problemen op te lossen; de methode richt zich dus niet op de persoon, maar op de organisatie.
- De methode richt zich op de belangrijkste component van de leraarstaak: het werk in de klas.

b. Doel

- De organisatie zo veranderen, dat leraren de problemen waarmee ze worden geconfronteerd, kunnen oplossen: of zelf, of met behulp van anderen, of door periodiek overleg.

c. Werkwijze

De WEBO-methode werkt in drie stappen:

- Er wordt aan de hand van een checklist een *inventarisatie* gemaakt van enerzijds de problemen en anderzijds de mogelijkheden die bestaan om die problemen op te lossen (regelmogelijkheden).
- Deze problemen en regelmogelijkheden worden *beoordeeld*: doel is om te komen

tot overeenstemming over problemen en gebrek aan regel mogelijkheden, waarvan iedereen vindt dat die niet aan het individuele functioneren van leraren te wijten zijn.

- Er wordt tot *maatregelen* besloten: veranderingen in de organisatie die erop gericht zijn knelpunten te reduceren en regel mogelijkheden te vergroten.

## 2. Opzet experiment

Op de conferentiedag op 19 februari 1993, werd een uiteenzetting gegeven over de WEBO-methode. Achtergrond was dat het NIA bereid was op school een experiment met één sectie te ondersteunen. Het experiment had een beperkt doel: nagaan of het zinvol was de WEBO-methode op de school toe te passen. Gevraagd werd om vrijwilligers: een sectie die bereid was met het experiment mee te werken, en binnen die sectie een experimentcoördinator die bereid was daar veel uren in te steken. De sectie Engels meldde zich en Thea Schijf nam de coördinatie voor haar rekening. Tussen de rector, Thea Schijf en Jac Christis van het NIA werden daarna de volgende afspraken gemaakt (eerder gepubliceerd in Tijdingen 147 van 7 april 1993).

1. De sectie EN gaat met het NIA een experiment aan inzake de WEBO-methode, die een aanpak van taakbelasting voorstaat zoals uiteengezet op de conferentiedag van 19 februari 1993.
2. Doel van het experiment
  - Het experiment moet resulteren in een advies aan de schoolleiding de WEBO-methode al dan niet op de hele school toe te passen; het advies kan komen van NIA en sectie EN samen, of van beide afzonderlijk.
3. Werkwijze en rolverdeling bij het experiment
  - a. De experimentcoördinator interviewt de leden van de sectie, met ondersteuning van de NIA-adviseur.
  - b. Ze maakt daarvan verslag en bespreekt dat met geïnterviewden; ze wordt daarbij ondersteund door de NIA-adviseur.
  - c. Ze formuleren aanbevelingen op grond van de verslagen en bespreken dat met de sectieleden. In deze fase kan de schoolleiding worden betrokken in de besprekingen met betrekking tot aanbevelingen en beleid.
  - d. Op grond van evaluatie van a. t/m c. geven de NIA-adviseur en de sectie Engels advies aan de schoolleiding de WEBO-methode op de hele school toe te passen of niet.

Nota bene

De in fase c. geformuleerde aanbevelingen worden niet in beleidsvoorstellen omgezet; dat gebeurt pas als de WEBO-methode op de hele school is toegepast.

## 4. Verslag

- Het verslag van het experiment komt ter beschikking van de schoolleiding en is in principe beschikbaar voor het hele personeel.

- Uitzondering op het laatste: de schaal van het experiment is zo klein, dat het verslag aantasting van de privacy van de individuele deelnemers kan veroorzaken; tevens kan aantasting van de privacy van de sectie als geheel het resultaat zijn. In dat geval zal er sprake zijn van beknopte verslaggeving. Of er van aantasting van privacy sprake is, wordt beoordeeld door betrokkenen, zij beslissen dus uiteindelijk over volledige of beknopte verslaggeving.

#### 5. Vervolg op het experiment

De schoolleiding kan twee beslissingen nemen:

- van de WEBO-methode af te zien: in dat geval licht zij die beslissing met redenen omkleed toe aan het personeel;
- de WEBO-methode op de hele school toe te passen: in dat geval legt zij een besluit aan de MR voor, met het verzoek om instemming met name van de personeelsfractie.

### 3. De uitvoering van het experiment

- Jac Christis nam een interview af bij Thea Schijf, hij instrueerde haar over de gewenste wijzen van interviewen; op grond van de daarna gevoerde discussie stelde Jac Christis de formulering van het experiment bij.
- Thea Schijf interviewde daarop haar vier sectiegenoten; elk interview duurde zes uur. Van elk interview maakte ze een verslag en besprak dat met geïnterviewde.
- Op basis van het interview stelde ze een eindrapport samen, dat ze eerst besprak met Jac Christis en vervolgens met de sectie Engels. Het rapport bestaat uit twee delen. Deel een bestaat uit een inventarisatie van problemen en suggesties tot oplossingen die op schoolniveau spelen; deel twee bevat problemen en mogelijke oplossingen richting sectie.

Het eindrapport werd tot slot besproken tussen schoolleiding, Thea Schijf en Jac Christis. Bij die gelegenheid adviseerde de sectie Engels en het NIA de methode op alle docenten toe te passen.

### Waardering van het experiment

#### 4. Besluit tot integrale toepassing WEBO-methode

De schoolleiding kwam tot het oordeel dat het zinvol was de WEBO-methode integraal uit te voeren. Zij baseert haar oordeel op:

##### *a. De kwaliteit van de rapportage*

Het experiment is methodisch uitstekend uitgevoerd; die kant van de zaak was ter beoordeling van het NIA, en Jac Christis was onder de indruk; de interviews waren diepgravend en compleet; en de interviewresultaten waren in het eindrapport consistent verwerkt. Uit de rapportage blijkt dat de WEBO-methode goed helpt bij het scheiden van persoonlijke en organisatorische oorzaken van problemen. De proble-

men worden consciëntieus opgesomd en de mogelijke oplossingen worden evenwichtig toegeschreven naar de niveaus waarop ze zouden moeten worden opgelost (school, sectie).

#### *b. De bruikbaarheid van de rapportage*

De bruikbaarheid van de rapportage vormde uiteraard de verslaggevende testcase voor het integraal doorvoeren van de WEBO-methode. De schoolleiding moest zich de volgende vraag stellen: als de WEBO-methode wordt toegepast op alle leraren, en er zou ongeveer een resultaat uitkomen als nu van de sectie Engels voorligt, vormt dat dan op schoolniveau uitgangspunt voor een beleidsdiscussie gericht op het reduceren van problemen waar leraren mee kampen?

Het antwoord van de schoolleiding is positief. Dit betekent niet dat zij van mening is dat alle aanbevelingen kunnen worden uitgevoerd. Het betekent wel dat:

- de immateriële aanbevelingen aanleiding zullen zijn tot verbeteringen;
- de aanbevelingen die (financiële of formatieve) kosten met zich meenemen in een samenhangend beleid aan de orde kunnen worden gesteld (plat gezegd: als je het één doet, zal je het andere moeten laten; dat is altijd zo, maar nu ontstaat de mogelijkheid bewuste keuzes te maken op basis van een uitputtende probleeminventarisatie).

Vervolgens moest de schoolleiding zich de vraag stellen: levert de rapportage op sectieniveau uitgangspunt voor het reduceren van problemen waar leraren mee kampen? Aansluitend bij de visie van de sectie Engels beantwoordt ze die vraag met een volmondig ja.

### **5. Besluit tot beleidsconsequenties**

In de afspraken met betrekking tot het experiment (zie hiervóór par. 2, afspraak 3d) was vastgelegd dat aanbevelingen niet in beleidsvoorstellen zouden worden omgezet. De schoolleiding constateert dat er een paar aanbevelingen in staan, waarvan ieder op zijn klompen aanvoelt dat ze breed gedragen worden, en die redelijk gemakkelijk gerealiseerd kunnen worden. De schoolleiding zal bij de PWG's Formatie en Onderwijs nagaan of zij die constatering ondersteunen. Als dat het geval is, zullen de aanbevelingen in overleg met de PWG's in voorstellen worden omgezet.

### **6. Verbreding van WEBO-methode: schoolleiding en OOP**

De enige reden waarom de WEBO-methode beperkt bleef tot het OP was, dat over OOP en directie niets op de markt was. Tijdens overleg met het NIA bleek dat:

- a. het op het bedrijfsleven gerichte onderzoeksapparaat waarop de WEBO gebaseerd is, met enkele aanpassingen geschikt was voor aanwending bij het OOP;
- b. het NIA bereid was te bekijken of hetzelfde apparaat met kleine aanpassingen geschikt gemaakt zou kunnen worden voor schoolleiding.

De schoolleiding is voornemens voor het jaar 1994-1995 formatie beschikbaar te stellen voor onderzoek bij OOP en schoolleiding.



## Toelichting op enkele onderdelen van het besluit

### *ad A.1: Tijdstip uitvoering WEBO-onderzoek*

Voor de schoolleiding was het tijdstip van de toepassing van de WEBO-methode een probleem vanwege de fusie per 1-8-1993. Immers, doel is na te gaan waar de organisatie mensen hindert in hun functioneren; als het onderzoek wordt gehouden op het moment dat de Radbouddocenten nog in de fase van het integreren zijn, zullen hun gegevens minder de organisatie dan het integratieproces betreffen.

Er op grond daarvan pas in 1994-1995 aan beginnen, zou als nadeel hebben dat het met het experiment van de sectie Engels op gang gezette proces te lang werd onderbroken. Er werd besloten tot een tussenoplossing: de WEBO-methode wordt toegepast in de maanden maart, april en mei 1993.

### *ad A.6: WEBO-onderzoek in de toekomst*

Als het WEBO-onderzoek aan zijn doelstellingen beantwoordt, zal enigerlei voortzetting in de toekomst wenselijk zijn. Naar nu te schatten valt, zal die voortzetting in elk geval in twee opzichten verschillen van de werkwijze in 1993-1994.

- a. Er zal voortgebouwd worden op eerdere WEBO-resultaten; dat zal waarschijnlijk betekenen dat het onderzoek minder intensief wordt.
- b. Het onderzoek zal van centraal meer decentraal worden; de uitvoering zal bijv. in handen gelegd worden van de sectieleden zelf.

Er is wel even overwogen om dat ook al in 1993-1994 te doen, maar daar is van afgezien omdat het bij deze eerste keer te moeilijk zou zijn om het onderzoek consequent methodisch uit te voeren; daar is een kleinere groep uitvoerders voor nodig.

### *ad 8: WEBO en functioneringsgesprekken*

Bij een deel van de schoolleiding is altijd scepsis blijven bestaan over twee kenmerken die functioneringsgesprekken volgens deskundigen zouden moeten hebben: gelijkwaardigheid en wederkerigheid. Als het WEBO-onderzoek bij de nadere secties even vruchtbaar werkt als bij de sectie Engels, dan heeft het twee dingen voor op functioneringsgesprekken:

- a. de gelijkwaardigheid is gegarandeerd en wederkerigheid is niet relevant;
- b. de WEBO-methode heeft als integraal onderdeel: beleidsontwikkeling gericht op betere condities over het functioneren van docenten. Terwijl het bij functioneringsgesprekken maar afwachten is, of hetgeen daar door individuele personeelsleden te berde wordt gebracht tot algemeen beleid kan leiden.

Naar het inzicht van de schoolleiding zijn er drie mogelijkheden:

- a. functioneringsgesprekken en WEBO bestaan naast en onafhankelijk van elkaar;
- b. functioneringsgesprekken en WEBO worden op een of andere manier op elkaar afgestemd;
- c. WEBO vervangt de functioneringsgesprekken.

In verband met het bovenstaande heeft de schoolleiding de volgende voornemens.

- a. In het schooljaar 1993-1994 zal het besluit inzake functioneringsgesprekken (MR 92-20, GWG FORM 56-0) gewoon worden uitgevoerd (d.w.z. betrokken conrectoren scholen zich en beginnen aan functioneringsgesprekken).
- b. Bovenbeschreven drie mogelijkheden worden met de PWG-formatie besproken: eventuele nieuwe plannen worden vervolgens aan vakgroepen en MR voorgelegd.

## 7. Eindrapport onderzoek WEBO-methode sectie Engels

Uit de gesprekken die ik gevoerd heb met de leden van de sectie, zijn een aantal problemen en wensen naar voren gekomen. In dit eindverslag zal ik alle problemen, wensen en aanbevelingen, die door de hele sectie, of bijna de hele sectie (drie of meer) ter sprake zijn gebracht, puntsgewijs uiteenzetten.

1. *De 2-uursleerjaren, de 2de klassen en 4-Ath*, blijken bij iedereen grote problemen op te leveren:
  1. We moeten te snel door de stof heen, we kunnen te weinig aandacht besteden aan het aanbrenge van vaardigheden, zoals spreekvaardigheid en luistervaardigheid. Daar Engels een verplicht eindexamenvak is voor alle leerlingen, moeten wij toch streven naar zo'n eindniveau per leerjaar, dat een behoorlijk eindexamen mogelijk moet worden.
  2. Door structurele lesuitval, dit jaar de vrijdag, en gecoördineerde proefwerken van andere vakken, krijgen deze klassen soms wekenlang slechts 1 uur per week. Het gevolg is dat het bijna onmogelijk wordt om nog een behoorlijk eindniveau te halen, met alle gevolgen van dien voor het volgende leerjaar.

Wensen:

- De ideale oplossing zou zijn als de 2-uursleerjaren, 3-uursleerjaren zouden worden. De vaardigheden kunnen dan weer ruimschoots aanbod komen.
  - Als deze oplossing niet mogelijk blijkt te zijn in verband met de leraarslessen en lessentabel, zou de sectie zeer tevreden zijn met een à twee ingeroosterde begeleidingsuren voor de 2-uursleerjaren, zodat de wat zwakkere leerlingen daar wat meer persoonlijke aandacht kunnen krijgen.
2. *Probleemklassen*: klassen met slecht gedrag en/of slechte prestaties.  
Probleemleerlingen: leerlingen die herhaaldelijk de orde verstoren of die herhaaldelijk zonder toestemming de les verzuimen.  
Iedereen was het erover eens dat het signaleren en constateren van problemen in deze categorie wel gebeurt, maar dat er daarna nauwelijks tot actie wordt overgegaan. Iedereen weet het, maar moet eigenlijk persoonlijk maar zien hoe hij/zij het einde van het schooljaar haalt! En soms zit na de grote vakantie dezelfde formatie weer voor je neus.

