

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

Beleidsonderzoek Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit Onderwijspersoneel 67

–

Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het Primair Onderwijs

Kalenderjaar 2000

Den Haag, 19 november 2001

Auteurs:

Drs. Esther Backbier (B&A Groep)
Drs. Sjors Frielink (TNO Arbeid)
Drs. Marit Groeneveld (B&A Groep)
Drs. Jo Simons (TNO Arbeid)

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

TNO Arbeid
Polarisavenue 151
Postbus 718
2130 AS Hoofddorp
(T): 023-5549393
(F): 023-5549394
http: www.arbeid.tno.nl

© Copyright B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies bv i.s.m. TNO Arbeid 2001.

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

Inhoudsopgave

–

Samenvatting

Aanpak
Resultaten

Voorwoord

1. Inleiding

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

2. Methode

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

3. Beschrijving van de deelnemersgroepen

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

4. Taakomvang en Taakbesteding

- 4.1 Werkdrukke en tijdbesteding van de gemiddelde leraar
- 4.2 Taakbesteding van de gemiddelde leraar
 - 4.2.1 Taakbesteding en taakzwaarte
- 4.3 Uitsplitsingen in werkdrukke en taakbesteding
 - 4.3.1 Uitsplitsingen op lerarenniveau
 - 4.3.2 Uitsplitsingen op schoolniveau
- 4.4 Taakbeleid en werkdrukke
- 4.5 Conclusie taakomvang, taakbesteding en taakbeleid

5. Taakbelasting: determinanten en effecten

- 5.1 Onderzoeksmodel taakbelasting
- 5.2 Taakbelasting van de gemiddelde leraar
 - 5.2.1 Verschillen op leraarniveau
- 5.3 Determinanten van taakbelasting
 - 5.3.1 Verschillen op lerarenniveau
 - 5.3.2 Welke factor draagt het meest bij aan de ervaren taakbelasting?
- 5.4 Werkdrukke en taakbelasting
- 5.5 Taakbeleid en taakbelasting
- 5.6 Effecten van taakbelasting
 - 5.6.1 Verschillen op lerarenniveau
- 5.7 Samenhang met hoogte van taakbelasting
- 5.8 Taakbelasting en prestaties van leerlingen
- 5.9 Conclusies taakbelasting: determinanten en effecten

6. Deskundigheidsbevordering en nascholing

- 6.1 Beschikbare en bestede tijd
 - 6.1.1 Taakbelasting en deskundigheidsbevordering
- 6.2 Nascholing: beoordeling

- 6.3 Effect van nascholing op taakbelasting
- 6.4 Conclusie deskundigheidsbevordering en nascholing

7. Conclusies en aanbevelingen

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

Literatuurlijst

Definities

Samenvatting

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

Aanpak

Doel van het onderzoek

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

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

Onderzoeksofzet

Het onderzoek bestond feitelijk uit vier verschillende deelonderzoeken. Het onderzoek naar de taakomvang en taakbesteding van leraren in het primair onderwijs heeft het hele kalenderjaar 2000 in beslag genomen. Wekelijks werd een klein aantal scholen verspreid over het land bezocht en werden gegevens verzameld over de feitelijke taakomvang en taakbesteding in de week direct voorafgaand aan het schoolbezoek. Iedere week werden andere scholen bezocht en dus deed iedere week een ander groepje leraren aan het onderzoek mee. De aldus verzamelde gegevens maakten het mogelijk om na te gaan of de totale gemiddelde taakomvang over een jaar verschilt van de totale gemiddelde jaartaak van de

leraren. Met andere woorden, nagegaan is of leraren in de praktijk gemiddeld meer uren moeten werken om aan hun taken te voldoen dan hun aanstellingsomvang aangeeft. Tevens is nagegaan hoe de leraren in de praktijk hun tijd verdelen over de verschillende taken en of deze verdeling overeenkomt met de formele richtlijnen voor taakbesteding.

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

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

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

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

Resultaten

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

Taakomvang en taakbesteding

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

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

Een belangrijke vraag van het onderzoek betrof de tijdbesteding van leraren. Hoe is de aan werk bestede tijd verdeeld over de verschillende leraarstaken? Uit de analyses van door de leraren per week opgegeven tijdbesteding bleek dat leraren gemiddeld 39% van de door hen gewerkte tijd in een jaar aan lesgeven besteden en 26% aan lesgebonden taken. Van de overige taken werd het grootste percentage van de tijd besteed aan organiserende en coördinerende taken, gevolgd door overleg binnen de school en deskundigheidsbevordering. De overige schooltaken samen maakten 26% van de totale aan werk bestede tijd uit. De cijfers suggereren dus dat lesgebonden taken en overige schooltaken de leraren in de praktijk meer tijd kosten dan in de normjaartaak als richtinggevend wordt gezien.

Uit de vragen naar de zwaarte van de taken bleek dat ruim de helft van de leraren de buitenlesactiviteiten als 'zwaar' of zelfs 'zeer zwaar' ervaren. Deskundigheidsbevordering, lesgebonden taken en lesgeven werden door ongeveer eenderde van de leraren 'zwaar' of 'zeer zwaar' genoemd.

Geen van de taken bleek door de leraren niet 'zwaar' of 'zeer zwaar' te worden gevonden.

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

Het gemiddelde werkdructecijfer voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs bleek niet te verschillen.

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

Taakbelasting

Een ander aspect dat naast tijdsdruct bijdraagt aan een hoge werkdruct, is de door leraren ervaren taakbelasting. Uit het onderzoek blijkt dat de ervaren taakbelasting in het primair onderwijs hoger is dan in andere beroepssectoren in Nederland. De belasting door de maatschappij (gebrek aan opvoeding) en het overheidsbeleid (gebrek aan visie en budgetten), het lesgeven (vooral een gebrek aan concentratie en de verschillen in capaciteiten van leerlingen) en door de (beperkte) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning (vooral lokalen en werkruimte) komen het meest voor. De belastende factoren die het meest bijdragen aan de ervaren taakbelasting zijn de lesgebonden taken (het voor- en nawerk van de lessen) en de invloed van het overheidsbeleid /de maatschappij.

Hoge taakbelasting hangt samen met een aantal ongunstige effecten (de verloopgeneigdheid, de psychische gezondheid en de mate van werkgerelateerd verzuim). Plezier in het werk, de waardering van de baan, de verzuimfrequentie en verzuimduur hangen niet samen met hoge of lage taakbelasting.

De ervaren taakbelasting blijkt significant samen te hangen met het type taakbeleid van de school. De ervaren taakbelasting van leraren op scholen met taakbeleid van het Overgang-type is significant hoger dan de taakbelasting van leraren op scholen met taakbeleid van het Beheer-type of het P-type. Het Overgang-type lijkt dus een verhoging van de ervaren taakbelasting van leraren tot gevolg te hebben.

De groep mannen in het onderzoek steekt er steeds ongunstig uit. De mannelijke leraren in het PO ervaren een hogere taakbelasting, ervaren meer belasting door lesgeven en lesgebonden taken, en hebben ook meer last van ongunstige effecten dan de vrouwelijke leraren in het PO.

Deskundigheidsbevordering en nascholing

Leraren bleken vaak niet te weten hoeveel tijd beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering. Van degene die dat wel weten blijkt dat zij lang niet alle formeel beschikbare tijd daadwerkelijk aan deskundigheidsbevordering besteden. Negen van de tien leraren haalt in de praktijk de norm van 10% van de aanstellingsomvang voor deskundigheidsbevordering niet. Volgens de leraren zijn de vele andere taken die meer tijd innemen/kosten dan er voor staat, de reden dat zij niet of onvoldoende aan deskundigheidsbevordering toekomen. Leraren met een relatief hoge taakbelastingsscore blijken minder tijd aan deskundigheidsbevordering te besteden dan hun collega's met een relatief lage taakbelastingsscore.

De kwaliteit en inhoud van nascholing wordt redelijk gewaardeerd door de leraren. Meest gewenste onderwerpen voor nascholing zijn (nieuwe) onderwijsmethoden en vakkennis. Leraren die meer tijd aan nascholing besteden vinden vaker dat ze beter zijn gaan functioneren door die nascholing dan leraren die minder tijd aan nascholing besteden. Leraren die vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing blijken een relatief lagere taakbelastingsscore te hebben dan leraren die niet beter zeggen te zijn gaan functioneren.

Als daadwerkelijk voldoende tijd voor deskundigheidsbevordering en nascholing beschikbaar is en wordt besteed, lijken deskundigheidsbevordering en nascholing beiden de potentie te hebben om bij leraren door beter functioneren de ervaren taakbelasting te doen afnemen.

Conclusies en aanbevelingen

Taakomvang en taakbesteding

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

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

Taakbelasting

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

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

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

In het onderzoek zijn de mannelijke leraren in het PO als risicogroep naar voren gekomen. Mannelijke leraren in het PO ervaren meer problemen door belastende factoren in het werk, ze geven een hogere taakbelasting aan en ervaren ook de negatieve gevolgen daarvan meer dan vrouwen. Het ontwikkelen van ander beleid voor mannen dan voor vrouwen is echter moeilijk te realiseren en zal waarschijnlijk op bezwaren stuiten. Als we echter kijken naar de leeftijdsverdeling van mannen en vrouwen in de onderzoeksgroep, dan blijkt dat 66% van de mannelijke deelnemers aan het taakbelastingsonderzoek ouder is dan 45 jaar. Van de vrouwelijke deelnemers is 37% ouder dan 45 jaar. Extra aandacht in het beleid voor de oudere werknemer, zou dus voor veel mannelijke leraren in het PO gunstig kunnen zijn.

Deskundigheidsbevordering en nascholing

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

Hoewel blijkens het onderzoek naar taakbesteding leraren minder dan 5% van de werktijd aan buitenlesactiviteiten besteden, wordt dit toch als een zware taak gezien. Een oplossing is wellicht deze taken uit te besteden. Iedere school, ieder schoolbestuur, of ieder samenwerkingsverband van scholen zou hiervoor een aparte organisatie in het leven kunnen roepen, onder leiding van een professionele activiteitenbegeleider of andere organisaties hiervoor inhuren.

De gevonden relaties tussen taakbeleid, werkdruk en taakbelasting lijken over het algemeen te wijzen in de richting van een toename van de ervaren werkdruk en taakbelasting als gevolg van een toename van procedures en vormen door de invoering van taakbeleid. Waarschijnlijk is er niet slechts één reden voor de gevonden uitkomsten, maar is er sprake van een samengaan van verschillende verklaringen. De resultaten maken wel duidelijk dat taakbeleid op zichzelf geen oplossing is voor werkdruk en taakbelasting. Taakbeleid lijkt op de eerste plaats een analyse-instrument om oorzaken en knelpunten in relatie tot werkdruk en taakbelasting aan het licht te brengen. Aan de oplossingen moet dan vervolgens nog gewerkt worden.

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

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

Ook willen wij hier onze collega's bedanken die allen met hun eigen deskundigheid een essentiële bijdrage aan de totstandkoming van het onderzoek hebben geleverd. Vanuit B&A Groep willen we met name noemen: Rob Hoffius, Catharina Kolar, Karen Groeneveld, Udo Hoeke en Karin Feteris. Vanuit TNO Arbeid zijn dat: Marja Willems, Yvonne van Noort, Merijn de Bruin en Ruurt van de Berg.

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

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

Den Haag	Hoofddorp
Esther Backbier	Jo Simons
<i>(Projectleider B&A Groep)</i>	<i>(Projectleider TNO Arbeid)</i>

Inleiding

1.1 Achtergrond van het onderzoek

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

Taakbelasting is een onderwerp dat in het onderwijs al meer dan tien jaar hoog op de agenda staat. Al in 1987 is een onderzoek uitgevoerd naar taakbesteding en taakbelasting bij leraren in het voortgezet onderwijs, het zogenaamde OTO-onderzoek. Sinds het OTO-onderzoek zijn een aantal veranderingen doorgevoerd. De normjaartaak wordt niet meer in lesuren uitgedrukt, maar in een normjaartaak van aanvankelijk 1710 uur per jaar en sinds schooljaar 1998/1999 van 1659 uur per jaar. Verder zijn de scholen begonnen met taakverdelings- en taakbelastingsbeleid en op kleine schaal met leeftijdsbewust personeelsbeleid en met loopbaanbeleid. Daarnaast zijn in de afgelopen vijf jaar in de CAO diverse bepalingen opgenomen waardoor een verdere arbeidsduurverkortening mogelijk werd, ook in de vorm van sabbatsverlof en extra seniorenverlof (de z.g. BAPO-regeling). Ondanks de verbeteringen in de arbeidsvoorwaardelijke sfeer bestaat de indruk dat het werk van de leraar er in de loop der jaren niet lichter op is geworden. Zo kwam de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL) in 1993 tot de conclusie dat het leraarschap in vergelijking met andere beroepsgroepen in Nederland een zware psychische belasting met zich meebrengt. "Het gevoel van taakbelasting lijkt uit twee elementen te bestaan: de ervaren geestelijke belasting en de grote tijdsdruk. Leraren klagen dat ze het gevoel hebben 'nooit klaar te zijn met het werk'. Dit gevoel wordt versterkt doordat ze doorgaans geen werkplek binnen de school hebben en dus veel werk mee naar huis nemen, waardoor werk en vrije tijd door elkaar heen lopen. Zij moeten zelf bepalen hoeveel tijd zij in hun baan steken."

De aanleiding tot dit onderzoek is de behoefte van het ministerie van OCenW aan recente informatie over de taakbesteding en taakbelasting van leraren. Geluiden uit het onderwijsveld dat de werkdruk voor leraren (te) hoog is behoeven empirische onderbouwing. Tevens wil het ministerie in CAO-onderhandelingen en politieke discussie beschikken over de juiste informatie. Ondanks afspraken tussen werkgevers en werknemers in het VO en het ministerie over vermindering van het aantal lesuren per week blijven werkdruk en omvang van de lessentaak actuele strijdpunten. Dit speelt niet alleen in het VO maar ook in het PO. Met dit onderzoek dient ook de vraag beantwoord te worden in hoeverre de taakbelasting van leraren de nascholingsmogelijkheden belemmert. Nascholing wordt als een belangrijk beleidsinstrument gezien. Tegelijkertijd is de vraag of de

randvoorwaarden voldoende zijn voor leraren om zich te scholen. Het idee bestaat dat leraren te weinig toekomen aan nascholing of deze in hun eigen tijd volgen. Dit leidt op zijn beurt weer tot toeneming van de werkdruk.

1.2 Onderzoeksvragen

De probleemstelling voor het onderzoek is driedelig:

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

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

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

1.3 Randvoorwaarden en globale opzet van het onderzoek

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

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

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

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

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

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

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

- Welke onderdelen van de leraarstaak vinden leraren, los van het tijdsaspect, zwaar en welke minder zwaar?

- Wat is de invloed van overheidsbeleid, organisatiefactoren en de leerlingenpopulatie op de ervaren taakbelasting?
- Zijn er verschillen in ervaren taakbelasting op grond van leeftijd en geslacht?
- Welke verschillen in ervaren taakbelasting zijn te onderscheiden naar denominatie?
- Is er een relatie tussen ervaren taakbelasting en zaken als ziekteverzuim, arbeidstevredenheid en gezondheidsbeleving?

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

1.4 Leeswijzer

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

2. Methode

–

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

2.1 Taakomvang en taakbesteding

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

De gegevens over taakomvang en taakbesteding werden verzameld door gedurende het hele kalenderjaar 2000 wekelijks een klein aantal scholen verspreid over het land te bezoeken. Iedere week werden andere scholen bezocht en dus deed iedere week een ander willekeurig groepje leraren aan het onderzoek mee. Door de leraren per taak te laten invullen hoeveel tijd zij in de voorafgaande week feitelijk aan de betreffende taak hebben besteed, zou later kunnen worden uitgerekend wat de totale feitelijke taakomvang van de gemiddelde leraar is en hoe de tijdbesteding over de verschillende taken er in de dagelijkse praktijk gemiddeld uitziet.

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

bijvoorbeeld een achterstandschool, hoe groter namelijk de kans dat een dergelijke school niet in bepaalde weken in het onderzoek was opgenomen. Is een bepaald schoolkenmerk niet vertegenwoordigt in alle 52 weken, dan kan dus geen correct jaargemiddelde worden berekend.

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

2.1.1 Vragenlijst taakomvang en taakbesteding

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

Deel 1: achtergrond

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

Deel 2: taakomvang en taakbesteding

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

2.1.2 Berekening van het werkdruktecijfer

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

Ook hebben leraren ingevuld hoeveel tijd zij (tot de minuut nauwkeurig) in de week voorafgaande aan de dag van het invullen van de vragenlijst, per dag aan hun werk besteed hebben. Om na te kunnen gaan of leraren gemiddeld meer, minder of evenveel uren werken als contractueel met hen is afgesproken, is de totale som van de feitelijk gewerkte tijd (de taakomvang) per week per leraar gedeeld door het cijfer van de opgegeven aanstellingsomvang. Het resulterende getal, dat we *werkdruktecijfer* hebben genoemd, is gelijk aan een bepaalde norm of referentiecijfer wanneer leraren gemiddeld precies zoveel uren aan hun werk besteden als zij volgens hun aanstellingsomvang in een bepaalde tijd zouden moeten doen. Het werkdruktecijfer is hoger dan de norm wanneer het aantal gerapporteerde gewerkte uren groter is dan het aantal uren dat de leraren volgens hun aanstellingsomvang zouden moeten werken. Het cijfer is lager dan de norm wanneer het gerapporteerde gewerkte aantal uren minder is dan het aantal uren dat leraren volgens hun aanstellingsomvang in een bepaalde tijd zouden moeten werken. Omdat leraren natuurlijk in de praktijk niet alle 52, maar in minder weken werken (zij hebben immers ook een aantal weken vakantie), ligt het werkdruktecijfer in de werkweken normaliter boven de norm en in de vakantieweken onder de norm.

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

In hoofdstuk 4 wordt het werkdruktecijfer ook gepresenteerd voor afzonderlijke weken in het jaar en voor verschillende weektypen. We hebben drie verschillende weektypen onderscheiden: lesweken, mengweken en vakantieweken. Lesweken zijn de weken waarin officieel 5 schooldagen vallen. Mengweken zijn weken waarin tenminste één reguliere schooldag uitvalt doordat het een officiële feestdag betreft. Vakantieweken zijn weken waarin geen enkele officiële schooldag valt. Op lesdagen verrichten leraren in principe een deel van hun werk op de school zelf. Een deel

van het werk wordt door de leraren echter niet alleen buiten de school gedaan, maar ook buiten de lesdagen, bijvoorbeeld in het weekend. Voor de berekening van het werkdrukcoëfficiënt maakte het overigens niet uit waar en wanneer de leraar zijn of haar uren heeft gewerkt.