Wens

- Uitgebreidere regelgeving in verband met probleemklassen, probleemleerlingen. Enkele suggesties:
  1. Hergroepering van klassen (ook tussentijds).
  2. Raddraaiers eruit en verspreiden over parallel klassen.
  3. Zwaardere straffen voor voortdurende ordeverstoorders (strafpuntensysteem: hoe meer punten, hoe zwaarder de straf).
  4. In vroeger stadium de ouders inschakelen.
  5. Voor lesspijbelars een regel die door alle docenten kan worden toegepast (bijv. een onvoldoende voor een proefwerk?), die hopelijk preventief werkt.
  
- 3. *Klassegrootte*: alle sectieleden ervaren de grootte van de klassen als een handicap. Wij hebben in alle leerjaren een maximale groepsgrootte, met de volgende gevolgen.
  1. Het oefenen van vaardigheden (vooral spreekvaardigheid) is een groot probleem. De vaardigheden gaan een steeds belangrijker plaats innemen in het vreemde-talenonderwijs (bijv. kerndoelen basisvorming) maar de omstandigheden om deze vaardigheden aan te brengen worden steeds moeilijker.
  2. Remediaal onderwijs is bijna niet mogelijk. De zwakkere leerlingen worden in deze grote klassen de dupe.
  3. Hoe groter de klas, hoe groter het concentratieprobleem. De leerlingen zitten zo dicht op elkaar in de eigenlijk wat kleine klaslokalen, dat zij enorm vlug zijn afgeleid. Er is vaak geen plaats in de lokalen voor een 'plaatsje alleen'.
  4. Leraren moeten zoveel energie steken in de 'orde' en zorgen 'dat de leerlingen bij de les blijven'!

Wens:

- Probeer de groepsgrootte onder de 28 te houden. Wij hebben dan wat meer ruimte in de klas en het rendement van de lessen is groter. Als de klassen kleiner zijn, zijn er veel minder echte probleemgevallen, kan er meer aandacht worden besteed aan de zwakken, en zijn er minder motivatie- en concentratie-problemen bij de leerlingen.

#### 4. *Selectie HAVO/ATH:*

Bijna alle sectieleden ervaren het werken in 3Ath en 4Ath als zeer inspannend en energie-eisend, als er een aantal leerlingen in die klassen zit, dat er niet hoort. Wij weten dat alle leerlingen te zijner tijd eindexamen Engels moeten doen, en we moeten dus ook in onderbouw of begin bovenbouw een behoorlijk niveau eisen. HAVO-leerlingen in de Ath-klassen leveren de volgende problemen op:

1. Ze drukken het niveau van de klas.
2. Ze houden het lesprogramma op, ze hebben meer uitleg en oefening nodig.
3. De aandacht die zij opeisen gaat ten koste van de echte Ath-leerlingen.

Wens:

- Een iets strengere selectie zou zeer welkom zijn. Wij begrijpen dat er altijd twijfelgevallen blijven die het Ath mogen 'proberen' en dat is ook terecht, maar dat er ook leerlingen in de Ath klassen zitten die uitsluitend of bijna uitsluitend Havo-adviezen hadden gekregen, moet ons inziens in de toekomst worden vermeden.

#### 5. *Jaarrooster:*

Bijna alle leden van de sectie vonden de structurele lesuitval te veel op dezelfde dag vallen. Dit jaar (ook andere schooljaren) is de vrijdag favoriet:

conferentiedag – Goede vrijdag – Koninginnedag – rapportvergaderingen – vrijdag na Hemelvaart enz. Ook onze reserve-vakantiedag gaat naar een vrijdag: 18 juni! Dat eenzelfde dag geregeld uitvalt levert in alle klassen een probleem op, maar de 2-uursleerjaren krijgen het dan wel in het bijzonder moeilijk (zie probleemstelling 1). Er zijn twee oplossingen:

1. Beter spreiden, waar mogelijk een ander dag kiezen.
2. Vermijd zoveel mogelijk 2-uursvakken op die dag in het rooster, 3- of 4-uursvakken kunnen deze structurele lesuitval beter opvangen.

#### 6. *Aanschaf middelen:*

Alle leden van de sectie zijn zeer tevreden over de middelen die ons hier ter beschikking staan. Toch hebben wij nog enige wensen.

Wensen:

- Een tweede computerlokaal.  
Sinds kort heeft de sectie de beschikking over een uitstekend softwareprogramma voor de onderbouw, maar de moeilijkheid doet zich voor dat wij in veel gevallen daar niet terecht kunnen, omdat er les is, of een ander vak eerder had ingeschreven! Wij vrezen dat dit in de toekomst alleen nog maar erger wordt.
- Enkele pc's voor de sectie.  
Het softwareprogramma dat we hebben kan uitstekend remediaal worden gebruikt, maar dat is nu praktisch onmogelijk. Wij kunnen de leerlingen onder de les niet naar het computerlokaal sturen, omdat wij niet weten of ze daar wel terecht kunnen, en voorts is het erg moeilijk om er zicht op te houden als ze er wel terecht kunnen. Een pc in ieder lokaal zou ons de mogelijkheid geven optimaal van de voordelen van het softwarepakket gebruik te maken. We kunnen de pc's dan te zijner tijd in onze sectieruimte onderbrengen.
- Een overheadprojector voor de sectie. Enkele leden van de sectie zouden het

ideaal vinden om veel met een overheadprojector te werken: het bespaart veel kopieerkosten en in sommige lessen veel tijd en energie.

#### 7. *Motivatieprobleem:*

Bijna alle leden van de sectie worstelen met een soort motivatieprobleem. Ze vinden het vooruitzicht om tot het pensioen of eventueel de VUT hetzelfde te blijven doen, niet erg aantrekkelijk. Er zijn zeer weinig carrière mogelijkheden in het onderwijs, een enkeling kan conrector worden, maar niet iedereen wil dat! Toch snakt iedereen ernaar om na een aantal dienstjaren in aanmerking te komen voor andere werkzaamheden!

Wens:

- Wij verzoeken de schoolleiding om te zoeken naar mogelijkheden om zoveel mogelijk personeelsleden met een aanzienlijk aantal dienstjaren, toch een soort 'carrière' te bieden, zodat bij velen de arbeidsvreugde niet vroegtijdig verloren gaat.

#### 8. *Aansluiting andere vakken:*

Bijna alle leden van de sectie ondervinden moeilijkheden in verband met grammatica-onderricht. Vele leerlingen kunnen niet ontleden en hebben geen benul van grammaticale begrippen. Dit heeft tot gevolg dat wij te veel tijd moeten besteden aan het uitleggen van eerst Nederlandse grammatica en daarna Engelse grammatica, tijd die wij eigenlijk hard nodig hebben voor het oefenen van vaardigheden.

Wij beseffen dat een oplossing niet eenvoudig is, maar als het probleem ook bij de andere vreemde talen een grote rol speelt, dan zou het wenselijk zijn om met z'n allen (Nederlands en vreemde talen) te kijken wat we eraan kunnen doen.

#### 9. *Functioneren van de SL:*

Bijna alle leden van de sectie vonden het sociale gedrag van de SL niet al te best. Er werd echter door iedereen een uitzondering gemaakt voor Toon, hij toont belangstelling, hij informeert, hij toont begrip. Het sociale gedrag van de conrectoren (hoe zij met het personeel omgaan) laat zo nu en dan veel te wensen over. Het lijkt erop dat er vooral tussen de conrectoren en de werkvloer een enorme afstand is, zij weten niet wat er leeft!

Wensen:

- De sectie acht het dan ook zeer wenselijk en noodzakelijk dat de conrectoren blijven lesgeven, hoe vervelend zij dat misschien ook vinden in verband met hun tijdsindeling.
- De tweede aanbeveling geldt de hele SL en het personeelsbeleid. Wij zijn van mening dat alles in de personele sfeer veel te zakelijk wordt afgehandeld, hoewel sommige zaken een wat emotionele aanpak vragen. Het voorbij gaan aan de emotionele kant van 'kwesties' kweekt erg veel onbegrip.

- Het personeelsbeleid zou meer moeten worden gericht op ‘teambuilding’ het kweken van een joviale onderlinge sfeer, met informele contacten. Het zou de werkomstandigheden verbeteren.

#### 10. *Het beleid:*

Door de ingrijpende veranderingen in het onderwijs (FBS-basisvorming, fusie) is het beleid de afgelopen tijd wel heel erg een ‘financieel’ beleid geworden. Uitspraken als ‘dat kost te veel’ en ‘hier kunnen we leraarlessen besparen’ klinken iedereen heel vertrouwd in de oren. De sectie zou het echter zeer op prijs stellen als de SL in de toekomst een meer ‘onderwijskundig’ beleid zou gaan voeren. Een onderwijskundige visie maakt het misschien ook makkelijker en duidelijker welke afwegingen er moeten worden gemaakt en wat voor onderwijskundige gevolgen bepaalde keuzes zullen hebben.

Naast deze tien punten zijn er in de loop van de gesprekken nog een aantal problemen en wensen naar voren gebracht, maar deze zijn niet in deze opsomming opgenomen omdat ze eenmalig bleken te zijn. Zij kunnen persoonsgebonden zijn, maar dat hoeft niet. Als die problemen in een breder onderzoek onder het personeel veelvuldiger naar voren komen, worden zij in tweede instantie alsnog in beleidsaanbevelingen opgenomen.

Namens de sectie Engels,  
Thea Schijf.

#### 8. Aanbevelingen aan de sectie naar aanleiding van het WEBO-onderzoek

Uit de werkelijke overvloed aan informatie die ik kreeg te horen over het wel en niet en waarin niet functioneren van het overleg in de sectie, is mij een ding heel duidelijk geworden: iedereen zou het graag anders en beter willen! De goede wil is er dus wel. Bij velen is de zin tot overleg verdwenen naarmate sectiegenoten zich steeds vaker niet aan de afspraken hielden, steeds vaker niet aan proefwerkweken meededen, steeds vaker op eigen houtje dingen gingen doen, zonder dat aan de collegae mee te delen! Het gevolg was enorme irritatie, de zin van overleggen zag men niet meer in, en de cirkel was rond .....

Dit onderzoek is echter niet gehouden om de schuldige(n) aan te wijzen, maar om te trachten deze bestaande toestand te doorbreken en te komen tot een nieuwe opzet, waarin iedereen zich kan vinden.

Mijn voorstel is dan ook het volgende:

1. De sectie kiest voor ieder leerjaar een eerste verantwoordelijke: hij/zij verzorgt het samenstellen van toetsen, het kopiëren enz.

2. De overlegprocedure:

Er wordt per leerjaar overlegd: degene die verantwoordelijk is voor dat leerjaar doet aan het begin van een periode een voorstel ten aanzien van de stof: bijv. 1 hoofdstuk, 2 hoofdstukken, een onderdeel eruit of juist iets erbij, enz.

- Hij/zij deelt ook mee hoe de toets zal worden samengesteld, met andere woorden welke onderdelen. Voorstel wordt besproken en eventueel gewijzigd of bijgesteld.
- Er wordt tevens vastgesteld hoeveel SO's er minimaal worden gegeven en waarover.
- Iedereen bespreekt ook wat hij/zij van plan is in de lessen te doen die 'over' zijn.
- Na de toets wordt de normering besproken, de verschillende toetsonderdelen geëvalueerd, eventueel bekeken wat er volgend jaar beslist anders moet, enz.

3. Een keer per trimester met de heel sectie vergaderingen (rond proefwerkweek).

Er kan dan per leerjaar kort verslag worden gedaan aan de hele sectie over de voortgang van het afgelopen trimester, zodat de andere sectieleden ook op de hoogte blijven van de voortgang in alle jaren. Op deze algemene vergadering kunnen ook andere kwesties worden besproken, zoals financiën, boekenlijst, pc-gebruik en natuurlijk alle onderwerpen die een of meer sectieleden op de agenda laten zetten.

De afspraken worden gezamenlijk gemaakt en mogen dus niet eenzijdig worden veranderd. Voorwaarden voor een vruchtbaar sectie-overleg en samenwerking zijn dan ook:

1. Alle sectieleden houden zich aan de afspraken, de te behandelen stof, de normering, de proefwerkweken, enz.
2. Als een sectielid om wat voor reden dan ook (bijv. ziekteverzuim) niet aan de afspraken kan voldoen, hij/zij dat met de jaarcollegae bespreekt en dan gezamenlijk een oplossing kiest.

Laten we allemaal proberen ons daar het komende schooljaar strikt aan te houden.

Voor een nadere uitwerking van het WEBO-schema moeten we eerst bepalen wat op scholen de uitvoerende taken zijn. Pas dan kunnen we bepalen wat ten opzichte daarvan voorbereiden, ondersteunen, coördineren en besturen inhouden. Nu is het bepalen daarvan zowel eenvoudig als lastig: eenvoudig omdat de uitvoerende taken betrekking hebben op het onderwijzen en lastig omdat scholen verschillen in wat ze nu precies onder onderwijzen verstaan. Scholen verschillen in de onderwijskundige (didactische én pedagogische) uitgangspunten die ze daarbij hanteren. Het zou echter in het kader van dit boek te ver voeren om voor elke onderwijskundige vorm de overige taken te bepalen, temeer omdat in het voortgezet onderwijs de onderwijskundige vormgeving vrij uniform is. We kiezen daarom voor de volgende oplossing.

#### **Uitvoerende taken: het onderwijzen**

Aan het onderwijs worden meestal drie doelstellingen toegekend: het ontwikkelen van kennis en vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en sociaal-culturele vorming. Deze doelstellingen worden door de overheid als volgt geformuleerd.

- De beroepsopleiding: dat wil zeggen de ontwikkeling van kennis en vaardigheden voor de uitoefening van een bepaald beroep.
- De persoonlijke ontplooiing: dat wil zeggen de ontwikkeling van de verschillende kwaliteiten.
- De maatschappelijke voorbereiding: dat wil zeggen de toerusting van de leerling voor deelname aan het algemeen maatschappelijk leven.

Leerlingen moeten dus niet alleen worden opgeleid tot vakkundige beroepsbeoefenaars, maar ook worden opgevoed tot autonome personen en worden gevormd tot zelfstandige burgers. Vandaar dat leraren niet alleen het vak waarin ze lesgeven moeten beheersen, maar ook over didactische en pedagogische vaardigheden moeten beschikken.

Scholen verschillen in de daarbij gehanteerde onderwijskundige uitgangspunten. Deze verschillen hebben achtereenvolgens betrekking op de mate waarin het onderwijs gedifferentieerd en geïndividualiseerd is, de mate waarin naast cognitieve doelstellingen ook aandacht wordt besteed aan begeleiding en vorming, en op de mate waarin begeleiding en vorming geïntegreerd zijn in de lessen. Deze onderwijskundige uitgangspunten ontdekken we door te kijken naar wat scholen *feitelijk doen*, wat kan verschillen van wat ze zeggen te doen.



Voor onze indeling van onderwijskundige taken betekent dit het volgende. We beschouwen lesgeven (geïndividualiseerd of niet en beperkt tot cognitieve doelstellingen of niet) als het *uitvoerende deel* van de functie van leraren en als het *uitvoerende proces* van de school. Alle scholen hebben dus een uitvoerend onderwijsproces, maar ze verschillen in de daarbij gehanteerde onderwijskundige uitgangspunten. Het directe voor- en nawerk rekenen we ook tot de uitvoerende, lesgebonden taken. Persoonlijke begeleiding en sociale vorming, voorzover dit buiten de lessen plaatsvindt, rekenen we tot de *ondersteunende taken*. Deze ondersteunende taken komen later terug.

Leraren bereiden hun lessen voor aan de hand van leerplannen. Hierin worden de eindtermen en kerndoelen van het onderwijs beschreven en vertaald naar leerstof en oefenstof voor de leerlingen. Op basis hiervan voert de leraar zijn eigenlijke werk uit: organiseren van de door het leerplan voorgeschreven leerlingactiviteiten, zorgen dat de leerlingen betrokken raken en blijven bij die activiteiten, bewaken van de voortgang en zonodig corrigerend optreden. Deze taken zijn niet eenvoudig, omdat de klas een complex geheel is waarin:

- Veel gebeurtenissen tegelijkertijd plaatsvinden.
- Deze gebeurtenissen tegelijkertijd verschillende betekenissen kunnen hebben (ze kunnen vanuit verschillende gezichtspunten relevant zijn).
- Het optreden van die gebeurtenissen vaak onvoorspelbaar is.

Bovendien moeten leraren op dit complexe geheel direct kunnen reageren: ze staan onder handelingsdruk en hebben in de klas niet de tijd om rustig na te denken over wat er nu precies gebeurt en wat ze het beste kunnen doen.

#### **Uitvoerende taken**

1. lesgeven
2. voor- en nawerk

#### **Vorbereidende taken: leerling- en schoolplanning**

Vorbereidende taken zijn taken die gedaan moeten worden voordat het lesgeven kan beginnen. Ze hebben vooral betrekking op de planning van het onderwijs: wie geeft waar, hoe en wanneer welke lessen aan welke leerlingen. Meestal wordt onderscheid gemaakt tussen leerling- (of curriculum)planning en schoolplanning.

De *leerlingplanning* schrijft voor welke leerlingen welke lessen gedurende de schoolloopbaan moeten volgen, welke toets- of kwaliteitsnormen ze moeten halen en welke selectie en/of overstapmomenten er zijn. De *schoolplanning* schrijft voor hoe de school ervoor zorgt dat alle leerlingen hun leerplan kunnen realiseren. Deze planning

groepeert leerlingen in klassen en koppelt die klassen via het lesrooster aan leraren. Scholen moeten ook de niet-lesgebonden taken plannen en organiseren. Gedeeltelijk gebeurt dit via de jaarplanning, waarin proefwerkweken, examens, rapportvergaderingen, schooldagen, excursies en dergelijke staan vermeld. Zo'n jaarplanning geeft dus inzicht in de omvang van de structurele lesuitval. De meeste niet-lesgebonden taken zijn echter niet georganiseerd: leraren worden voor taken gevraagd, bieden zich aan of voelen zich verplicht, en anderen onttrekken zich daaraan.

### *Leerlingplanning*

De deelvraag die hier moet worden beantwoord luidt: *wat (welke lessen) moet aan wie (welke leerlingen) op welke manier en met welke middelen worden gegeven?* Leraren kunnen op verschillende manieren bij deze activiteiten betrokken zijn: als coördinator, als lid van een commissie of als uitvoerder van door anderen geplande activiteiten. Zo moeten scholen bijvoorbeeld leerlingen werven. Veel scholen hebben dit toegewezen aan een werkgroep of een commissie. Leraren kunnen coördinator van zo'n commissie zijn, ze kunnen er gewoon lid van zijn of ze kunnen zonder lid te zijn taken krijgen toegewezen. Ze moeten dan bijvoorbeeld meedoen aan informatie-avonden en open dagen of stukjes schrijven voor de wervingsbrochure.

In het kader hieronder [!!!] staan voorbeelden van taken die bij de leerlingplanning horen. Als globale onderverdeling hanteren we de vraag waar de leerlingplanning een antwoord op moet geven: aan wie (leerlingen) moet wat (lessen), hoe (methode) en waarmee (middelen) worden lesgegeven? Met behulp van deze voorbeelden kunnen scholen nagaan welke activiteiten ze, al of niet via een werkgroep of commissie, in het kader van de leerlingplanning (willen) uitvoeren. Zo'n inventarisatie kan ook aanleiding zijn eens kritisch naar deze activiteiten te kijken en naar de wijze waarop ze zijn georganiseerd. Dit geldt ook voor de kaders die nog volgen!

#### *Leerlingen (aan wie)*

- werven:  
wervingscommissie  
activiteiten zoals informatie-avonden, open dagen, publiciteit (brochures, krant),  
contacten met toeleverende scholen
- toelaten/selecteren:  
toelatingscommissie  
activiteiten zoals reguliere aanmeldingsdagen en tussentijdse aanmeldingen
- determineren (overgang, schoolloopbaan):  
activiteiten zoals rapport- of leerlingvergaderingen

#### *Lessen (wat)*

- commissie voor de invulling van de vrije ruimte in de minimum-lessentabel

#### *Methode (op welke manier)*

- leerplan: selecteren, maken, bijwerken, verbeteren, vernieuwen
- schoolwerkplan: idem.

#### *Middelen (waarmee)*

- boeken en boekenlijst
- machines en apparaten (aanschaf bepalen en/of aanschaffen)
- lesmateriaal
- inrichting leslokalen

### *Schoolplanning*

De deelvraag die hier moet worden beantwoord luidt: *wie moet wanneer en waar welke lessen geven?* Deze vraag wordt beantwoord met behulp van de verschillende roosters. Ook hier kunnen leraren op verschillende manieren betrokken zijn bij de schoolplanning.

#### *Taakverdeling (door wie):*

In welke vorm is de leraar betrokken bij:

- roosterplanning
- verdeling taakuren
- verdeling uren
- verdeling van klassen
- verdeling niet-lesgebonden taken

Als toelichting het volgende: vaak zal de directie het maken van de roosters en de verdeling van lestaken, taakuren en niet-lesgebonden taken voorbereiden en bespre-

ken in de lerarenvergadering. Zo zal ook de verdeling van klassen meestal door een afdelings- of sectiecoördinator worden voorbereid en in het afdelings- of sectieoverleg worden besproken. Leraren hebben in dit geval geen taken binnen het taakverdelingsbeleid. Daarvan is pas sprake als de school een commissie of een werkgroep taakbelasting en taakverdeling instelt, of een coördinator taakverdeling aanwijst en leraren in dat kader speciale activiteiten moeten uitvoeren.

### Ondersteunende taken

Ondersteunende taken zijn al die activiteiten die moeten worden uitgevoerd zodat het onderwijsproces zo ongestoord mogelijk voortgang kan blijven vinden. Zoals zal blijken, worden ondersteunende taken niet alleen door het onderwijsondersteunend personeel uitgevoerd. We onderscheiden leerlinggerichte, leraargerichte en onderwijsgerichte ondersteuning.

Bij ondersteunende taken is de vraagstelling: *wat doen we ter ondersteuning van de leerlingen (bijvoorbeeld leerlingbegeleiding), ter ondersteuning van de leraren (bijvoorbeeld begeleiding van beginnende leraren), en ter ondersteuning van het onderwijsproces (bijvoorbeeld onderhoud lesmateriaal, computerprogramma's)?* Soms zijn scholen niet tevreden over de ondersteuning. Ze organiseren dan speciale projecten en werkgroepen om de ondersteuning en de organisatie daarvan te verbeteren of te vernieuwen. Te denken valt hierbij aan werkgroepen die de leerlingbegeleiding kritisch bekijken, die voorstellen doen voor de begeleiding van speciale groepen leraren, die onderwijsvernieuwingen voorbereiden of die de mogelijkheid en de wenselijkheid van functie-differentiatie bekijken. In beleidstermen gaat het om werkgroepen of commissies die zich bezighouden met verbetering en vernieuwing van de onderwijskundige uitgangspunten, de wijze waarop het werk is georganiseerd en het personeelsbeleid. Vandaar dat we ze onder de ondersteunende taken plaatsen. Er valt over te twisten of het geen voorbereidende taken zijn. Wij verstaan onder voorbereidende activiteiten vooral de gebruikelijke planningactiviteiten, zoals die op elke school voorkomen. Bij verbetering en vernieuwing gaat het meestal om *tijdelijke* activiteiten en om werkgroepen die naast het gewone traject functioneren. Wanneer ze klaar zijn, houden ze op te bestaan en zullen de resultaten van de activiteiten binnen het gewone traject worden verwerkt.

Ondersteunende taken hebben twee kanten. Aan de ene kant kunnen ze het onderwijs verbeteren en het lesgeven vergemakkelijken, bijvoorbeeld door een uitgewerkt systeem van leerlingbegeleiding. Aan de andere kant zijn het taken die erbij komen. Ze zijn dus nodig, maar kunnen ook te omvangrijk worden. Vandaar dat een evenwichtige verdeling én een efficiënte organisatie van deze taken de nodige aandacht behoeven.

We zullen nu met behulp van voorbeelden de verschillende soorten ondersteunende taken nader toelichten.

*Leerlinggerichte ondersteuning: wat doen we ter ondersteuning van de leerlingen?*

We maken hier onderscheid tussen activiteiten in het kader van de leerlingbegeleiding, *voorzover* dit buiten de lessen plaatsvindt en activiteiten in het kader van de sociaal-culturele vorming van leerlingen, alweer *voorzover* dit buiten de lessen plaatsvindt.

### **1. Leerlingbegeleiding**

- studiebegeleiding, individueel:  
remedial teaching, woordbeeldbegeleiding, faalangstbegeleiding en dergelijke
- studiebegeleiding, collectief:  
studielessen, steunlessen, huiswerkklassen en dergelijke
- groepsbegeleiding:  
in de klas
- disciplinaire begeleiding:  
absentie, te laat komen, orde
- persoonlijke begeleiding:  
voortgang van de leerling en eventuele psychosociale problemen
- begeleiding bij vak-, richting- en beroepskeuze
- begeleiding van etnische minderheden
- schoolpastoraat
- oudercontacten
- ouderavonden

Vaak, maar zeker niet altijd, betreffen de taken van een mentor de studiebegeleiding, van een klasseleraar de groeps- en persoonlijke begeleiding, van een decaan de richting- en beroepskeuzebegeleiding en van de directie de disciplinaire begeleiding. Scholen verschillen aanzienlijk in de breedte van de leerlingbegeleiding (waar wordt allemaal begeleiding in gegeven), in de diepte daarvan (hoe intensief gebeurt dat), in de organisatie van de uitvoering (externe instanties, alle leraren, gespecialiseerde leraren), in de coördinatie, en in evaluatie, verbetering en vernieuwing van de leerlingbegeleiding.

## **2. Vormende activiteiten**

Hiertoe behoren alle activiteiten met als doelstelling:

- intellectuele vorming
- levensbeschouwelijke vorming
- lichamelijke vorming
- sociale vorming
- culturele vorming

Hiertoe behoort dus een breed scala van activiteiten, zoals sportdagen, excursies, kerstvieringen, muziek- en toneelavonden, bezinningsdagen, schoolkoor en schoolorkest en dergelijke.

*Leraargerichte ondersteuning: wat doen we ter ondersteuning van de leraren?*

In feite gaat het hierbij om de verschillende onderdelen van het personeelsbeleid en de mate waarin leraren taken daarvan uitvoeren. Wanneer een school bijvoorbeeld besluit beginnende leraren te laten begeleiden door senioren, dan betekent dit voor een aantal leraren nieuwe taken. Hetzelfde is het geval wanneer een school een commissie werving en selectie heeft.

### **Leraargerichte ondersteuning**

- werving en selectie van nieuwe leraren
- begeleiden van nieuwe leraren
- begeleiden van hospitanten
- begeleiden van speciale groepen leraren (zieke leraren, overspannen leraren, leraren die op onderdelen minder goed functioneren)
- functioneringsgesprekken
- vervangen van leraren
- deskundigheidsbevordering, onderwijskundig, collectief:  
het overdragen van opgedane kennis aan andere leraren, bijvoorbeeld via werkconferenties
- deskundigheidsbevordering, organisatiekundig, collectief:  
het overdragen van opgedane kennis aan andere leraren, bijvoorbeeld via werkconferenties
- deskundigheidsbevordering, onderwijskundig, individueel: vakliteratuur, bijscholingen
- deskundigheidsbevordering, organisatiekundig, individueel: vakliteratuur, bijscholingen

*Onderwijsgerichte ondersteuning: wat doen we ter ondersteuning van het onderwijsproces?*

Onderwijsgerichte ondersteuning kan verschillende vormen aannemen. Zo zullen ten eerste leraren individueel verantwoordelijk zijn voor het beheer en onderhoud van hun leerplannen, lesmateriaal, machines, apparaten en leslokalen. Bovendien zullen ze op gezette tijden informatie over de voortgang van hun leerlingen moeten bijhouden en daarover moeten rapporteren. We beschouwen dit als een onderdeel van het voor- en vooral nawerk van lesgeven. In die zin behoren deze taken tot de lesgebonden taken en worden hier niet apart opgevoerd.

Ten tweede zullen leraren elkaar in overlegsituaties collectieve feedback geven, zoals in het sectie- en vakgroepoverleg of het leerjaren- en afdelingsoverleg. In het eerste geval zitten leraren bij elkaar die aan een groot aantal verschillende leerlingen, verspreid over verschillende klassen, hetzelfde vak geven. Het gespreksonderwerp zal het vak zijn en de ondersteuning zal vooral vakinhoudelijk en didactisch zijn. In het tweede geval zitten leraren bij elkaar die verschillende vakken geven aan dezelfde leerlingen. Het gespreksonderwerp betreft de leerlingen en de ondersteuning zal vooral pedagogisch zijn en/of betrekking hebben op de schoolloopbaan van leerlingen. In deze overlegsituaties wordt ook het werk gecoördineerd en dus heeft het overleg een dubbele functie. Wij inventariseren ze daarom bij de coördinerende taken. Wel willen we erop wijzen dat er grote verschillen kunnen bestaan tussen scholen en de wijze waarop ze aan deze overlevormen inhoud geven. Hoe groot is niet het aantal scholen waar het gezamenlijke overleg over de leerlingen zich beperkt tot de rapportvergaderingen!

Ten derde zullen scholen speciale taken onderscheiden in het kader van de onderwijsgerichte ondersteuning. In onze inventarisatie beperken wij ons tot deze taken en zullen daar enkele voorbeelden van geven.