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

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

2.2 Taakbelasting en deskundigheidsbevordering

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

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

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

Het onderzoek naar taakbelasting en deskundigheidsbevordering heeft plaatsgevonden bij leraren die al hadden deelgenomen aan het onderzoeksdeel naar taakomvang en taakbesteding. De dataverzameling vond daarom plaats in 2000 en 2001. In dit onderzoek kunnen geen oorzaak-en-gevolg relaties in wetenschappelijke zin worden vastgesteld. Dat is onmogelijk met een onderzoek dat bij iedere onderzoeksdeelnemer feitelijk uit slechts één meetmoment bestaat. Er zijn meerdere meetmomenten nodig om duidelijk te krijgen wat de oorzaken zijn (die vinden eerst plaats) en wat de gevolgen zijn (die vinden doorgaans later plaats). Het is wel mogelijk om de samenhang tussen verschillende onderwerpen vast te stellen: als het één plaats vindt dan vindt ook (tegelijktijd) het ander plaats.

2.2.1 Vragenlijst taakbelasting en deskundigheidsbevordering

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

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

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

A. De taakuitoefening op zichzelf;

1. de ervaren taakbelasting tijdens het lesgeven
2. de ervaren taakbelasting bij het voor- en nawerk
3. de ervaren taakbelasting bij niet-lesgebonden taken
4. de werklast in het algemeen

B. De organisatie context

1. factoren in de schoolorganisatie
2. de fysieke omgeving
3. de ondersteuning
4. de informatievoorziening

C. De ontwikkelingen in het onderwijs in relatie tot het leraarschap

1. onderwijskundige en organisatorische veranderingen
2. de invloed van overheidsmaatregelen op de werksituatie

D. Deskundigheidsbevordering en Loopbaanperspectief

1. deelname aan en oordeel over deskundigheidsbevordering
2. mobiliteitsbehoefte en mobiliteitsbereidheid

E. Effecten van taakbelasting:

1. gezondheidsbeleving
2. ziekteverzuim

F. Oordeel over de zwaarte van taken; hierin konden de leraren op een 5-puntsschaal aangeven hoe zwaar zij de verschillende taken binnen hun functie vonden. In deze rubriek werden dezelfde taken genoemd die ook in de vragenlijst over taakbesteding waren opgenomen.

Bepaling van de taakbelasting

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

2.3 Kwalitatieve verdieping

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

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

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

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

1. Wat maakt de top-5 zwaarste taken zo zwaar en wat zijn de achterliggende oorzaken daarvan?

2. Op welke manieren zouden deze taken verlicht kunnen worden?
3. Aan welke taken zou u meer of minder willen doen?

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

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

2.4 Relaties met Taakbeleid

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Benadering van scholen en leraren

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen was de medewerking van veel leraren uit het primair onderwijs noodzakelijk. Leraren zijn het beste te bereiken via de scholen waarop zij werkzaam zijn en daarom hebben wij er voor gekozen eerst een aselechte steekproef van scholen te benaderen. Vanwege de te maken koppeling tussen de resultaten van het huidige onderzoek met die van het parallel gestarte onderzoek naar taakbeleid (zie paragraaf 2.5), zijn we eerst gestart met het benaderen van de scholen uit de steekproef van dat onderzoek. Omdat de scholen in deze steekproef al deelnamen aan het onderzoek naar taakbeleid, bleek de steekproef na verloop van tijd niet groot genoeg om voldoende participanten voor ons onderzoek te verkrijgen. Er werd dus een aanvullende aselechte steekproef getrokken van basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs.

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

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

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

3. Beschrijving van de deelnemersgroepen

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

3.1 Deelname op schoolniveau

Over het hele jaar hebben wij in totaal 156 basisscholen aselect voor deelname aan het onderzoek benaderd. Van deze scholen weigerden 74 hun deelname en gaven 82 scholen hun medewerking wel. In het speciaal (basis)onderwijs hebben we over het hele jaar ongeveer 83 scholen aselect voor deelname benaderd. Van deze scholen weigerden 44 scholen deelname en gaven 40 scholen wel hun medewerking aan het onderzoek. In alle 37 volledige werkweken of schoolweken in het jaar 2000 is tenminste 1 school per onderwijssoort, maar zijn meestal 2 of 3 scholen per onderwijssoort bezocht voor de afname van de vragenlijst over taakbesteding. De resultaten met betrekking tot taakbesteding die in het volgende hoofdstuk worden beschreven, hebben betrekking op leraren werkzaam op in totaal 102 verschillende scholen.

Nota Bene

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

3.2 Deelnemers taakbesteding

Aan het onderzoek naar taakomvang en taakbesteding deden in totaal 727 leraren mee. Van hen was 63% vrouw en 36% man. Vijf personen

vermelde hun geslacht niet. Het overgrote deel (72%) van de leraren is werkzaam op een basisschool en 28% op een school voor speciaal (basis) onderwijs. Bijna tweederde (61%) van de leraren had een fulltime aanstelling van 36,87 uur per week of meer. De overige 39% heeft een parttime aanstelling, variërend van een hele kleine aanstelling van maar 3 uur per week tot een aanstelling van 36,87 uur per week. De overgrote meerderheid (92%) van de leraren die meededen aan het onderzoek werkt als groepsleraar. Een enkeling is vakleraar of zowel groepsleraar als vakleraar. Gevraagd of men naast de aanstelling als groepsleraar en/of vakleraar nog meer specifieke taken op de school vervult, gaf zo'n 46% aan geen extra taken te hebben. Tien procent gaf aan ook Remedial Teacher te zijn, 8% Intern Begeleider, 5% Bouwcoördinator en 14% ICT coördinator of Activiteiten coördinator. De overige 30% had andere taken, genoemd werden onder andere (adjunct) directietaken, Medezeggenschapsraad, contactpersoon Klachtenregeling en verder allerlei werkgroepen of commissies.

De leraren die meewerkten aan het onderzoek vertegenwoordigen een zeer ruime variatie aan werkervaring in het onderwijs. Een relatief kleine groep leraren (17%) werkt vijf jaar of minder in het onderwijs, ruim een kwart (26%) van de leraren werkt tussen de 5 en 16 jaar, bijna 35% werkt tussen de 15 en 26 jaar en bijna 22% werkt tussen de 25 en 41 jaar in het onderwijs. Drie leraren gaven aan al 41 jaar of meer in het onderwijs werkzaam te zijn. De leraren blijken hun dienstjaren over het algemeen niet allemaal op dezelfde school door te brengen. Ruim eenderde (35%) van de leraren gaf namelijk aan 5 jaar of korter in dienst te zijn van de huidige school.

Als aanvullende achtergrondgegevens, hebben we aan de leraren in het reguliere basisonderwijs gevraagd in welke bouw men lesgeeft. Van de betreffende 523 leraren gaf de grootste groep (45%) les in de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) en de kleinste groep (28%) in de onderbouw (groep 1 en 2). In de middenbouw (groep 3,4 en 5) werd dus door 42% van de leraren lesgegeven. Iets minder dan de helft (43%) van de leraren in het reguliere basisonderwijs bleek les te geven aan een combinatieklas. De gemiddelde groepsomvang ligt voor 16% van de leraren op minder dan 20 leerlingen, voor 30% op 20 tot en met 24 leerlingen, voor 34% op 25 tot en met 30 leerlingen en voor 16% op 31 tot en met 35 leerlingen. Ongeveer 1% van de leraren heeft met een gemiddelde groepsomvang van meer dan 35 leerlingen te maken.

In het speciaal (basis)onderwijs is de gemiddelde groepsomvang een stuk lager dan in het reguliere basisonderwijs. Hier heeft 25% van de leraren gemiddeld een groep van minder dan 10 leerlingen, 36% heeft gemiddeld een groep van 10 tot 15 leerlingen en nog eens 36% heeft gemiddeld een groep van 15 tot en met 20 leerlingen. Een klein aantal leraren in het speciaal (basis) onderwijs heeft de vraag over de gemiddelde groepsomvang niet beantwoord.

In Tabel 3.1 wordt de samenstelling van de onderzoeksgroep die deelnam aan het onderzoek naar taakbesteding nogmaals weergegeven, maar nu uitgesplitst naar geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang. De laatste twee variabelen zijn gecategoriseerd om de omvang van de tabel beperkt te kunnen houden. Uit de tabel blijkt dat vrijwel alle mannen een fulltime aanstelling hebben, terwijl van de vrouwen iets meer dan de helft parttime werkt. Jongere vrouwelijke leraren werken vaak fulltime en oudere vrouwelijke leraren vaak parttime. Veruit het grootste deel van de mannelijke leraren is ouder dan 40 jaar.