**Onderwijsgerichte ondersteuning**

- bibliotheekbeheer
- systeembeheer
- coördinator boekenfonds
- coördinator informatica
- ...

*Verbetering en vernieuwing*

We hebben eerder gezegd dat we verbeterings- en vernieuwingsactiviteiten tot de ondersteunende taken rekenen. We zullen daar enkele voorbeelden van geven.

## **Verbetering en vernieuwing**

### *1. Van het onderwijs*

- commissie basisvorming
- introductie computeronderwijs
- nieuwe onderwijsvormen zoals 'team teaching'
- ...

### *2. Van de organisatie*

- werkgroep taakbelasting en taakverdeling
- werkgroep functiedifferentiatie
- werkgroep overlegstructuren
- werkgroep FBS
- werkgroep fusie
- ...

### *3. Van het personeelsbeleid*

- werkgroep verzuimbeleid
- werkgroep functioneringsgesprekken
- werkgroep 'professionalisering'
- ...

## **Coördinerende taken**

Coördinatie is nodig als het werk van de één van invloed is op het werk van de ander. Deze functionele afhankelijkheid wordt bepaald door de wijze waarop het werk is gegroepeerd en verdeeld. De coördinatie kan vastliggen in regels, afspraken en procedures en vereist dan geen aparte coördinerende activiteiten. Coördinatie als activiteit kan twee vormen aannemen: mensen kunnen onderling hun werk op elkaar afstemmen of een derde kan het werk van anderen op elkaar afstemmen. Onderlinge coördinatie kan continu zijn: telkens wanneer daar behoefte aan bestaat nemen mensen met elkaar contact op om dingen te regelen (functionele contacten). Deze functionele contacten kunnen intern zijn, met leden van de school, en ze kunnen extern zijn en worden dan soms externe taken genoemd. Onderlinge coördinatie kan ook periodiek zijn: op vastgestelde tijdstippen komen mensen bij elkaar om gezamenlijk beslissingen te nemen over de inhoud en de onderlinge afstemming van hun werk (periodiek overleg).

We maken dus onderscheid tussen het onderhouden van functionele contacten, het samen met anderen vergaderen en het zelfstandig coördineren van andermans activiteiten als aangewezen coördinator. Niet alle coördinerende activiteiten hoeven hier te worden geïnventariseerd. De coördinerende taken van bijvoorbeeld speciale werkgroepen (taakverdeling, basisvorming, enzovoort) zijn immers al geïnventariseerd. We beperken ons daarom tot die coördinatoren die ook wel tot het middenmanagement worden gerekend: coördinatoren van leerjaren, onder- en bovenbouw, secties, vakgroepen en dergelijke. Hetzelfde geldt voor vergaderingen. Vergaderingen van speciale werkgroepen of commissies zijn al geïnventariseerd. Ten aanzien van de



functionele contacten geldt het volgende. Interne contacten (met collega's, ondersteunend personeel, schoolleiding) zullen alle leraren onderhouden. Deze contacten worden niet toegewezen, laat staan herverdeeld. Ze behoren tot de reguliere uitoefening van het werk. Daarom inventariseren we ze niet. Externe contacten inventariseren we wel. Een aantal ervan zal aan een beperkt aantal leraren worden toegewezen. De kans bestaat echter dat er sprake zal zijn van overlap met andere taken. Iemand die in de commissie werving zit, zal uit hoofde daarvan externe contacten onderhouden. Zouden we ze echter niet inventariseren, dan lopen we het risico dat een aantal externe contacten niet wordt geïnventariseerd. Voor het herverdelen betekent dit dat een deel van de externe taken automatisch wordt toegewezen als iemand lid van een commissie wordt of een specifieke taak (bijvoorbeeld als decaan) krijgt. Een ander deel zal apart moeten worden toegewezen.

### **Coördinerende taken**

#### *Extern met:*

- toeleverende scholen
- vervolgscholen
- collega-scholen
- bedrijven
- de gemeente
- vak-, koepel- en professionele organisaties
- schoolbegeleidingsdiensten en dergelijke
- externe hulpverlening

#### *Vergaderen:*

- team
- afdeling
- vakgroep (bijvoorbeeld talen)
- sectie (bijvoorbeeld engels)
- leerjaar
- onderbouw
- bovenbouw
- afdeling
- leerlingenraad
- ouderraad

#### *Coördineren:*

- coördinator van de leerlingbegeleiding
- coördinator van de stagebegeleiding
- sectiecoördinator/voorzitter
- vakgroepcoördinator
- afdelingscoördinator/voorzitter
- leerjaarcoördinator/voorzitter
- coördinator onder- of bovenbouw

## Bestuurlijke taken

Leraren worden lid van een school door het tekenen van een arbeidscontract. In zo'n arbeidscontract worden de arbeidsvoorwaarden nauwkeurig gespecificeerd. Wat aan de kant van de leraar de diensten zijn die daartegenover staan, blijft in hoge mate open. Dat is in elk arbeidscontract zo. In plaats van een nauwkeurige specificatie van wat er wordt verwacht (zoals in een dienstencontract), krijgt de werkgever gezag: het recht deze ruimte zelf in te vullen en bevelen te geven of collectief bindende beslissingen te nemen, waaraan de werknemer moet gehoorzamen. De rechten van de werkgever (het bevoegd gezag) kunnen gedeeltelijk worden gedelegeerd, bijvoorbeeld aan de schoolleiding of het schoolmanagement. Ook kunnen deze rechten worden gelimiteerd, bijvoorbeeld door de medezeggenschapsrechten van leraren of door overeenkomsten met vakorganisaties. Besturen betekent dan ook participeren in de verschillende medezeggenschapsorganen van een school en in de daardoor ingestelde commissies. Het betekent ook deelname aan het onbezoldigde vakbondswerk.

### *Participeren in:*

- de algemene lerarenvergadering
- de personeelsraad
- de medezeggenschapsraad
- het overleg met het bestuur

### *Participeren in door deze organen ingestelde commissies:*

- financiële commissie
- onderwijscommissie
- ...

### *Deelname in het vakbondswerk*

Bij wijze van samenvatting volgt hierna een opsomming van de belangrijkste onderverdelingen van het ordeningsschema, zonder vermelding van de concrete activiteiten en functies. Het is de bedoeling dat scholen dit schema verder invullen in de voor hen gebruikelijke termen. De concrete uitwerkingen zoals wij die gegeven hebben zijn als voorbeeld bedoeld en als steun bij de gedachtenbepaling.

### **Uitvoerende taken**

1. lesgeven
2. voor- en nawerk

### **Vorbereidende taken**

1. leerlingplanning
  - leerlingen
  - lessen
  - methode
  - middelen
2. schoolplanning
  - taakverdeling
  - roosterplanning

### **Ondersteunende taken**

1. leerlinggerichte ondersteuning
  - leerlingbegeleiding
  - sociaal-culturele vorming
2. leraargerichte ondersteuning
  - werving en selectie
  - begeleiding in uiteenlopende vormen
  - deskundigheidsbevordering in uiteenlopende vormen
3. onderwijsgerichte ondersteuning
  - verschillende beheerfuncties
4. verbetering en vernieuwing van
  - onderwijs
  - organisatie
  - personeelsbeleid

### **Coördinerende taken**

1. externe contacten/taken
2. vergaderingen
3. coördinatoren

### **Bestuurlijke taken**

Participatie in:

1. medezeggenschapsorganen
2. medezeggenschapscommissies
3. vakbondswerk

# BIJLAGE 2: DE ORDENINGSSCHEMA'S AVS EN IVA

## Het AVS-orderingsschema

### Indeling van niet-lesgebonden taken

#### 1. 'Kerntaken' thans gehonoreerd met taakuren

	Tijd
1. Decanaat	[ ]
2. Coördinator Bovenbouw VWO	[ ]
3. Mentoraat B1	[ ]
4. Studiebegeleiding	[ ]
5. CUMI	[ ]
6. Kunstgeschiedenis	[ ]
7. Bibliotheek Kampen/Dronten	[ ]
8. Beheer Spaarfonds	[ ]
9. 'Uitleg' regelgeving	[ ]
10. Coördinator Bovenbouw HAVO	[ ]
11. Coördinator Onderbouw Kampen	[ ]
12. Culturele Commissie (voorz.)	[ ]
	<hr/>
	+
<b>Totaal</b>	[ ]

#### 2. Overige taken die direct voortvloeien uit de lestaak

	Tijd
13. Rapportcijfers en toelichtingen	[ ]
14. Prognoses en richtadviezen	[ ]
15. Rapportvergaderingen	[ ]
16. (Incidenteel) bijwerken van leerlingen	[ ]
17. Spreekavonden (mentor/vakdocent)	[ ]
18. Vakexcursies	[ ]
19. Invallessen (voor zieke collega e.d.)	[ ]
20. Surveillance SO II/SO III/CE	[ ]
21. Proefklas	[ ]
22. Ontwikkelen curriculum voor een nieuw vak	[ ]
23. overig, zelf te benoemen	[ ]
	<hr/>
	+
<b>Totaal</b>	[ ]

### 3. Overige taken gericht op begeleiding

	Tijd
24. Mentoraat (uitgezonderd B1)	[       ]
25. Vertrouwensdocenten	[       ]
26. Hospitanten/begeleiding nieuwe collega's	[       ]
27. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black; margin-bottom: 5px;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

### 4. Overige taken op het gebied van organisatie

	Tijd
28. Sectie-overleg (voorzitterschap)	[       ]
29. Organisatie vrijdagmiddagactiviteiten K/D/	[       ]
30. Secretariaat eindexamens	[       ]
31. Systeembeheer	[       ]
32. Beheer AV-middelen	[       ]
33. Adviseur ouderraad	[       ]
34. Vakbondswerk	[       ]
35. Overleg sectie schoolleiding	[       ]
36. Overleg vakgroepen	[       ]
37. Persoonlijk gesprek met lid directie	[       ]
38. APV	[       ]
39. Contact basisscholen	[       ]
40. BAVOKO	[       ]
41. Interscholair overleg, toernooien, e.d.	[       ]
42. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black; margin-bottom: 5px;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

### 5. Overige taken in het kader van sociaal-culturele activiteiten

	Tijd
43. Organisatie Grote/Kleine Avond	[       ]
44. Organisatie personeelsuitje	[       ]
45. Sportdagen	[       ]
46. Begeleiding KLC	[       ]
47. Schoolkrant	[       ]
48. (Organisatie/begeleiding) werkweken, groepsuitjes e.d.	[       ]
49. Vrijdagmiddagactiviteiten	[       ]
50. Culturele commissie/schrijvers op school	[       ]
51. S.O.S.	[       ]
52. Leerlingen (Euro)parlement	[       ]
53. Surveillance feesten	[       ]
54. Beroepsoriëntatie H4/V5	[       ]

	<b>Tijd</b>
55. Cursus Spaans voor collega's	[       ]
56. Projectdagen (extra voorbereiding)	[       ]
57. Vieringen	[       ]
58. Contacten Hongarije	[       ]
59. Unicef	[       ]
60. Voorzitterschap VLOKO	[       ]
61. Athenespelen	[       ]
62. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100px; margin-left: 0;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

#### **6. Overige taken betreffende beleidsvoorbereiding**

	<b>Tijd</b>
63. Ad hoc commissie (bijv. 'rapportage')	[       ]
64. Medezeggenschapsraad	[       ]
65. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100px; margin-left: 0;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

#### **7. Overige taken/activiteiten gericht op scholing**

	<b>Tijd</b>
66. Bijhouden vakliteratuur	[       ]
67. Volgen van cursussen	[       ]
68. Bijwonen van ouderraadavond/themamiddag	[       ]
69. Spin-project Biologie	[       ]
70. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100px; margin-left: 0;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

#### **8. Overige taken op het terrein van PR/werving**

	<b>Tijd</b>
72. Oud-leerlingencontact (enquête/magazine)	[       ]
73. PR-commissie	[       ]
74. Open Huis	[       ]
75. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100px; margin-left: 0;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

## 9. Diversen

	<b>Tijd</b>
76. Reizen Kampen-Dronten v.v.	[       ]
77. Beheer cadeaufonds/koffiepot	[       ]
78. Onderhoud schooltuin	[       ]
79. overig, zelf te benoemen	[       ]
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black; margin-bottom: 5px;"/> +
<b>Totaal</b>	<b>[       ]</b>

# Het IVA-orderingschema

## **De taken met betrekking tot vakken en leerjaren:**

- ten aanzien van de klassen: klasdocent en dergelijke
- ten aanzien van de deelteams (afdeling, jaargroep, sectie en dergelijke): voorzitter, leider, coördinator, lid, enzovoort
- ten aanzien van het team: personeelsvergadering, rapportvergadering en dergelijke

## **Examentaken**

### **Leerlingbegeleiding**

- intakegesprekken, oudergesprekken, open dag, informatiedag of -avond
- studiebegeleiding, remedial teaching, bepalen individuele leerweg, huiswerkbegeleiding, decanaat
- keuzebegeleiding, in-, door- en uitstroombegeleiding, studievoorlichting
- gedragsbegeleiding, verzuimbegeleiding

### **Stagebegeleiding**

- werven adressen, stagebezoeken, -verwerking en -beoordeling, opstellen stage-opdrachten

### **Ontwikkeltaken**

- lesmateriaal, landelijke ontwikkeltaken, technologische ontwikkeling, schoolwerkplan, moduleringstaken, bavocommissie, inclusief overleg van werkgroepen en dergelijke

### **Personeelstaken**

- begeleiding: nieuwe leraren, stagiairs/hospitanten, personeelszorg (ziekte, jubilea en dergelijke)
- bij- en nascholing

### **Vertegenwoordiging en commissies**

- externe overleg: met andere scholen, bedrijven, boekhandel, landelijke organisaties, schoolbegeleidingsdienst, vakbonden en dergelijke
- MR, PR-commissie, milieucommissie

### **Algemene schooltaken**

- werkweken, sportdagen, open dagen, feesten, surveilleren en dergelijke

### **Specifieke (staf)taken**

- administratie en beheer: leerlingadministratie (verzuim, punten, enzovoort), roosters en plannings, materialen, onderhoud, enzovoort)

*(Bron: IVA, 1993, p. 39)*



### Werkwijze met relatieve criteria

#### Hoeveel taakbelasting brengen gang- en pleinwacht met zich mee?

Eind 1987 werd Nederland opgeschrikt door de resultaten van een grootscheeps onderzoek naar de taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs. Jammerklachten die al jaren binnenskamers te horen waren, werden hierin wetenschappelijk bevestigd. Maar liefst een kwart van alle leraren bleek 'afgeknapt' te zijn. Het OTO-onderzoek (Onderzoek, Taak en Organisatie), verricht onder leiding van Prof dr J.M.G. Leune door het sociaal-wetenschappelijk onderzoeksbureau IVA in Tilburg, kon echter geen eenduidige verklaring voor dat afknappen geven. (Ter correctie: de heer Leune was niet de leider van het onderzoek, maar een van de leden van de begeleidingscommissie.)