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

Aanstellingsomvang	Leeftijdscategorie	Geslacht	
		Mannen	Vrouwen
Fulltime	25 jaar of jonger	2,3%	22,1%
	26-30 jaar	9,1%	21,7%
	31-35 jaar	10,9%	6,5%
	36-40 jaar	8,6%	6,5%
	41-45 jaar	28,2%	14,7%
	46-50 jaar	25,0%	15,7%
	51-55 jaar	14,5%	9,2%
	56-60 jaar	1,4%	3,7%
	Totaal aantal	220	217
Parttime	25 jaar of jonger	7,0%	4,6%
	26-30 jaar	7,0%	7,5%
	31-35 jaar	4,7%	10,0%
	36-40 jaar	9,3%	17,2%
	41-45 jaar	18,6%	25,1%

	46-50 jaar	9,3%	18,8%
	51-55 jaar	25,6%	11,3%
	56-60 jaar	18,6%	5,4%
	Totaal aantal	43	239

Representativiteit

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

3.3 Deelnemers taakbelasting

In totaal werden aan 255 leraren in het regulier basisonderwijs en aan 127 leraren in het speciaal (basis)onderwijs een vragenlijst voor het meten van de ervaren taakbelasting toegestuurd. Van 271 leraren werd een ingevulde vragenlijst ontvangen. Van hen was 64% vrouw en 36% man. Het overgrote deel (63%) van de leraren is werkzaam op een gewone basisschool en 37% op een school voor speciaal (basis) onderwijs. Ongeveer de helft (49%) van de leraren had een fulltime aanstelling van 36,87 uur per week of meer. De overige 51% heeft een parttime aanstelling.

De meeste leraren die meewerkten aan het onderzoek (63%) geven al enige jaren les aan dezelfde groepen of klassen. Datzelfde geldt voor de niet-lesgebonden taken (66%): de meeste leraren voeren al enkel jaren dezelfde niet-lesgebonden uit.

Als aanvullende achtergrondgegevens, hebben we aan de leraren gevraagd naar het aantal leerlingen in de school waar men werkt. De grootste groep leraren (70%) werkt in scholen van 100 tot 300 leerlingen. Er werken ongeveer evenveel leraren in grotere scholen (16%) als in kleinere scholen (14%).

In Tabel 3.2 wordt de samenstelling van de onderzoeksgroep die deelnam aan het onderzoek naar taakbelasting nogmaals weergegeven, maar nu uitgesplitst naar geslacht, leeftijd en aanstellingsomvang. De laatste twee variabelen zijn gecategoriseerd om de omvang van de tabel beperkt te kunnen houden. Uit de tabel blijkt dat vrijwel meer mannen een fulltime aanstelling hebben. Mannen zijn gemiddeld ook ouder dan de vrouwen. Het is niet zo dat ouderen vaker of minder vaak fulltime werken dan jongeren.

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

Aanstellingsomvang	Leeftijdscategorie	Geslacht	
		Mannen	Vrouwen
Fulltime	25 jaar of jonger	1,7%	14,7%
	26-30 jaar	6,7%	17,6%
	31-35 jaar	13,3%	8,8%
	36-40 jaar	6,7%	7,4%
	41-45 jaar	15,0%	16,2%
	46-50 jaar	30,0%	16,2%
	51-55 jaar	15,0%	13,2%
	56-60 jaar	11,7%	5,9%
	Totaal aantal	60	68
Parttime	25 jaar of jonger	3,0%	1,0%
	26-30 jaar	9,1%	8,7%

	31-35 jaar	3,0%	10,7%
	36-40 jaar	9,1%	12,6%
	41-45 jaar	21,2%	29,1%
	46-50 jaar	18,2%	19,4%
	51-55 jaar	24,2%	13,6%
	56-60 jaar	12,1%	4,9%
	Totaal aantal	33	103

Representativiteit

De groep die heeft meegedaan aan het taakbelastingsonderzoek is een deel van de groep die deelnam aan het taakbestedingsonderzoek. Ongeveer eenderde van de deelnemers aan het taakbestedingsonderzoek nam ook deel aan het taakbelastingsonderzoek. De groep die deelnam aan het taakbelastingsonderzoek bevat iets meer parttimers: 52%, tegen 39% in het taakbestedingsonderzoek. Verder is de opbouw van de onderzoeksgroep naar geslacht en leeftijd en aanstellingsomvang vergelijkbaar met die van het taakbestedingsonderzoek.

3.4 Deelnemers kwalitatieve verdieping

De leraren die mee hadden gewerkt aan het onderzoek naar taakbelasting, konden zich opgeven voor deelname aan de geplande focusgroepen. Het animo voor deelname aan dit laatste onderzoeksdeel bleek echter veel geringer dan verwacht. Vaak werd aangegeven dat men het al druk genoeg had, men al aan zoveel onderzoeken mee had gewerkt of dat men betwijfelde of meewerken zin zou hebben omdat er vaak niets met de onderzoeksresultaten wordt gedaan.

Met de nodige inspanning en volharding is het uiteindelijk gelukt om twee focusgroep bijeenkomsten te laten plaatsvinden. In januari 2001 kon een bijeenkomst worden belegd met leraren van twee scholen uit het speciaal onderwijs. In februari 2001 vond een bijeenkomst plaats met leraren uit het reguliere basisonderwijs. Helaas bleek op het laatste moment alleen het lerarenteam van de basisschool waarop de bijeenkomst werd georganiseerd aanwezig.

Omdat we toch meer meningen van leraren wilden hebben, is een alternatief voor de focusgroep bijeenkomsten bedacht. Hiervoor zijn de directeurs van 10 verschillende scholen die aan eerdere onderdelen van het onderzoek hadden meegewerkt opnieuw benaderd. De directeurs kregen schriftelijk een aantal onderzoeksresultaten toegestuurd met het verzoek deze in het team te bespreken. Via deze alternatieve aanpak zijn reacties terugontvangen van 8 scholen voor primair onderwijs.

3.5 Overlap scholen met onderzoek Taakbeleid

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

Het aantal scholen waarmee de vergelijking tussen werkdrukke en taakbeleid wel kon worden gemaakt, was uiteindelijk als volgt: 56 scholen met type Beheer, 24 scholen met het type Overgang en 13 scholen met het type Personeelsbeleid.

Het aantal scholen waarmee de vergelijking tussen taakbelasting en taakbeleid kon worden gemaakt, was uiteindelijk als volgt: 50 scholen met type Beheer, 17 scholen met het type Overgang en 11 scholen met het type Personeelsbeleid.

3.6 Data kwaliteit

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

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

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

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

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

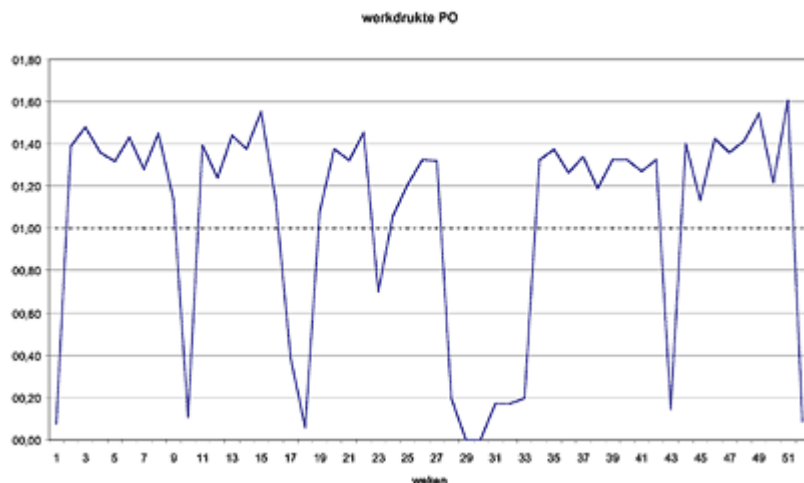
4. Taakomvang en Taakbesteding

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

4.1 Werkdruktes en tijdbesteding van de gemiddelde leraar

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

Figuur 4.1 Werkdruktes van leraren in het PO voor de verschillende weken in het jaar 2000.



In het bovenstaande figuur staan de gemiddelde werkdrukcijfers van de leraren weergegeven voor de achtereenvolgende weken in het jaar 2000. De weekgemiddelden blijken altijd óf boven de 1.15 te liggen óf onder de 1.15 (zie paragraaf 2.1.2 voor uitleg over de berekening van dit cijfer). De dalen in de werkdruk komen overeen met de verschillende vakantieweken in het jaar en de pieken in de werkdruk met de werkweken die tussen deze vakanties in vallen. De lijn geeft het gemiddelde van alle gemeten leraren in een week weer. In de praktijk zijn er leraren die een hoger werkdrukcijfer dan het gemiddelde hebben en leraren die een lager werkdrukcijfer dan het gemiddelde hebben. De schommelingen in werkdruk zullen zich echter voor alle leraren in sterkere of minder sterke mate voordoen.

De leraren in het onderzoek gaven zelf ook aan dat er verschillende perioden in het jaar zijn, dat het werk voor hen (nog) drukker is dan gewoonlijk. Dit komt doordat veelal gebonden aan bepaalde perioden in het jaar extra taken van de leraren worden verwacht. Dit zijn met name activiteiten in verband met de beoordeling van de vorderingen van leerlingen (rapporten, CITO-toets, overgang naar volgende groep en/of het voortgezet onderwijs), maar ook activiteiten gericht op het organiseren en vieren van religieuze en maatschappelijke gebeurtenissen.

Hieronder wordt een overzicht gegeven van door de leraren genoemde extra drukke periodes in het jaar en de redenen voor extra drukte.