Zo ontbrak een directe relatie tussen factoren als leeftijd en sekse en overbelasting. Wel toonden de onderzoekers veel overuren aan, die veelal door deeltijdwerkers gemaakt bleken te worden.

Verder kwam naar voren dat niet alle leraren even hard werkten. Tussen het aantal gewerkte uren en het afknapsgevoel werd wel een relatie gevonden, maar deze ging niet altijd op: op sommige scholen werd door iedereen lang gewerkt en voelde men zich weinig overbelast. Op andere scholen, waar minder uren werden gemaakt, voelde men zich erg overbelast. Maatregelen die opgebrande leraren weer nieuwe energie kunnen geven (zoals bijvoorbeeld de instelling van een sabbatical year) bleven tot nu toe uit. Maar op de christelijke MAVO Vechtstede in Hardenberg, verdeelde het lerarenkorps opnieuw de lasten die naast het eigenlijke lesgeven het leraarsbestaan zo zwaar kunnen maken.

Vechtstede is een categoriale school met 400 leerlingen. Adriaan van Triest (37), adjunct-directeur en scheikundeleraar en Dick Huyser (50), leraar Frans, Nederlands, Informatica en Godsdienst, maakten deel uit van de commissie die de taken herverdeelde. Van Triest: 'Het OTO-onderzoek heeft ons aan het denken gezet. Maar de concrete aanleiding om op school iets te veranderen was een onderzoekje dat we zelf uitvoerden. Om in het geval van een eventuele fusie de eigen positie duidelijk omschreven te hebben, onderzocht de school het beeld dat de basisscholen in de omgeving van Vechtstede hadden. Dat bleek een redelijk positief beeld te zijn,

behalve op één punt: men vond dat er bij ons op school buiten het lesgeven weinig te beleven viel. Disco-avonden, films, dat soort dingen misten ze'.

### Geen saaie school

Het was duidelijk dat iets aan die beeldvorming gedaan moest worden, want het etiket 'saaï' kan een school zich tegenwoordig niet meer veroorloven. Maar hoe? Huyser: 'Juni 1988 zat een clubje collega's onder de pereboom in de schooltuin over dat probleem te praten. We bedachten toen dat we een methode moesten vinden om mensen taken te laten uitvoeren waar ze zichzelf geschikt voor vinden. Als je iets doet waar je je prettig bij voelt, ben je minder snel overbelast'. Geheel volgens de regels van de bureaucratie werd na de zomervakantie door de algemene lerarenvergadering een taakverdelingscommissie ingesteld. De commissie had twee uitgangspunten: iedereen moest zoveel mogelijk die taken krijgen waar hij/zij zichzelf geschikt toe achtte en de taken moesten evenredig worden verdeeld.

De eerste daad van de commissie was een inventarisatie van wat er al aan buitenschoolse activiteiten plaatsvond. Dat begrip werd ruim genomen: alles wat naast de lestaak door leraren voor school gedaan werd, van huisbezoeken tot het organiseren van disco-avonden. Er bleek eigenlijk al van alles te zijn, maar veel was ingedut: de disco werd slecht bezocht en de schoolkrant verscheen onregelmatig.

Uit de inventarisatie werd een lijst samengesteld van de taken die uitgevoerd werden. Die moesten vervolgens allemaal gewogen worden. Huyser: 'We besloten iedereen te laten aangeven hoe zwaar een bepaalde taak door hem ervaren werd. Taakbelasting is een subjectief gegeven. Ik vind een disco-avond belastend, een ander vindt dat juist leuk'.

### Zware huisbezoeken

Uit de invulling van de takenlijst bleek dat er veel overeenkomsten waren tussen de belasting die door de leraren van Vechtstede bij bepaalde taken ervaren werd. Het begeleiden van hospitanten kreeg van een aantal leraren de waardering 10 (maximale belasting), terwijl anderen 1 of zelfs 0 invulden. Gemiddeld kreeg deze taak 5,6 punten. Gang- en pleinwacht werd door niemand erg zwaar gevonden (gemiddeld 3,2), maar huisbezoeken aan leerlingen door vrijwel iedereen wel (7,4). Om aan een voor iedereen geldende norm te komen, werden voor elke taak alle punten bij elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal invullers. Nu had elke taak een norm. De punten van alle taken bij elkaar vormden het totaal aan taken dat verdeeld moest worden.

Hierna werd op grond van het aantal uren van de aanstelling voor elke leraar uitgerekend hoeveel punten hij/zij op zich moest nemen. Dat werd de score genoemd. Daarna volgende een gesprek tussen de directie en elke leraar apart. Welke taken voerde de leraar al uit? Liep dat goed? Wilde de leraar daarmee doorgaan? Als

dat zo was werd die taak aan hem of haar toegewezen. Leraren die veel hooi op hun vork hadden, kregen minder taken toebedeeld.

De laatste en beslissende stap was de uitreiking van de scorelijst 'toewijzing taken' aan alle leraren. Bovenaan dit formulier stond de naam van de leraar en het aantal punten dat zijn of haar score bedroeg. Daaronder stond de lijst met taken en drie kolommen. In de eerste kolom prijken de punten die aan elke taak waren gegeven. In de tweede kolom stonden de punten van de taken die aan deze leraar waren toegewezen en strepen voor de taken die anderen hadden gekregen. De laatste kolom was leeg. De instructie was: om aan je punten te komen kun je nog inschrijven op de taken waar onder de kolom 'toegewezen' geen cijfer of streep staat. Door iedereen zelf het totaal te laten uitrekenen, bespaarde de commissie leraren met een lage score een publieke afgang.

Toen de lijsten waren ingevuld en ingeleverd, bleken alle taken vervuld. Het doel was bereikt. Dat was in oktober 1989. Wat is er nu veranderd? Huyser: 'Als ik nu te hard werk, weet ik dat het aan mezelf ligt. En het is toch anders. Vroeger bemoeide ik me met alles. Nu weet ik, dat heeft die en die al in zijn pakket, dus daar hoeft ik me niet mee te bemoeien'. Maar niet alleen zijn de taken nu beter verdeeld, de hele school is actiever geworden. Van Triest; 'Onze directeur, de heer Brouwer, zei bij de afsluiting van 1989: 'Het is alsof er een hele nieuwe wind door deze school waait'. En dat is ook zo. Er zijn nieuwe formules voor de disco en de schoolkrant, en die lopen weer. Er zijn weer filmavonden. En er zijn allerlei initiatieven en ideeën'.

Moelijker te benoemen, maar misschien wel het belangrijkste vinden Huyser en Van Triest de verbeterde sfeer. Van Triest: 'Toen we eraan begonnen had ik het idee dat het voornamelijk een organisatorische kwestie was. Maar het psychologische effect is enorm. Er is weer een gevoel van saamhorigheid ontstaan, van samen de schouders eronder'.

Wat is het geheim van dit succes? De Hardenbergers geloven niet dat de christelijke signatuur van hun school er iets mee te maken heeft. Evenmin geloven ze dat zoiets alleen op een kleine school kan. Wel, dat een operatie als deze op een kleine school harder nodig is. Van Triest: 'Uit het OTO-onderzoek bleek dat kleine categoriale scholen vaak een sterk segmentale structuur hebben, dat wil zeggen: de leraren zijn koningen in hun eigen klas en er is weinig overleg. Dat soort scholen werd in het onderzoek kwetsbaar genoemd: ze zijn slecht toegerust om op veranderingen te reageren. Deze scholen kunnen de taakverzwaring die bijvoorbeeld door een fusie ontstaat, niet goed aan. Grote, sterk gestructureerde scholen hebben dat reguleringsvermogen vaak wel. In termen van management hebben wij eigenlijk niets anders gedaan dan het versterken van de overlegstructuur'.

## BIJLAGE 4:

# HERVERDELINGSBELEID: BEPERKTE INVENTARISATIE NIET-LESgebonden TAKEN

### Personeelsbeleidsplan: taakverdelingsbeleid OP

De schoolleiding legt ter instemming aan de Medezeggenschapsraden het volgende **voorgenomen besluit** voor.

In het personeelsbeleidsplan wordt het onderstaande taakverdelingsbeleid OP opgenomen.

#### 1. Doelstellingen

Doelstellingen van het taakverdelingsbeleid zijn:

- a. Een eerlijker taakverdeling tussen leraren.
- b. Verheldering van welke taken verricht worden en wie die taken uitvoeren.
- c. Materiaal ontwikkelen voor een taakomvangs- en taakbelastingsbeleid.

#### 2. Uitgangspunten

##### *a. Beperking*

Jaarlijks moeten lestaaken, sectietaaken en algemene schooltaken worden verdeeld. Een poging tot nieuw beleid beperkt zich voornamelijk tot de algemene schooltaken.

##### *b. Werkwijze*

We beginnen niet met zekerheden maar met aannemelijke hypothesen met betrekking tot kwantificeringen. Zekerheden komen niet door afwachten, ze moeten groeien uit de ervaringen die we opdoen met een praktijk die op hypothesen is gebaseerd.

##### *c. Omvang jaartaak*

De jaartaak van de leraar wordt vastgesteld op 1720 uur.

##### *d. Componenten leraarstaak*

De taak van de leraar wordt als volgt onderverdeeld: 65% lestaak (incl. voor- en nawerk), 20% sectietaak en 15% algemene schooltaak.

*e. Taakdifferentiatie*

De taak van de LO-leraren wordt als volgt onderverdeeld: 55% lestaak (incl. voor- en nawerk), 25% sectietaak en 20% algemene schooltaak. De sectie waarbinnen ruimte bestaat door lesuitval in examenklassen, maken intern afspraken hoe die wordt besteed.

*f. Kwantificeringsmethode taakcomponenten*

1. We drukken de taakcomponenten in uren uit (lestaak 1118 uur, sectietaak 344 uur, algemene schooltaak 258 uur).
2. Voorlopig heeft de term 'uur' het karakter van een rekeneenheid, maar het doel is dat 'uur' steeds meer tijdsaanduiding wordt.

*g. Rechtspositionele formatietoedeling OP*

De rechtspositionele formatietoedeling OP vindt plaats volgens GWG FORM 29-1. Daarin staat hoe het aantal leraarlessen en taakuren worden vastgesteld, hoe de lessen over de vakken worden verdeeld en hoe les- en taakeenheden rechtspositioneel aan de leraren worden toebedeeld.

### 3. Verdeling van lestaken

*a. Lestaken*

De lestaken zijn:

- geven van lessen
- voorbereiden van lessen
- geven en corrigeren van proefwerken
- rapporteren ten behoeve van (tussen)rapporten
- adviseren met betrekking tot richting- en pakketkeuze
- bijwonen van rapportvergaderingen, adviesvergaderingen en ouderavonden
- overig overleg met collega's, SL en ouders over leerlingresultaten
- geven en corrigeren van schriftelijke SO's
- afnemen mondelinge SO's
- boekbesprekingen literatuurlijst
- afnemen praktisch schoolonderzoek
- tweede correctie examens
- bijwonen SO- en examenvergaderingen
- surveillance proefwerkweken en SO-weken

Verder is er een aantal taken dat op het grensgebied ligt tussen les- en sectietaken; zie daarvoor par. 4 sectietaken.

*b. Formatievolume*

Het formatievolume voor de lestaken bedraagt 65% van  $L/28 \times 1720$  (waarbij L = het totaal aantal lessen; 28 = het maximaal aantal lessen per FTE; en 1720 = het aantal jaartaakuren per docent).

*c. Formatieruimte per docent*

De formatieruimte voor lestaken per docent bedraagt 65% van  $L/28 \times 1720$  (waarbij  $L$  = het aantal door de docent gegeven lessen). De formatieruimte voor lestaken van LO-docenten bedraagt 55% van  $L/28 \times 1720$ .

*d. Maximale lestaak*

- Uitgangspunt is dat een leraar met een betrekkingsomvang van 38,4 klokuur maximaal 28 uur per week krijgt opgedragen; voor een leraar met een kleinere betrekkingsomvang  $B$  geldt dat maximum  $38,4/3 \times 28$ . Hierna wordt steeds uitgegaan van een volledige betrekkingsomvang.
- Een maximum van 30 lessen in een bepaalde periode is mogelijk als dat in een even lange periode wordt gecompenseerd. Een toepassing daarvan zal zijn dat een docent in een 1-uursklas gedurende een halfjaar twee uur geeft.
- In noodsituaties mogen volgens het Raamakkoord meer dan 30 uur worden opgedragen. In zo'n geval worden een docent naar verhouding minder algemene schooltaken opgedragen: 61,2 uur per lesuur minder, het maximale aantal lessen in noodsituaties komt daarmee op 34.
- De volgende omstandigheden zijn als noodsituaties aan te merken:
  1. Een niet te vervullen gewone vacature.
  2. Een niet te vervullen vervangingsvacature.
  3. Wachtdagen in het kader van de vervangingsregeling.
  4. Als het aantal uren van de onderste op de afvloeiingslijst zo klein is, dat het te gering is om aan een klas het volle aantal tabeluren te geven.
  5. Als een vacature zo klein is dat een nieuwbenoemde daarmee niet aan een klas het volle aantal tabeluren kan geven.
  6. Als een leraar ervoor kiest minder sectietaken en algemene schooltaken te verrichten en meer lestaken; een besluit daartoe wordt genomen in overleg tussen schoolleiding, betrokkene en de leden van de sectie(groep).

*e. Feitelijke lessenverdeling*

- Na vaststelling van de Formatietoedeling OP en na verdeling van sectietaken en algemene schooltaken, doen de secties een voorstel tot verdeling van de lessen.
- Ze zijn in principe vrij in de verdeling van de S10- en S12-lessen over de S10- en S2-12-docenten, met dien verstande dat posthossers voor 14/29ste adequaat moeten worden toebedeeld (een posthoser S10-VB'er mag maximaal 13 S12-uren geven); voorts kan onderbevoegd lesgeven alleen met instemming van de schoolleiding.
- De schoolleiding kan met betrekking tot de lessenverdeling nadere voorschriften geven in verband met:
  1. gewenste continuïteit (leraren gaan bij de overgang van het ene naar het andere leerjaar met hun klas mee)

2. (on)gewenste combinatie (bijv. ter voorkoming dat één klas te veel nieuwe leraren krijgt; of om ervoor te zorgen dat een klas een evenwichtige verdeling van voormalige havo/vwo- en mavo-leraren krijgt)
3. De oplossing van roosterproblemen
  - Als tijdens het begin van de grote vakantie blijkt dat een andere lessenverdeling nodig is, wordt daarover met betrokken leraren overlegd, tenzij zij niet meer bereikbaar zijn.