Tijdgebonden activiteiten:

- Rond de start van het schooljaar: Voorbereiden nieuwe methode; Begeleiden nieuwe kinderen en hun ouders; Groepsindelingen maken, Formatie indeling maken, etc.
- Rond rapporten: rapportbesprekingen, Huisbezoeken, Oudergesprekken of 10-minutengesprekken, etc.
- Rond toetsen: CITO; Schooladvies aan ouders van leerlingen; Leesvaardigheid, etc.
- Rond feestdagen: Sinterklaas; Kerstmis; Pasen; 1^e Communie, etc.
- Rond speciale activiteiten: Werkweek, Schoolreis of Kamp; Sportdag; Schoolfeest; Musical, etc.
- Rond de afronding van het schooljaar: Overgang, Afscheid groep 8; Schoonmaken lokaal, etc.

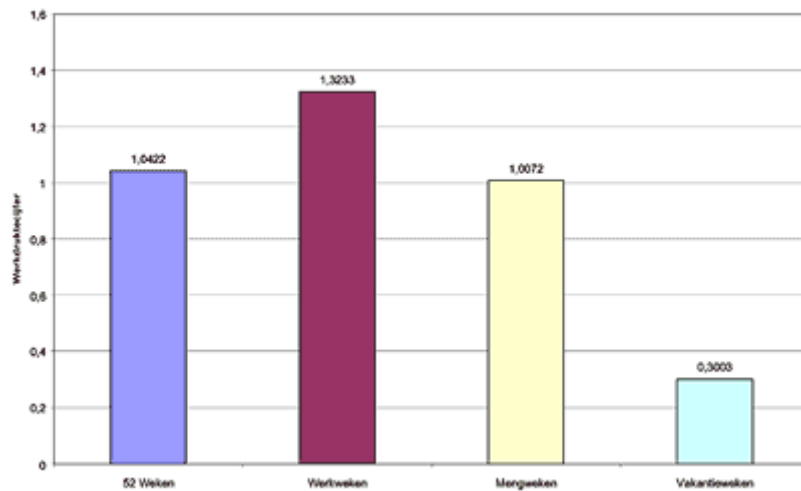
Redenen voor extra drukte:

- (Tussentijdse) Instroom nieuwe kinderen
- Nieuwe computers installeren
- Toegang tot Internet verzorgen
- Collega's met computer op weg helpen
- Verslagen schrijven
- (extra ingelaste) Vergaderingen van commissies, medezeggenschapsraad, etc.
- Volgen van cursussen
- Verjaardagen
- Als er een stagiair begeleid moet worden
- Kijkavonden voor ouders
- Invoering van nieuwe methode
- Nieuwe ontwikkelingen

- Opzetten van nieuwe activiteiten
- Schoolkrant
- Omgaan met en bespreken van probleemkinderen
- Invallen of invaller inwerken bij ziekte van een collega
- Formatieplan of roosters maken
- Als er een onderzoek op school plaatsvindt

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

Figuur 4.2 Gemiddelde werkdrুক্তecijfer voor leraren in het PO voor het hele jaar en de drie verschillende weektypen



Uit de eerste kolom in de figuur blijkt, dat leraren over een heel jaar bezien gemiddeld iets meer werken dan zij geacht worden te werken. Het werkdrুক্তecijfer van 1.04 over 52 weken geeft namelijk aan dat de leraren in het primair onderwijs gemiddeld ongeveer 4% meer tijd werken dan ze volgens hun formele aanstellingsomvang zouden moeten werken. Of dit gemiddelde significant van 1 afwijkt, is als gevolg van de wijze van dataverzameling niet vast te stellen. Het cijfer kan echter wel als een goede indicator van de gemiddelde werkdruchte in een jaar worden beschouwd.

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

De tweede kolom in figuur 4.2 laat de gemiddelde werkdruchte voor de 37 volledige werk- of lesweken in het jaar zien. Dit cijfer ligt ruim boven de 1.15 en geeft aan dat in volledige lesweken ongeveer 15% meer tijd aan het werk wordt besteed dan de aanstellingsomvang aangeeft.

De derde kolom in figuur 4.2 laat de gemiddelde werkdruchte voor de 4 mengweken in het jaar zien. Dit cijfer is vrijwel gelijk aan 1 en geeft dus aan dat in weken waarin één werkdag uitvalt doordat er een nationale feestdag in valt, het aantal gewerkte uren zo'n 15% lager is dan de officiële aanstellingsomvang van leraren. Dit wijst er dus op dat leraren in een mengweek daadwerkelijk een dag niet werken.

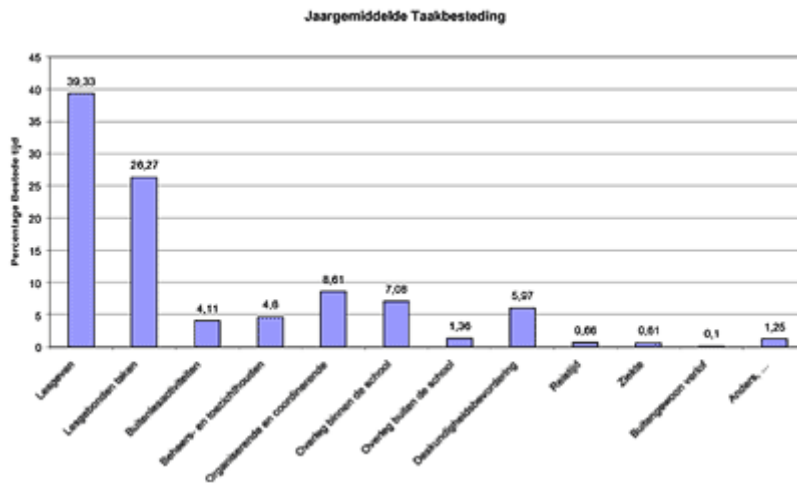
De laatste kolom in figuur 4.2 laat het werkdrুক্তecijfer zien voor de vier vakantieweeken die overblijven als we er vanuit gaan dat leraren 45 weken in een jaar werken. Het werkdrুক্তecijfer geeft aan dat leraren in deze vier vakantieweeken gemiddeld 26% $(=(0.30/1.15)*100\%)$ van de uren die hun aanstellingsomvang vereist daadwerkelijk werken. Het werkdrুক্তecijfer voor vakanties geeft dus aan dat in schoolvakanties niet veel wordt gewerkt. Blijkbaar worden schoolvakanties niet als werktijd beschouwd en in elk geval nauwelijks als werktijd benut.

4.2 Taakbesteding van de gemiddelde leraar

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

In figuur 4.3 wordt weergegeven welk deel van de door leraren gewerkte tijd gemiddeld wordt besteed aan de verschillende taken zoals wij hebben gemeten met behulp van onze vragenlijst. De cijfers hebben betrekking zoals gemeten in totaal 32 werkweken, 4 mengweken en 11 vakantieweeken.

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

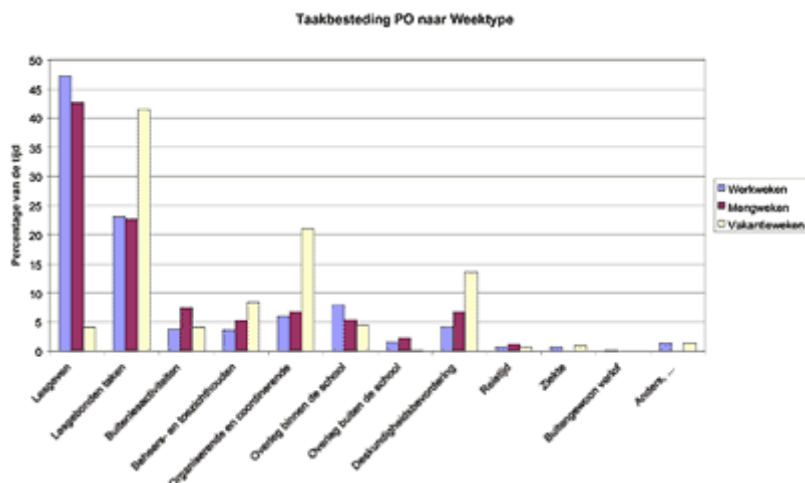


Uit de bovenstaande figuur blijkt dat leraren gemiddeld 39% van de door hen gewerkte tijd in een jaar aan lesgeven besteden en 26% aan lesgebonden taken (o.a. lesvoorbereiding, correctiewerk, bijhouden vorderingen van leerlingen, overleg over leerlingen en surveilleren en toezicht houden). Van de overige taken wordt het grootste percentage van de gewerkte tijd besteed aan organiserende en coördinerende taken, gevolgd door overleg binnen de school en deskundigheidsbevordering. De overige schooltaken samen (exclusief deskundigheidsbevordering, reistijd, ziekte, buitengewoon verlof en de categorie anders), maken 26% van de aan werk bestede tijd uit. Dit wijst erop dat er verhoudingsgewijs veel tijd wordt besteed aan lesgebonden taken en overige schooltaken. Naar alle waarschijnlijkheid besteden leraren meer tijd aan lesgebonden taken dan ze daarvoor in hun jaartaak toebedeeld krijgen. De extra tijd die zij hieraan besteden gaat waarschijnlijk ten koste van deskundigheidsbevordering. Zoals we in paragraaf 3.4 aangeven bestaat er een groot grijs gebied tussen lesvoorbereiding en deskundigheidsbevordering waardoor het niet mogelijk is hier harde uitspraken over te doen.