*f. Verdeling lessen over de week*

Met betrekking tot de vraag hoeveel dagen en dagdelen iemand beschikbaar moet zijn bij welke betrekkingssomvang, volgt de schoolleiding het schema in het Raamakkoord.

#### 4. Verdeling sectietaken

Op het grensgebied tussen lestaken en sectietaken liggen:

- samenstelling proefwerken en SO's
- begeleiding leerlingen met tijdelijke achterstand
- leerstofontwikkeling
- bijzitten mondelinge examens

Sectietaken zijn:

- sectievoorzitter
- deelname sectievergadering
- coördinatie jaarniveaus
- organisatie toetsing
- overleg schoolleiding/sectie
- overleg met vakverwante secties
- beheer leermiddelen
- overleg sectiebegroting
- beheer sectiebudget
- deelname sollicitatieprocedures
- begeleiding nieuwe docenten
- begeleiding hospitanten
- begeleiding TOA's
- samenstelling boekenlijst
- WI: overgang 5H-5A WA
- LO: remediale gymnastiek
- LO: organisatie sportdagen
- LO: carmelsporttoernooi
- LO: vakantie sporttoernooi
- LO: organisatie schoolsport
- LO: athenespelen

- TE, HA: vakexposities
- MU, TE, HA: ondersteuning scapino
- MU: medewerking klassieke middag

#### *b. Formatievolumen*

Het formatievolumen voor de sectietaken bedraagt 20% van  $L/28 \times 1720$  (waarbij L = totaal aantal lessen; 28 = het maximaal aantal lessen per FTE; en 1720 = het aantal jaartaakuren per docent).

#### *c. Formatieruimte per docent*

De formatieruimte per docent bedraagt 20% van  $L/28 \times 1720$  (waarbij L = het aantal door de docent gegeven lessen). De formatieruimte voor sectietaken van LO-docenten bedraagt 25% van  $L/28 \times 1720$ .

#### *d. Verdeling sectietaken: uitgangspunten*

1. Een taakverdelingsbeleid met betrekking tot de sectietaken moet de doelstellingen nastreven die voor het taakverdelingsbeleid in het algemeen gesteld zijn:
  - a. een eerlijke taakverdeling tussen leraren
  - b. verheldering van welke taken worden verricht en wie die taken uitvoeren
  - c. materiaal ontwikkelen voor een taakomvangs- en taakbelastingsbeleid
2. Om niet alles in één keer overhoop te halen, beperken wij een nieuw taakverdelingsbeleid voorlopig tot de algemene schooltaken. Met betrekking tot de sectietaken moet elke sectie zolang haar eigen beleid voeren.
3. Verschil in vergelijking met het verleden is dat een leraar die liever geen of weinig sectiewerk wenst te verrichten de mogelijkheid heeft daarvoor een of meer lessen van een sectiegenoot over te nemen. Voorts kan bij de taakverdeling met uitval van lessen in examenklassen rekening worden gehouden.

## 5. Verdeling algemene schooltaken

### *a. Algemene schooltaken*

Hieronder volgt de opsomming van algemene schooltaken, met als aanduiding hoeveel uur per taak moet worden uitgetrokken en hoeveel personen voor elke taak nodig zijn. De aanduidingen van de benodigde aantal uren hebben een voorlopig karakter en moeten zolang minder absoluut dan relatief worden gezien: ze geven de onderlinge verhouding in taakzwaarte aan.



	uur	N
<b>Leerlingbegeleiding</b>		
klasseleraar 1 MHV (excl. introductie)	120	9
2 M	60	3
2 HV	60	6
3 M (excl.)	120	2
3 H	120	3
3 A	60	3
4 M	60	4
4 H (excl. introductie)	120	5
5 H	60	5
4 A (incl. keuzebegeleiding)	120	3
5 A (excl. introductie)	60	4
6 A	60	3
assistentie decanen	60	2
toezicht huiswerkklas	60	4
coördinatie klas 1	240	1
coördinatie 4H	180	1
vertrouwenspersoon ongewenste intimiteiten	20	1
deelname introductie 1ste klas	20	18
deelname werkweek 3-mavo	60	9
deelname zeilkamp 4H	60	11
deelname Ardennenkamp 5A	50	9
organisatie zeilkamp	60	1
organisatie Ardennenkamp	60	1
organisatie introductie 1ste klas	40	1
organisatie werkweek 3de klas MAVO	60	1
faalangstreductietraining	30	1
studiebegeleiding 4H	15	5
studiebegeleiding klas 1, 2m, 2hv, 3m, 3hv	40	5
deelname sportdagen	16	45
<b>Culturele activiteiten</b>		
coördinatie CAC	240	1
lidmaatschap CAC	45	4
scapino-uitvoering voorbereiding	30	1
dasproject voorbereiding	30	1
voorbereiding Sinterklaas	20	1
organisatie adventsviering	30	1
voorbereiding kerstviering (groot) resp.	40	6
voorbereiding kerstviering (klein)	20	4
deelname scapino 1ste klassen	6	9
deelname dasproject 2de klassen	6	9
voorbereiding Thijje Cultuur	30	1

	uur	N
<b>Culturele activiteiten (vervolg)</b>		
voorbereiding carnavalsfeest	20	1
posten carnavalsfeest	3	12
deelname kerstviering	3	82
voorbereiding talentenjacht	30	3
begeleiding leerlingentoneel, resp.	80	1
begeleiding lerarentoneel	20	1
uitvoering diploma-uitreiking	25	4
horeca diploma-uitreiking	6	4
posten eindfeest leerlingen	3	12
horeca eindfeest leerlingen	6	4
voorbereiding themaweek (eens in de 2 jaar)	20	6
decorbouw en aankleding	40	2
filmliga	25	2
begeleiding schoolkrant	60	1
begeleiding leerlingenbestuur	60	1
verzorgen exposities	20	2
podiumopbouw div. activiteiten	10	2
<b>Overleg</b>		
lidmaatschap MR	60	5
voorzitter MR	60	1
GWG-formatie	60	2
GWG-onderwijs	60	3
GWG-financiën	60	2
commissie FBS	60	7
lidmaatschap personeelsraad	60	4
voorzitter personeelsraad	60	1
lidmaatschap klachtencommissie	4	4
deelname vakgroepsvergaderingen	15	82
<b>Organisatie/administratie/advies</b>		
surveillance hal/kantine	20	50
advisering mediatheek	30	1
advisering automatisering	100	1
advisering PR	60	1
inrichting gebouw	40	2
medewerking open dag	4	35
lesouderavond (beh. klasseleraar)	4	10
advisering financiën	40	1
voorbereiden open dag	30	3
commissie milieuzorg	60	1

*b. Formatievolume*

Het formatievolume voor de algemene leraarstaken wordt gevormd door de som van:

1.  $(T+E-S) \times 1720$  (waarbij T = het aantal voormalige taakeenheden; E = het aantal extra-formatie-eenheden voor CUMI enz.; S = het aantal reeds toebedeelde eenheden voor specialistische taken).
2. 15% van  $L/28 \times 1720$  (waarbij L = het totaal aantal lessen; 28 = het maximum aantal lessen per FTE; 1720 = het aantal jaartaakuren per docent).

*c. Formatieruimte per docent*

De formatieruimte per docent voor algemene schooltaken bedraagt 15% van  $L/28 \times 1720$  (waarbij L = het aantal door de docent te geven lessen). De formatieruimte per docent LO voor algemene schooltaken bedraagt 20% van  $L/28 \times 1720$ . De formatieruimte van een nieuwe docent in zijn eerste jaar bedraagt 10% van  $L/28 \times 1720$ .

*d. Wensen docenten met betrekking tot algemene schooltaken*

In mei kunnen alle docenten aangeven naar welke taken hun voorkeur uitgaat.

1. Ieder krijgt een lijst met te verrichten taken; per taak staat aangegeven op hoeveel uur een taak komt en hoeveel personen er nodig zijn.
2. Ieder krijgt opgave van het aantal uur dat zijn formatieruimte voor algemene schooltaken bedraagt; tevens staan vermeld de taken die door elke docent moeten worden verricht.
3. Voor het invullen gelden de volgende richtlijnen:
  - Ieder die een betrekkingsomvang heeft van 30% of meer van de maximale betrekkingsomvang moet minstens twee klassenniveaus aangeven waarin hij klas-seleraar zou willen zijn, met de daarbijbehorende introductie.
  - Ieder moet ervoor zorgen dat hij (inclusief beide klasseleraarschappen) zoveel taken aangeeft, dat het totaal van eraan te besteden uren het dubbele is van het aantal dat hij moet besteden.

*e. Verdeling van de schooltaken*

De schoolleiding verdeelt vervolgens de taken. Ze zal daarbij niet altijd de eerste keuze van de docenten kunnen volgen; voorrang krijgen wat dat betreft de docenten die gebruikmaken van de TVS-regeling. De volgende procedure wordt gehanteerd:

1. Eerst worden de vertegenwoordigerstaken (MR, GWG's, personeelsraad) toebedeeld, daarna de taken waarbij continuïteit gewenst is (klasseleraars, coördinatie CAC).
2. Daarna worden de overige taken toebedeeld. Uitgangspunten daarbij zijn: de wens van de docent, zijn geschiktheid voor de taak en waar wenselijk en mogelijk, zijn ervaring met de taak.
3. De toedeling kan stoppen bij een aantal dat 20 uur lager ligt dan het aantal dat de leraar moet besteden (zie boven D, sub 2.); als het te besteden aantal met 30 uur wordt overschreven, zijn er twee mogelijkheden: hij krijgt een lesvrijstelling of er worden hem geen taken meer opgedragen.

4. Zo'n lesvrijstelling is alleen mogelijk als volgens de formatietoedeling (zie GWG 29-1) in zijn sectie of sectiegroep lesvrijstellingen beschikbaar zijn.
5. Waar de schoolleiding bij de taaktoedeling afwijkt van de opgegeven voorkeuren, neemt zij met betrokkenen contact op.

## BIJLAGE 5:

# HERVERDELINGSBELEID: VOLLEDIGE INVENTARISATIE NIET-LESgebonden TAKEN

### Startnotitie voor het aanpakken van een taakverdelingsbeleid

#### Aanleiding tot het ontwikkelen van een taakverdelingsbeleid

Er zijn vijf impulsen om binnen onze school een begin te maken met een taakverdelingsbeleid:

1. Invoering formatiebudgetsysteem (FBS).
2. Resultaten van het OTO-onderzoek.
3. Het van kracht worden van het Arbobesluit Onderwijs.
4. Toenemende onvrede onder een groep collega's over huidige taakverdeling.
5. Prioriteiten bepalen binnen een toenemend aantal taken.

#### *ad 1. Invoering FBS*

Door de invoering van het FBS zijn alle docenten per 1-8-1992 herbenoemd op basis van een aantal klokuren per week. De aanstelling op grond van een weektaak bevat een aantal onderdelen: het lesgeven, lesgebonden taken, zoals voor- en nawerk, algemene taken, structurele taken, specifieke taken en overige taken.

In de nieuwe systematiek zijn bovendien de taakuren verdwenen en moeten taken, anders dan lesgeven, als structurele of algemene taken binnen de aanstellingsomvang worden opgenomen.

Er moet een reële afstemming worden gemaakt van mogelijke schooltaken op wat budgettair haalbaar is.

#### *ad 2. Resultaten OTO-onderzoek*

In het OTO-onderzoek is destijds overtuigend aangetoond dat:

- a. het ene vak meer belastend is dan het andere (uitgedrukt in hoeveelheid tijd die nodig is voor het voor- en nawerk)
- b. het geven van een vak op eerstegraadsniveau (in tijd uitgedrukt) belastender is dan op tweedegraadsniveau
- c. het werken in een parttime aanstelling belastender is (wederom in tijd uitgedrukt) dan in een fulltime aanstelling

#### *ad 3. Arbobesluit Onderwijs*

Vanuit de Arboret wordt scholen opgedragen zich te richten op de veiligheid, gezondheid en het welzijn van werknemers. Deze drie aspecten hebben een relatie

met elkaar. De school moet aan de hand van de eigen situatie een plan opstellen hoe men deze aspecten wil verbeteren.

Vanuit het welzijnsartikel in de Arbowet wordt beleid verwacht met betrekking tot taakbelasting, als onderdeel van het personeelsbeleid.

#### *ad 4. Onvrede op school over huidige taakverdeling*

Een groep collega's die in het verleden allerlei taken op zich heeft genomen en deze serieus heeft uitgevoerd, krijgt steeds meer het idee dat de staf hen als eerste benadert voor het op zich nemen van nieuwe taken. Hierdoor dreigt een bepaalde groep docenten overbelast te raken, terwijl anderen twee minuten nadat de bel is gegaan, in de auto op weg naar huis zitten.

#### *ad 5. Prioriteiten takenpakket school*

Het takenpakket van de school wordt door allerlei nieuwe ontwikkelingen steeds omvangrijker. Denk bijvoorbeeld aan de invoering BaVo, door toenemende concurrentie meer activiteiten om de school te profileren, toenemende aandacht voor internationalisering, huiswerkbeleid, toenemende aandacht voor studievaardigheden wat leidt tot nieuw onderwijskundig beleid (KIT-GO), toenemende begeleiding op sociaal-emotioneel gebied, neveninstroom, automatisering, invoering FBS (alleen al in het kader van de Raamovereenkomst moeten er dit jaar twintig beleidsplannen worden geproduceerd door de schoolleiding; daardoor verschuiven andere taken naar het middenmanagement), participatie in werkgroep aansluitingsproblematiek havo-hbo enzovoort, enzovoort.

Deze taken vergen steeds meer tijd. Daarbij komt nog dat de school waarschijnlijk weer gaat groeien, waardoor het grootste deel van de formatieruimte nodig is voor lessen. De school zal prioriteiten moeten aanbrengen in het takenpakket.

### **Aanpak**

In de school is in april 1992 een werkgroep taakbeleid opgericht. Deze werkgroep bestaat uit: de rector, een conrector en drie docenten. Deze drie docenten zijn zowel lid van de MR als van de docentenraad. Twee docenten hebben bovendien zitting in de stuurgroep onderwijskundig beleid. Deze werkgroep heeft na enige voorbereidende vergaderingen in oktober een studiemiddag voor de docenten georganiseerd. Het doel van deze middag was het verstrekken van informatie en te komen tot het starten van de discussie over taakbeleid.