Het percentage van de tijd dat 'besteed' is aan ziekte, mag hier overigens niet als officieel ziekteverzuimcijfer worden geïnterpreteerd. Als gevolg van de gekozen onderzoeksmethodiek, alleen de leraren die niet (meer) ziek waren deden mee, zijn zieke leraren namelijk ondervetegenwoordigd in dit onderzoek.

Om een idee te krijgen van de relatieve taakbesteding over de verschillende weektypen in het jaar, worden in figuur 4.4 de gemiddelde percentages voor taakbesteding uitgesplitst naar de drie weektypen weergegeven.

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

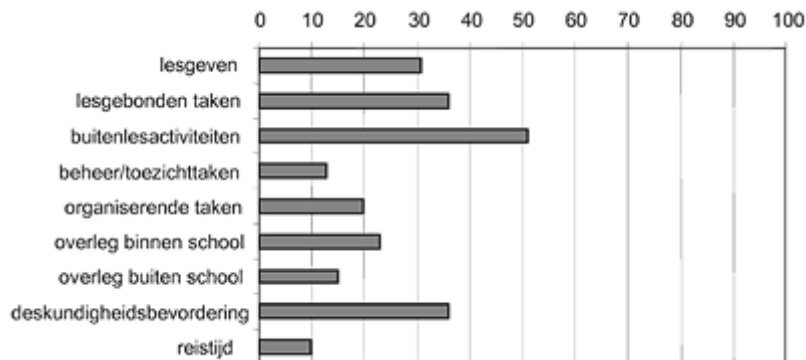


Zoals te verwachten is, wordt het grootste deel van de tijd in werkweken en mengweken besteed aan lesgeven. [1] Ook wordt een groot deel van de tijd besteed aan lesgebonden taken. [2] In mengweken wordt relatief de meeste tijd aan buitemaatschappelijke [3] besteed. De belangrijkste taken waaraan in vakantieweken tijd wordt besteed, zijn lesgebonden taken, organiserende en coördinerende taken [4] en deskundigheidsbevordering. [5] De verschillen in taakbesteding tussen werkweken en mengweken zijn veelal niet groot. De verschillen in taakbesteding tussen vakantieweken en de andere weektypen zijn wel tamelijk groot.

4.2.1 Taakbesteding en taakzwaarte

In de vragenlijst voor Taakbelasting is aan de leraren gevraagd hoe zwaar men de verschillende leraarstaken vindt. In die vragenset kon geantwoord worden van 'zeer zwaar' tot 'zeer licht'. Van alle taken is berekend hoe hoog het percentage van de leraren is dat een taak 'zwaar' of 'zeer zwaar' vindt. In de onderstaande figuur staan de percentages per onderwerp weergegeven.

Figuur 4.5 Percentage leraren die een taak als 'zwaar' of 'zeer zwaar' aanmerken



Uit de figuur blijkt duidelijk dat de buitenlesactiviteiten door de grootste groep leraren als een zware taak wordt ervaren, ruim 50% van de leraren in het primair onderwijs gaf aan buitenlesactiviteiten 'zwaar' of zelfs 'zeer zwaar' te vinden. Deskundigheidsbevordering, lesgebonden taken en lesgeven worden door ongeveer eenderde van de leraren 'zwaar' of 'zeer zwaar' gevonden. Er is geen enkele taak die door de leraren niet 'zwaar' of 'zeer zwaar' wordt gevonden.

Tijdens het verdiepende onderzoek is nagegaan wat de zwaarste taken zo zwaar maken voor de leraren. Besproken zijn de volgende onderwerpen:

- buitenlesactiviteiten
- deskundigheidsbevordering en nascholing (waaronder ook het bijhouden met nieuwe onderwijsmethoden)
- lesgebonden taken: vooral het bijhouden van vorderingen van leerlingen
- overleg over leerlingen

Over de buitenlesactiviteiten is het volgende gezegd. In het algemeen geven de leerkrachten aan dat dit onderdeel, ondanks de steun van ouders, veel (extra) tijd vergt. Als achterliggende oorzaken worden genoemd:

- dat de school onvoldoende keuzes maakt met betrekking tot buitenschoolse activiteiten. Dit vanwege de wens/ noodzaak zich te profileren naar ouders en andere scholen;
- dat de school, naast het geven van onderwijs, steeds meer een maatschappelijk instituut wordt.

Een andere taak die als zwaar wordt ervaren is deskundigheidsbevordering en nascholing. Het deelnemen aan congressen, studiedagen, cursussen, nascholing etc. dient naast de reguliere werkzaamheden gepland te worden. De belasting wordt tevens veroorzaakt, omdat de leraar voor- en nawerk (uitvoeren/ uitwerken van 'werkopdrachten', leesmateriaal, e.d.) dient te verrichten. Verder gelden de relatief geringe meerwaarde en het gebrek aan toepassingsmogelijkheden in de praktijk als knelpunten.

Een ander onderdeel van deskundigheidsbevordering is het bijhouden van nieuwe onderwijsmethoden. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan, dat de keuze van een nieuwe methode en het volledig beheersen daarvan veel overleg en inwerktijd vergt. Verder werken technische problemen en complicaties in de toepassing belastingverhogend.

Eén van zware aspecten van de lesgebonden taken is het bijhouden van de vorderingen van de leerlingen. Het merendeel van de leraren geeft de volgende knelpunten aan:

- de registratie verloopt niet geautomatiseerd;
- het is met name bij bepaalde creatieve vakken lastig om goed zicht te hebben op de vorderingen van een individuele leerling;
- de individuele vorderingen dienen in meerdere dossiers voor diverse instanties te worden bijgehouden;
- de grote klassen;
- toename van leerlingen met leer-/ gedragsmoeilijkheden vereist veel extra tijd om individuele vorderingen en ontwikkeling te registreren;
- ten gevolge van bovenstaande wordt veel registratiewerk buiten schooltijd verricht.

Een laatste punt dat in de kwalitatieve verdieping aan bod kwam, is het overleg over leerlingen, ook een lesgebonden taak. De leerkrachten noemen de volgende knelpunten:

- organisatie van het overleg is lastig in verband met deeltijders;
- mede door de toename van het aantal zorgleerlingen wordt het overleg steeds frequenter, breder en diepgaander;
- het overleg vindt plaats met een grotere verscheidenheid aan belanghebbenden (o.a. ouders, externe instanties, e.d.);
- veel overleg vindt plaats na schooltijd.

Verder merken leraren op dat er veel onduidelijkheid heerst over de rol van de leraar en de taken van de leraar. Alle (ingewikkelde) regels van OCenW bijvoorbeeld over arbeidsduurverkorting verhelderen de zaak niet.

Leraren die werken in het speciaal onderwijs vinden ook dat de groepen te groot zijn (maximaal 12 leerlingen is de norm). Vooral als er geen klassenassistent aanwezig is, is het werken in het speciaal onderwijs (fysiek) zwaar. Leraren hebben dan niet de mogelijkheid tot het houden van pauze, of zoals een leraar het zegt: "de mogelijkheid ontbreekt om me even terug te trekken en om me weer op te laden voor de volgende lessen".

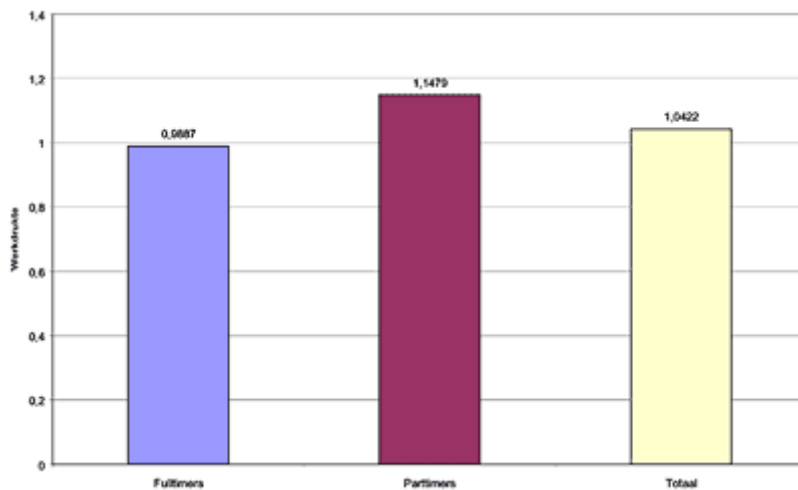
4.3 Uitsplitsingen in werkdrukten en taakbesteding

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

4.3.1 Uitsplitsingen op lerareniveau

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

Figuur 4.6 Gemiddelde werkdructecijfer voor leraren in het PO naar aanstellingsomvang

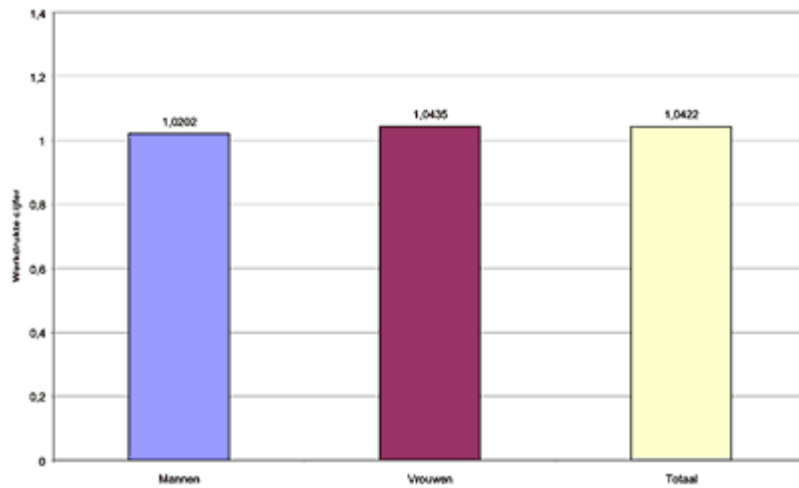


Zoals enigszins verwacht, blijkt uit figuur 4.6 dat leraren met een parttime aanstelling gemiddeld meer uren per jaar maken dan leraren met een fulltime aanstelling. Het werkdructecijfer van parttimers wijst erop dat zij gemiddeld over een jaar bijna 15% meer uren per week werken dan zij volgens hun aanstellingsomvang geacht worden te doen. Fulltimers werken gemiddeld over een jaar het aantal uren per week dat wordt verwacht op basis van hun aanstellingsomvang. Het iets te hoge werkdructecijfer voor de hele lerarengroep (zie rechter kolom), komt dus voor een belangrijk deel voor rekening van leraren met een parttime aanstelling.