Op grond van de resultaten van een op die middag gehouden enquête en op grond van literatuuronderzoek gaat de werkgroep voorstellen ontwikkelen om te komen tot een taakverdelings- en taakbelastingsbeleid binnen de school. Deze voorstellen worden na overleg met de staf en inspraak van de plenaire vergadering door het bestuur voorgelegd aan de MR.

## Doel

Het doel is: bepalen van het gewenste takenpakket voor de school en een voor de school zo efficiënt mogelijke taakverdeling bereiken, waarbij een docent die taken verricht waarvoor hij/zij het meest geschikt is en de belasting voor iedere docent in 'objectieve' termen ongeveer even groot is.

## Uitgangspunten

1. De jaartaak wordt gesteld op 1710 uur. Het aantal te werken klokuren bedraagt gemiddeld per week 43,3.
2. Voor het schooljaar 1993-1994 worden alleen de taken gewogen.  
Het wegen van de lessen zal vóór 1-8-1994 in het beleid worden opgenomen.
3. Voor elk lesuur wordt 30 minuten voor- en nawerk geteld. De werkzaamheden die hieronder vallen staan vermeld in categorie 1. Het grootste deel van deze 30 minuten wordt besteed aan correctie en lesvoorbereiding. Vanwege het ontbreken van correctie voor het vak gymnastiek, wordt voor het schooljaar 1993-1994 15 minuten voor- en nawerk gerekend (verschil gebaseerd op OTO-onderzoek).
4. Indeling van taken in vier categorieën.  
Binnen de categorieën 3 en 4 zijn prioriteiten vastgesteld.
5. De streefverhouding tussen taken en lessen is 5%, met die restrictie dat in het schoolbelang deze verhouding kan worden gewijzigd. Zonodig worden er minder 'taakuren' gereserveerd om te voorkomen dat groepen groter worden dan 32, vakken vervallen of gaten in het rooster ontstaan. De taken waar geen lesvrije eenheden meer voor beschikbaar zijn, moeten dan in restruimte van de aanstellingsomvang worden uitgevoerd. Een minimum-takenpakket moet worden uitgevoerd.
6. Sinds 1-8-1992 heeft iedere docent een aanstelling op grond van een weektaak. De weektaak bestaat uit lesgeven, voor- en nawerk, structurele taken, algemene en overige taken.  
Iedere docent verricht algemene en overige taken binnen zijn taakomvang.
7. De structurele taken worden toegewezen op grond van geschiktheid (open sollicitatie, opleiding, personeelsbeleidsplan), onafhankelijk van de afvloeiingsvolgorde: voorlopig volgens bestaande sollicitatieprocedures voor wat betreft decanaat en leerlingbegeleiding.  
De overige formatie voor lesvrije eenheden wordt volgens de afvloeiingsvolgorde toegekend. Welke taken in deze formatieruimte worden uitgevoerd bepaalt de werkgroep docenteninzet in overleg met de staf en de betrokkenen.
8. De hoofdtaak is lesgeven. Docenten die uitsluitend zijn belast met niet-lesgebonden taakuren worden ontslagen.  
Algemene en overige taken kunnen door iedere docent worden verricht en kunnen er nooit toe leiden dat een docent op grond van alleen deze taken werk behoudt aan school.
9. Op grond van alleen structurele taken kan een docent werk behouden, als hij/zij vier jaar of langer deze taken heeft vervuld.

Een docent die vier jaar lang alleen op grond van structurele taken aan school is verbonden, krijgt na vier jaar deeltijdontslag tot een nader te bepalen betrekkingssomvang. Er komt geen rouleersysteem voor structurele taken.

10. De taakbelasting moet voor iedere docent ongeveer even groot zijn. De werkgroep heeft een schatting gemaakt van de tijd die nodig is om elke taak uit te voeren. Voor het schooljaar 1993-1994 wordt een controlesysteem voor die schatting bedacht.
11. De docenten kunnen hun voorkeur aangeven voor de taken die ze in de rest-ruimte willen uitvoeren. De staf wijst in overleg met de werkgroep de taken uiteindelijk toe.

### Verdeling lestaken, algemene taken en overige taken

De jaartaak is volgens RPBO vergelijkbaar met de jaartaak voor ambtenaren in vergelijkbare salarisschalen: 1824,8 uur.

Jaartaak onderwijs  $45,6 \times 28/29 \times 40 = 1761$  klokuren.

Jaartaak voor mbo/hbo vastgesteld op 1710 uur.

Werkgroep op ministerie buigt zich nu over jaartaak v.o. Deze wordt zeer waarschijnlijk ook 1710. Dit is gemiddeld 43,3 uur per week, uitgaande van  $\pm 39,5$  schoolweken.

#### *Berekening van restruimte bij een volledige betrekking:*

Jaar:	52 weken	-	a)	7 weken zomervakantie 1 week herfstvakantie 2 weken kerstvakantie 1 week carnavalsvakantie 1 week paasvakantie 7 vrije dagen = 1 week
	- 13			
	<hr/>			
	39 weken	-	b)	aantal dagen lesuitval: - eerste en tweede lesdag - 5 dagen p.w.w. - sportdag - 7 dagen einde schooljaar
				<hr/>
				- 15 dagen
	- 2 weken			
	<hr/>			
	37 weken	-	c)	schooldagen waarop een deel van de lessen uitvalt - werkweek 4-havo - infomiddag - werkweek brugjaar



- tentamenweken
- herkansingen t.w.
- verkorte lessen → rapportvergaderingen
- project A.O. 5-atheneum
- project A.O. 4-havo
- c.s.e.
- excursies
- integratieblok

- 1 week  


---

 36 weken les

Op jaarbasis worden dus  $36 \times 28$  lessen = 1008 lessen gegeven. Uitgaande van 35 weken les is dat 980 lessen.

Jaarbasis: 1000 lessen × 50 minuten	=	830 klokuren
Voor- en nawerk: 30 minuten per les	=	500 klokuren
		<hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
		1.333 klokuren

Met uitzondering van gymnastiek → lesuur = 1 klokuur.

Jaartaak (netto)		1.710 uur
		1.333 uren
		<hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
		377 uur
		60 deskundigheidsbevordering
		<hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
		317 klokuren op jaarbasis voor algemene en overige taken

Per week is dit gemiddeld  $317 : 40 = 8$  uur.

Per week is men ongeveer 3,5 uur bezig met het uitvoeren van de (verplichte) algemene taken. De resterende  $8 - 3,5 = 4,5$  uur gemiddeld per week wordt gebruikt voor het uitvoeren van overige taken.

Lesweek: 28 × 50 minuten	=	23,3 klokuren
28 × 30 minuten	=	14
		<hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
		37,3 klokuren

43,4

37,3

---

6 uur lesvrije ruimte

3,5 uur algemene taken

---

2,5 uur

## Overzicht van taken

### 1. *Lesgebonden taken (voor- en nawerk)*

1. les voorbereiden
2. maken aanvullend materiaal voor de les
3. voorbereiden en uitvoeren practica
4. informeel overleg met sectiegenoten/collega's
5. samenstellen toetsen
6. correctie en cijferbepaling
7. rapportage (informatie en rapportcijfers)
8. individueel overleg met leerlingen
9. overleg met collega's over leerlingen
10. rapportvergaderingen
11. contacten met ouders en ouderavonden
12. excursies organiseren/begeleiden
13. opruimen/beheer lokaal
14. surveilleren/bijzitten schoolonderzoeken
15. examens
16. vakliteratuur bijhouden
17. leerstofomschrijving maken
18. planning leerstof
19. lesmateriaal (boekenlijst) verzorgen

### 2. *Algemene taken (verplicht)*

- |   |    |
|---|----|
| 1. surveillance pauze                                     | 35 |
| 2. sectie-overleg   | 27 |
| 3. plenaire vergadering bijwonen                          | 15 |
| 4. functioneringsgesprekken                               | 2  |
| 5. sectie/staf overleg                                    | 3  |
| 6. surveillance-uur/vervanging                            | 44 |
| 9. <u>begeleiden nieuwe docenten</u>                      |    |
| 10. ad hoc:   |    |
| open avond, kennismakingsdagen, diploma-uitreiking,       | 38 |
| stusiemiddag, stagebezoek arbeidsoriëntatie, boekenfonds, |    |
| <u>stagiaires begeleiden</u>                              |    |
| 11. <u>klasseleraar/mentor</u>                            | 50 |

p.m. De onderstreepte algemene taken zullen worden gecompenseerd in een of andere vorm.

### 3. Structurele taken

(lestaakverminderend: in het formatieplan is het aantal uren vastgelegd)

Deze taken staan op volgorde van afnemende prioriteit:

Taak	Minuten	Taakuren
1. decanaat mavo	400	5
2. decanaat havo	560	7
3. decanaat vwo	400	5
4. leerlingbegeleiding onderbouw	320	4
5. leerlingbegeleiding bovenbouw	320	4
6. brugklas-Latijn	80	1
7. brugklamentoraat	120	1 1/2
8. coördinatie brugjaar	480	6
9. coördinatie 2de/3de leerjaar	720	9
10. coördinatie 4-havo	480	6
11. stuurgroep onderwijskundig profiel + BaVo	160	2
12. mentoraat 4-havo	80	1
13. mentoraat 2-mavo	80	1
14. systeembeheer software	160	2
15. coördinator project arbeidsoriëntatie	160	2

Opmerkingen:

- De taken 1 t/m 6 worden na 4 jaar persoonsgebonden.
- Eén taakuur komt overeen met 80 minuten.

### 4. Overige taken

(binnen aanstelling vrijwillig te verdelen)

Deze taken staan op volgorde van de eisen die uit de enquête naar voren zijn gekomen (als er geen tijd staat ingevuld, betekent dit niet dat de taak geen tijd kost, maar dat de taak tot nu toe directietaak is, 'slapend' is, of nog niet is ingevuld).

Taak	Minuten	Taakuren
1. vakbegeleiding brugjaar	40	1/2
2. medezeggenschapsraad	60	3/4
3. onderhouden cijferprogramma	20	1/4
4. publiciteit (open huis/aanmelding)	40	1/2
5. sectievoorzitter	20	1/4
6. docentenraad	40	1/2
7. lid ouderraad	40	1/2
8. integratieblok 5-vwo	40	1/2
9. werkgroep automatisering	slapend	
10. werkgroep taakbeleid	80	1
11a. organisatie voorlichting wo	100	1 1/4
11b. organisatie voorlichting hbo		
11c. organisatie voorlichting mbo	20	1/4
12. toelatingscommissie	10	1/8
13. werkgroep begeleiding	20	1/4
14. werkgroep leerlingvolgsysteem	nog starten	
15. werkgroep internationalisering	40	1/2
16. werkgroep 'gezicht' VWO	20	1/4
17. coördinatie culturele activiteiten	60	1/4
18. coördinatie muzikale activiteiten	120	1 1/2
19. coördinatie toneel voorstellingen	40	1/2
20. normencommissie	10	1/8
21. organisatie werkweken/buitenlandse reizen	directie/wisselend	
22. begeleiden neveninstroom/cumi-leerlingen	directie	
23. bibliotheek/cassettotheek	nog starten	
24. schoolkrantredactie	40	1/2
25. vakbegeleiding bovenbouw	40	1/2
26. sport en sportdag (1 lesuur per week)	60	3/4
27. contactcommissie	40	1/2
28. werkgroep docenteninzet	20	1/4
29. beheer expositiehal	20	1/4
30. project aansluiting havo/hbo	slapend	
31. werkgroep gsw-dag	20	1/4
32. drukwerk school	20	1/4
33. informaticaclub	60	3/4
34. werkgroep milieu	20	1/4
35. leerlingavond bijwonen	10	1/8
36. wiskunde wedstrijd	10	1/8
37. werkgroep huisvesting isse	slapend	
38. werkgroep theater	slapend	
39. gsw-circus	slapend	

### Vragenlijst studiemiddag taakverdeling en taakbelasting

1. Waar moet de school bij het toedelen van de formatieruimte de nadruk op leggen?
  - a. Op het lesgeven en het aanbieden van een zo breed mogelijk vakkenpakket. Indien nodig gebruiken we formatieruimte voor:
    1. Het maken van extra groepen om de groepsgrootte te beperken, bijvoorbeeld: maximale groepsnorm 32 leerlingen maximale groepsnorm brugklas 28 leerlingen.
    2. Het maken van extra groepen om tussenuren voor leerlingen te voorkomen.
  - b. Op andere taken (o.a. begeleiding) zoals die vermeld staan in de lijst van taken (zie hoofdgroepen 4, 5 en 6 onder vraag 2). De mogelijkheid genoemd onder 1.a1 en 1.a2 krijgen hierbij minder gewicht.

De beantwoording van de prioriteitsvraag hangt samen met de streefrichting van de school (Teleac cursus FBS, blz. 282, 285 en 290).

*Kies hier voor mogelijkheid a. of voor mogelijkheid b. door omcirkelen van a. of b.*

2. Hierna staan alle taken vermeld die op school worden uitgevoerd. De taken in groepen 1, 2 en 3 zijn verplicht (zie RPBO).

De werkzaamheden binnen de school kunnen worden verdeeld in 6 hoofdgroepen:

1. *Lessen*
2. *Lesgebonden taken (voor- en nawerk)*
  - lesvoorbereiding
  - correctiewerk en cijferbepaling
  - samenstelling rapportcijfers
  - schoolonderzoek
  - examens
  - toetsen samenstellen

- rapportvergaderingen
- bijhouden vakliteratuur
- nascholing
- opruimen, netjes houden lokaal, zorg voor apparatuur
- individueel overleg met leerlingen
- leerstofomschrijving, boekenlijst, leermiddelen per jaar vaststellen
- practica ontwerpen/voorbereiden
- (vak)excursies organiseren
- onderwijsplanning gehele leerstof maken
- onderhouden contacten met vakcollega's
- tweede correctie eindexamenwerk

### 3. *Algemene, overige taken*

- surveilleren (pauze, S-uur, tentamens, enz.)
- bijwonen sectievergaderingen
- bijwonen plenaire vergaderingen
- functioneringsgesprekken
- mentorenvergaderingen
- ouderavonden
- begeleiden stagiaires
- informatie-avonden ouders bijwonen
- opendag
- diploma-uitreiking bijwonen
- werkweken (begeleiden)
- excursies (begeleiden)
- stagebegeleiding project A.O.
- klasseleraarschap/mentoraat

Deze eerste drie hoofdgroepen liggen vast in het RPBO.

Bij de volgende hoofdgroepen wordt u gevraagd door middel van een kruisje aan te geven of:

- die taak moet blijven ook als de keuze bij vraag 1 op de optie a. valt (minimale takenpakket)
- die taak volgens u bij het gewenste takenpakket van de school hoort (gewenst takenpakket)

4. *Structurele taken (gebonden taken)*

	<b>minimum</b>	<b>gewenst</b>
decanaat leerlingbegeleiding brugklas-Latijn brugklasmentoraat		

5. *Specifieke taken (met taakuren of lesvrije uren)*

	<b>minimum</b>	<b>gewenst</b>
coördinatie brugjaar coördinatie 2de en 3de klassen coördinatie 4 havo coördinatie muzikale activiteiten coördinatie culturele activiteiten (toneel, integratie) werkgroep havo/onderwijskundige ontwikkelingen werkgroep automatisering mentor 4-havo keuzelessen 3-havo coördinatie project A.O.	verplicht	in BAVO

De extra faciliteiten die beschikbaar worden gesteld voor

- cumi-leerlingen
- VO/VSO-project

moeten ook voor *deze* taken worden gebruikt.

6. Overige, niet-gehonoreerde taken

	minimum	gewenst
vakbegeleiding brugjaar systeembeheer software contactcommissie organisatie sportactiviteiten lid ouderraad project aansluiting havo/hbo docentenraad schoolkrantredactie medezeggenschapsraad werkgroep huisvesting ISSE werkgroep docenteninzet organisatie werkweken wiskunde wedstrijd organisatie schouwburchbezoek werkgroep milieu werkgroep GSW-dag werkgroep theater cijferprogramma sectievoorzitter informatieclub publiciteit open huis/aanmelding GSW-circus vakbegeleiding bovenbouw beheer expositiehal, doka, grafieklokaal drukwerk school inkoop materialenbegeleiding neveninstroom/cumi-leerlingen bibliotheek leerlingenavonden bijwonen		

3. Op welke wijze zouden structurele taken (hoofdgroep 4) toebedeeld moeten worden aan personen?
- Op grond van geschiktheid
    - open sollicitatie
    - aanwijzen door staf
    - aanwijzen door werkgroep
  - Zoals bij het HOS-stappenplan: voor docenten die te weinig lessen hebben.

*Kies hier voor mogelijkheid a. of voor mogelijkheid b. door omcirkelen van a. of b. Kiest u voor a. omcirkel dan één van de drie genoemde mogelijkheden.*



4. Kan een 'zittend' docent op grond van alleen 'structurele' taken werk behouden (indien dit financieel mogelijk is)?

ja	nee

5. a. Moet er een rouleersysteem voor 'structurele' taken worden ingebouwd?

ja	nee

- b. Om de hoeveel jaar moet er worden gewisseld?

2 jaar	4 jaar	6 jaar

6. Op welke wijze zouden specifieke taken (hoofdgroep 5) moeten worden toebedeeld aan personen?
- a. Op grond van geschiktheid
- open sollicitatie
  - aanwijzen door staf
  - aanwijzen door werkgroep
- b. Zoals bij het HOS-stappenplan: voor docenten die te weinig lessen hebben.

*Kies hier voor mogelijkheid a. of voor mogelijkheid b. door omcirkelen van a. of b. Kiest u voor a. omcirkel dan één van de drie genoemde mogelijkheden.*

7. Kan een 'zittend' docent op grond van alleen 'specifieke' taken werk behouden (indien dit financieel mogelijk is)?

ja	nee

8. a. Moet er een rouleersysteem voor 'specifieke' taken worden ingebouwd?

ja	nee

b. Om de hoeveel jaar moet er worden gewisseld?

2 jaar	4 jaar	6 jaar

9. Op welke wijze zouden overige taken (hoofdgroep 6) moeten worden toebedeeld aan personen?

a. Op grond van geschiktheid

- open sollicitatie
- aanwijzen door staf
- aanwijzen door werkgroep

b. Zoals bij het HOS-stappenplan: voor docenten die te weinig lessen hebben.

*Kies hier voor mogelijkheid a. of voor mogelijkheid b. door omcirkelen van a. of b.*

*Kiest u voor a. omcirkel dan één van de drie genoemde mogelijkheden.*

10. Op welke wijze moet worden bepaald hoeveel tijd de taken, genoemd in hoofdgroepen 4, 5 en 6 kosten?

11. De taakbelasting moet voor iedere docent ongeveer even groot zijn. Dit betekent dat alle werkzaamheden zo eerlijk moeten worden verdeeld.

Welke uitgangspunten moeten hierbij worden gehanteerd?

a. Zowel lesgebonden taken (hoofdgroepen 1 en 2) als niet-lesgebonden taken (hoofdgroepen 3, 4, 5 en 6) worden in tijd genormeerd.

Er wordt hierbij rekening gehouden met:

- het vak
- eerste- en tweedegraadsgebied
- betrekkingssomvang

b. Alleen niet-lesgebonden taken worden in tijd genormeerd.

*Kies hier voor mogelijkheid a. of voor mogelijkheid b. door omcirkelen van a. of b.*

*Kiest u voor a. omcirkel dan één of meer dan de drie genoemd mogelijkheden.*

## Samenvatting van de antwoorden op de vragen over taakbeleid

Op de studiemiddag over taakbeleid is aan de hand van een vragenlijst in groepjes van gedachten gewisseld over een aantal aspecten dat met het formuleren van een taakbeleid samenhangt.

De antwoorden op en de aanvullende opmerkingen bij de vragen, gebruikt de werkgroep bij het formuleren van voorstellen voor het toekomstig taakbeleid. Het is naar de mening van de werkgroep niet zinvol om de antwoorden op de vragen in exacte percentages te publiceren. Enerzijds bleken de gestelde vragen niet altijd eenduidig te zijn geformuleerd en bovendien is niet elke werkgroep aan het beantwoorden van alle vragen toegekomen. Anderzijds was het ook niet de bedoeling van de werkgroep om al in de beginfase van de discussie tot harde uitspraken te komen. We willen wel een samenvatting presenteren van een aantal duidelijke uitspraken.

1. Een ruime meerderheid van de collega's is van mening dat de formatieruimte binnen school in de eerste plaats moet worden gebruikt voor lesgevende taken. Met name werd vaak genoemd het maken van extra groepen om de groepsgrootte te beperken.

2. Bij de opsomming van de verschillende soorten taken werd bij een paar taken de vraag gesteld of deze inderdaad in het RPBO verplicht zijn gesteld.

De taken 'vervanging bij ziekte' en 'begeleiden van stagiairs' staan inderdaad letterlijk genoemd in het RPBO (punt 2b resp. 3b van het achtergrondmateriaal uitgereikte Rechtspositiebesluit OP).

De functioneringsgesprekken, informatie-avonden, diploma-uitreiking, werkweken en excursies kan men beschouwen als vallende onder punt 3f. De structurele taken (gebonden taken) zoals decanaat, leerlingbegeleiding en brugklasmentoraat moeten volgens een overgrote meerderheid gehandhaafd blijven.

Over het brugklas-Latijn heeft men zich niet duidelijk uitgesproken. Wel werd opgemerkt dat het in de tabel zou moeten worden opgenomen.

Bij de specifieke taken (met taakuren) vindt de meerderheid het mentoraat 4-havo onmisbaar\*. Ook coördinatie van culturele activiteiten en onderwijskundige ontwikkelingen scoorden hoog.

Opmerkelijk is dat het coördineren van leerjaren door een aantal collega's nadrukkelijk als een taak van de staf wordt beschouwd.

Bij de overige taken (niet-gehonoreerde taken) kregen onderstaande taken de hoogste prioriteit (minimum en gewenst bij elkaar opgeteld):

- vakbegeleiding brugjaar
- systeembeheer software
- MR
- werkweken organiseren
- cijferprogramma

(\* Op de rapportvergaderingen is ook gepleit voor een structureel mentoraat in A4 en A5.)

- publiciteit open huis/aanmelding
- project aansluiting havo/hbo
- vakbegeleiding bovenbouw
- D.R.
- sectievoorzitter

3. t/m 9.

Met betrekking tot alle taken is een meerderheid van mening dat deze na een open sollicitatie door de staf op grond van geschiktheid moeten worden toegewezen.

- Er is geen duidelijke uitspraak over het al dan niet hanteren van een rouleersysteem voor taken.
- Men is van mening dat een docent niet alleen op grond van specifieke of overige taken in dienst kan blijven. Ten aanzien van dit punt zijn bij de structurele taken de meningen verdeeld.

10. De hoeveelheid tijd die wordt toegekend aan de verschillende taken zou bij voorkeur door een commissie moeten worden bepaald. Deze mogelijkheid werd het meest genoemd.

11. De vraag of ook de lesgebonden taken in tijd moeten worden genormeerd, is door een te grote groep niet beantwoord om tot een duidelijke uitspraak te komen.

# LITERATUUR

## **Leraar en taakbelasting**

D. van Dongen, P. Hamers, K. Geelen (e.a.). Tilburg: IVA, Instituut voor Sociaal-wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant, 1988. OTO-rapport 8.

## **Werk verdelen op school**

Taakdifferentiatie en schoolorganisatie in het voortgezet onderwijs.  
P. Smets. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1983.

## **Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2**

Den Haag: Staatsuitgeverij, 1977. Tweede kamer 76/77 nr. 14425

## **Kwaliteit van de arbeid**

Uitgangspunten, gevolgen, meten, beoordelen.  
L.U. de Sitter. Den Bosch: Adviesgroep KOERS, 1989.

## **Preventie van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs**

Zoetermeer: ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990.

## **Hooflijnennotitie formatiebudgetsysteem**

Zoetermeer: ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990.

## **Job control and worker health**

S.L. Sauter, J.J. Hurrell, C.L. Cooper (eds.). Chichester: John Wiley & Sons, 1989.

## **Handboek Veiligheid Gezondheid en Welzijn**

Arbeidsomstandigheden.  
Alphen a/d/ Rijn: Samsom, losbl.

## **Gezond blijven onderwijzen**

Tilburg: IVA, ISBN 90 6835 167 2

## **Arbeidsomstandighedenwet voor het onderwijs**

Tekst en uitleg.  
Kluwer, ISBN 90 312 0850 7

### **Begeleiding van beginnende docenten**

J.H.C. Vonk. Amsterdam: VU uitgeverij, 1992.

### **Personeelsbeleid in de dagelijkse schoolpraktijk:**

#### **Fictie of werkelijkheid?**

P.M. van der Linden – de Feijter. In: Director, 302, 26-33, 7 sept. 1993.

### **Autonomie en welzijn**

Taakbelasting en de mythe van de individuele autonomie

Camphuizen en Pietryga. In: Meso, 2, 1992.

### **Schooldevelopment : models and change**

L. de Caluwé, E.C.H. Marx, M.V. Petri. Leuven/Amersfoort: Acco, 1988.

### **Taakbeleid op school**

Een methodische aanpak

D. van Dongen en N. Raaijmaker. Tilburg: IVA, 1993.

### **Brochure Wet Medezeggenschap Onderwijs 1992**

ABOP, NGL

### **Brochure Raamovereenkomst Formatiebudgetsysteem**

ABOP, NGL, VNG

## **Relevante NIA-uitgaven**

*Hier volgt een selectie van relevante NIA-uitgaven, te bestellen bij de afdeling Verkoop van het NIA, telefoon: (020) 54 98 404/465, fax: (020) 64 43 102.*

### **Arbeidsomstandigheden in het onderwijs**

Een handreiking voor het bereiken van een goed werk- en onderwijsklimaat

J. Simons (red.), 1992, f 32,-

### **Handvaardigheid: veilig en gezond**

Adviezen voor het inrichten van het handvaardigheidslokaal

C.J.J. Willemsen en E.P.M. Reichert, 1994, f 22,50

### **De Arboret compleet**

Toelichting, wetstekst, trefwoordenlijst, register

J.H. Kwantes, H. Hoogendijk, vijfde gewijzigde druk 1994, 108 p., f 22,50

**Handleiding arbo-jaarverslag**

Een praktische aanpak voor het schrijven

L. Hoogendijk, derde gewijzigde druk 1993, 72 p., f 27,-

**Handleiding arbo-jaarplan**

Een praktische aanpak voor het opstellen, uitvoeren en evalueren

S. Nossent, J. Swaan, tweede gewijzigde druk 1993, 88 p., f 32,50

**Arbeidsomstandigheden kort en goed**

Wat ieder moet weten over veiligheid, gezondheid en welzijn op de werkplek

J. Roorda, derde gewijzigde druk 1993, 128 p., f 30,-

**Prettig werk op een gezond kantoor**

Uw arbeidsomstandigheden op kantoor

J. Roorda, derde gewijzigde druk 1994, +/- 120 p., f 30,-

**Handboek werkstress**

Systematische aanpak voor de bedrijfspraktijk

M.A.J. Kompier, F.G.H. Marcelissen, vierde druk 1993, 197 p., f 45,-

*Alle prijzen – met voorbehoud van wijzigingen – zijn exclusief 6% BTW en verzendkosten.*

Stress, burn-out en psychische overbelasting zijn de leraar, zeker na verloop van tijd, maar al te bekend. De hoge verzuim- en invalideringscijfers in het onderwijs wijzen in dezelfde richting: veel leraren worden overspannen van hun werk. Omdat de belangstelling voor de taakbelasting en taakverdeling van onderwijspersoneel groeit, ontwikkelde het NIA de zogenaamde WEBO-methode (Werkdruk Bij Onderwijstaken); een methode gericht op het beoordelen en het verbeteren van de functie van leraar. Met als doel te komen tot een evenwichtige taakverdeling en -belasting geeft deze methode aan welke informatie moet worden verzameld, hoe deze informatie kan worden beoordeeld en via welke maatregelen de werkdruk evenwichtig te krijgen is.

Met de WEBO-methode kunnen scholen dus verschillende vormen van taakbelasting identificeren en maatregelen nemen om die taakbelasting en de te hoge werkdruk te verminderen. De methode ondersteunt schooldirecties, MR en bestuur bij de (re-)organisatie en (her)verdeling van (te) belastend werk, maar iedere school moet wel eigen prioriteiten blijven stellen. Hiertoe geeft dit boek ten eerste de sociaal-wetenschappelijke achtergrond van de aanpak van werkdruk en ten tweede een handleiding voor het per school opsporen en herverdelen van de diverse vormen van werkdruk, met praktijkvoorbeelden van scholen.

#### *Andere werkboeken arbo-beleid*

- *Arbeidsomstandigheden in het onderwijs; een handreiking voor het bereiken van een goed werk- en leerklimaat*
- *Handvaardigheid; veilig en gezond: adviezen voor het inrichten van het handvaardigheidslokaal*
- *Handleiding arbo-jaarplan: een praktische aanpak voor het opstellen, uitvoeren en evalueren*
- *Handleiding arbo-jaarverslag: een praktische aanpak voor het schrijven*
- *Arbo-beleid in theorie en praktijk: werkboek voor ondernemingsraden en medezeggenschapscommissies*