Zoals we in hoofdstuk 3 hebben beschreven, zijn de parttimers voornamelijk vrouwen en zijn we dus geneigd om te concluderen dat vrouwelijke leraren gemiddeld meer overwerken dan mannelijke leraren. Echter, niet alle vrouwelijke leraren werken parttime en dat zien we dan ook terug in figuur 4.7 waarin het gemiddelde werkdructecijfer voor vrouwen, mannen en de totale groep wordt weergegeven.

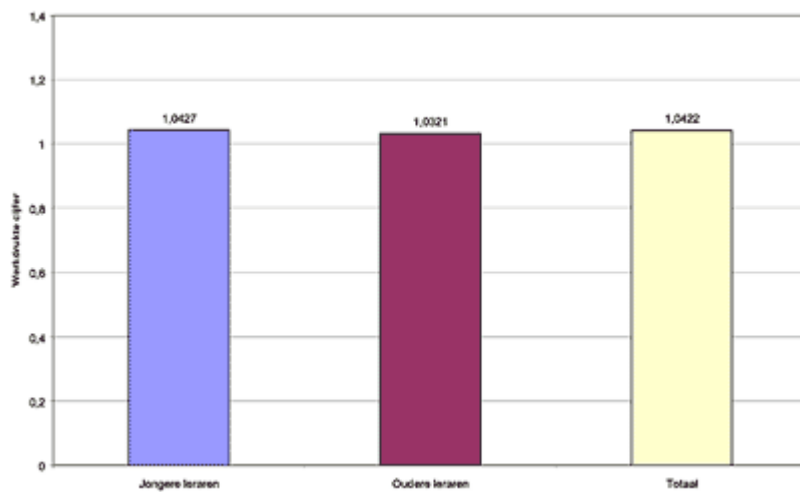
Uit de figuur komt geen duidelijk verschil tussen vrouwen en mannen in gemiddeld werkdructecijfer naar voren. De verklaring hiervoor is dat we een groep bijna volledig fulltime werkende mannelijke leraren vergelijken met een groep vrouwelijke leraren die voor de helft fulltime werkt en voor de helft parttime.

Figuur 4.7 Gemiddelde werkdructecijfer voor leraren in het PO uitgesplitst naar geslacht



Maken jongere leraren gemiddeld meer overuren dan oudere leraren? Voor het beantwoorden van deze vraag is in figuur 4.8 een onderscheid gemaakt naar leraren van 45 jaar of jonger en leraren ouder dan 45 jaar. (Een splitsing naar leeftijdscategorie die gekozen is in verband met de in hoofdstuk 6 te maken vergelijking tussen werkdrukke en taakbelasting.)

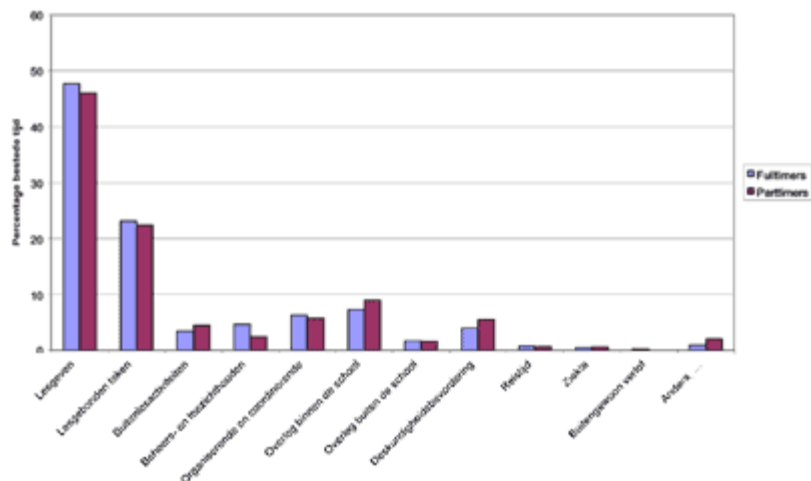
Figuur 4.8 Gemiddelde werkdrুক্তcijfer voor leraren in het PO uitgesplitst naar leeftijdscategorie



Figuur 4.8 toont aan dat er geen verschil is tussen het gemiddelde werkdrুক্তcijfer van de jongere leraren en de oudere leraren.

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

Figuur 4.9 Percentage van de in werkweken bestede werktijd aan de verschillende onderwijstaken naar aanstellingsomvang.



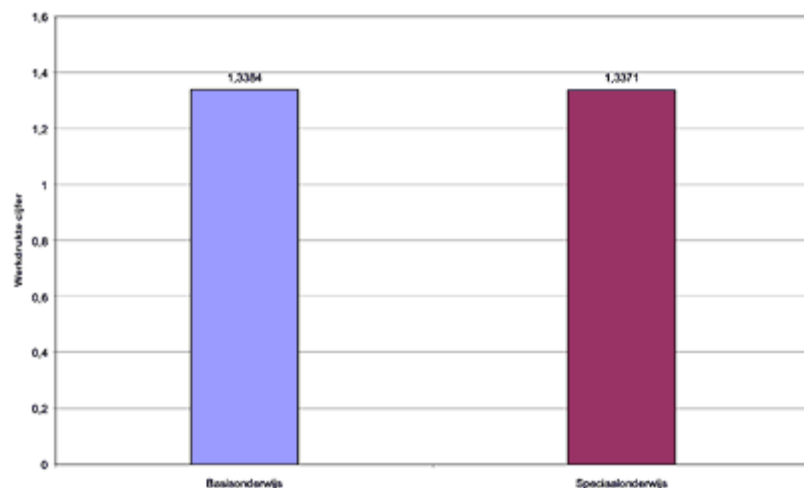
Uit de figuur blijkt dat de verschillen in tijdsbesteding tussen leraren die fulltime werken en leraren die parttime werken tamelijk klein zijn. Gemiddeld besteden fulltimers procentueel iets meer van hun tijd aan lesgeven, lesgebonden taken, beheers en toezichthoudende taken en organiserende en coördinerende taken dan parttimers. Parttimers besteden gemiddeld procentueel iets meer van hun tijd aan buitenlesactiviteiten, overleg binnen de school en deskundigheidsbevordering dan fulltimers.

4.3.2 Uitsplitsingen op schoolniveau

In de onderzoeksopdracht stond het verzoek om na te gaan of er een verschil in werkdrukke is tussen zogenaamde achterstandscholen en scholen die niet tot deze categorie behoren. Pas in de analysefase van het onderzoek werd duidelijk dat slechts 8% van de scholen in het basisonderwijs kunnen worden aangemerkt als achterstandschool. Hoewel ook ongeveer dat percentage aan achterstandscholen in de onderzoeksgroep terecht is gekomen, is het door de gevolgde onderzoeksstrategie helaas niet mogelijk een uitspraak te doen over verschillen tussen de twee groepen. De achterstandscholen zijn namelijk slechts in enkele weken verspreid over het jaar bezocht. Zouden we op basis van deze willekeurig gemeten weken het werkdrুক্তecijfer voor deze scholen berekenen, dan is de hoogte van dat cijfer puur toevallig. Ook zou het oneerlijk zijn om het werkdrুক্তecijfer verkregen op basis van enkele weken in het jaar te vergelijken met het werkdrুক্তecijfer van alle andere scholen gemeten in een heel jaar.

Een vergelijkbaar, maar minder groot probleem doet zich voor bij het vergelijken van scholen voor basisonderwijs enerzijds en scholen voor speciaal (basis) onderwijs anderzijds. De scholen voor speciaal (basis)onderwijs zijn echter wel redelijk goed vertegenwoordigd in de onderzoekspopulatie, deze scholen bleken we namelijk verspreid over 23 verschillende werkweken te hebben bezocht. In figuur 4.9 geven we dan ook het gemiddelde werkdrুক্তecijfer uitgesplitst naar onderwijssoort voor de 23 weken dat de tijdsbesteding in beide groepen is gemeten. Het werkdrুক্তecijfer van beide onderwijssoorten blijkt echter niet te verschillen.

Figuur 4.9 Gemiddelde werkdrুক্তecijfer in 23 werkweken voor leraren in het PO uitgesplitst naar onderwijssoort.



4.4 Taakbeleid en werkdrুক্তe

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

niet van alle scholen het type taakbeleid bekend was uit het taakbeleidonderzoek.

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

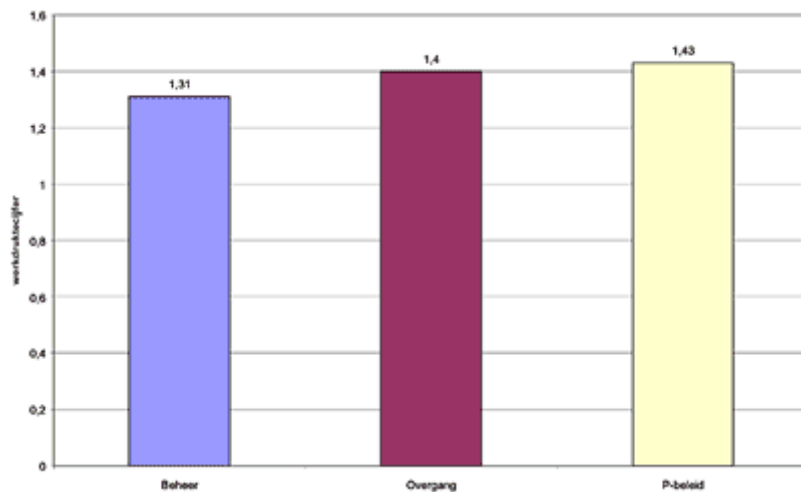
- Beheerstype: scholen die het minst systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.
- Overgangstype: scholen die redelijk systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.
- Personeelsbeleidtype: scholen die het meest systematisch instrumenten van personeelsbeleid hanteren.

Voor een nadere uitleg over de indeling wordt verwezen naar het onderzoeksrapport: De praktijk van het Taakbeleid, IVA Tilburg, 2000.

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

In figuur 4.10 is het gemiddelde werkdructecijfer per type taakbeleid weergegeven. De drie typen zijn: Beheer (56 scholen), Overgang (24 scholen) en Personeelsbeleid of P-Beleid (13 scholen).

Figuur 4.10 Gemiddelde werkdructecijfer in schoolweken voor drie type taakbeleid.



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

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

Uitvoering taakbeleid

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

- Betrokkenheid diverse groepen bij taakbeleid
Aan de directeuren is gevraagd wij bij de vormgeving van taakbeleid inbreng hebben. Indien de directie vindt dat leraren voldoende inbreng hebben bij de normering van niet-lesgebonden taken dan hangt dat samen met een hogere ervaren werkdructe ($r = .33$, $n=72$, sign .005).
- Vormgeving van taakbeleid
Rekening houden met de kenmerken van de taak of de kenmerken van de persoon blijkt gerelateerd aan de het gemiddelde werkdructecijfer van de leraren. Indien scholen rekening houden met lesgeven in de onder- of bovenbouw (1.43, $n = 23$), dan is het werkdructecijfer hoger (t-test, sign .031) dan bij scholen waar dit geen onderdeel van beleid is (1.28, $n = 41$). Hetzelfde geldt voor beginnersbeleid (t-test, sign .032). Indien beginners meer tijd krijgen voor voor- en nawerk, dan is het gemiddelde werkdructecijfer 1.39 voor de leraren op die scholen ($n = 33$) en 1.28 voor de scholen ($n = 37$) waar het geen onderdeel van beleid is.
Taken kunnen op basis van verschillende redenen worden verdeeld. Indien verdeling gebeurt met het oog op de continuïteit van de werkzaamheden, dan wordt het gemiddelde werkdructecijfer hoger ($r = .26$, $n = 89$, sign .013).

Indien scholen met grotere regelmaat taken tussen leraren rouleren, dan wordt het gemiddelde werkdructecijfer hoger ($r = .23$, $n = 86$, sign .031). Hetzelfde geldt voor het bieden van begeleiding aan beginnende leraren ($r = .28$, $n = 87$, sign .008).

- Oplossingen werkdructe en taakbelasting
De oplossingen die volgens de directie worden toegepast voor de geconstateerde problemen, blijken gerelateerd aan het werkdructecijfer. Indien de oplossing van werkdructeproblemen meer bij de leraar zelf wordt gelaten, dan neemt het gemiddelde werkdructecijfer iets af ($r = -.22$, $n = 86$, sign .046).
- Knelpunten in de school
Naarmate de directie de vergrijzing van het personeelsbestand sterker als knelpunt in de school aangeeft, neemt het gemiddelde werkdructecijfer toe ($r = .23$, $n = 88$, sign .035).

4.5 Conclusie taakomvang, taakbesteding en taakbeleid

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

Leraren bleken gemiddeld 39% van de door hen gewerkte tijd in een jaar aan lesgeven te besteden en 26% aan lesgebonden taken. Van de overige taken werd het grootste percentage van de tijd besteed aan organiserende en coördinerende taken, gevolgd door overleg binnen de school en deskundigheidsbevordering. De overige schooltaken samen maakten 26% van de totale aan werk bestede tijd uit. De cijfers suggereren dus dat lesgebonden taken en overige schooltaken de leraren in de praktijk meer tijd kosten dan in de jaartaak wordt aangegeven. Echter omdat er een grijs gebied is tussen lesvoorbereiding en deskundigheidsbevordering is deze bevinding met dit onderzoek niet te bewijzen.

Uit de vragen naar de zwaarte van de taken bleek dat ruim de helft van de leraren de buitenlesactiviteiten als 'zwaar' of zelfs 'zeer waar' ervaren. Deskundigheidsbevordering, lesgebonden taken en lesgeven werden door ongeveer eenderde van de leraren 'zwaar' of 'zeer zwaar' genoemd. Geen van de taken bleek door de leraren niet 'zwaar' of 'zeer zwaar' te worden gevonden.

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

Het gemiddelde werkdructecijfer voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs bleek niet te verschillen.

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

[1] Lesgeven = Lesgeven aan een groep inclusief invallen voor een afwezige collega en lesgeven en begeleiding van leerlingen individueel of in kleine groepjes.

[2] Lesgebonden taken = Lesvoorbereiding, correctiewerk, bijhouden van vorderingen van leerlingen en rapportage, overleg over leerlingen met intern begeleider, taakleraar, remedial teacher enz. en surveillance /toezicht houden voor en na de les en tijdens pauzes.

[3] Buitenlesactiviteiten = Organiseren van en deelnemen aan buitenlesactiviteiten (schoolkamp, sportdag, open dag, hobbyclubs, schoolkrant, vieringen enz.)

[4] Organiserende en coördinerende taken = Opzetten en uitwerken van algemene onderwijskundige voorzieningen, overige algemene activiteiten van de school, contactpersoon klachtenregeling, opvangen en begeleiden nieuwe leraren en stagiaires.

[5] Deskundigheidsbevordering = deelname aan congressen, studiedagen, cursussen, nascholing, leren werken met nieuwe methoden, nieuwe vakken en nieuwe technieken, lezen van vakliteratuur en vaktijdschriften.

5. Taakbelasting: determinanten en effecten

Dit hoofdstuk gaat over de ervaren taakbelasting van de leraren. Daarbij is niet alleen de taakbelasting zelf bevestigd, maar zijn ook determinanten (of risicofactoren) en mogelijke effecten van taakbelasting bevestigd. Eerst wordt het begrip taakbelasting omschreven en wordt het gehanteerde onderzoeksmodel toegelicht. In de tweede paragraaf wordt de algemene taakbelasting van leraren in het PO besproken die uit het onderzoek naar voren komt. Daarna gaan we dieper in op de aspecten in het werk van leraren die bepalend zijn voor de hoge taakbelasting. Vervolgens wordt de relatie tussen taakbelasting en werkdruk beschreven. De daarop volgende paragraaf gaat in op de effecten van taakbelasting: de beleving van het werk, (psychische) gezondheid en ziekteverzuim. Aansluitend daarop beantwoorden we de vraag of leraren met een meer dan gemiddelde taakbelasting ook meer negatieve effecten t.a.v. werkbeleving, verloopgeneigdheid, psychische gezondheid en ziekteverzuim vertonen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de belangrijkste conclusies over taakbelasting.

5.1 Onderzoeksmodel taakbelasting

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

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

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

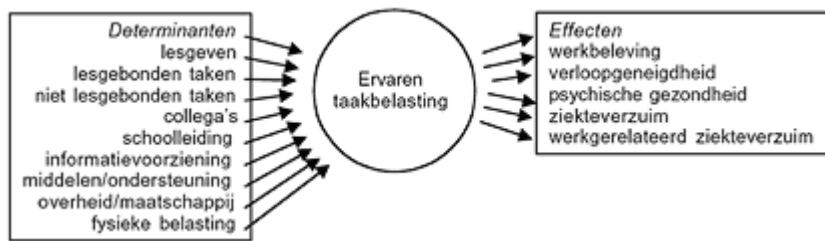
- het lesgeven, met vragen over agressie van leerlingen, motivatie en capaciteiten van leerlingen;
- de lesgebonden taken, met vragen over de tevredenheid met het pakket aan lesgebonden taken en over de eerlijke verdeling van die taken;
- de niet-lesgebonden taken, met soortgelijke vragen over het pakket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

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

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

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

Figuur 5.1 Schematisch overzicht onderzoeksmodel taakbelasting



Over deze drie onderwerpen wordt in dit hoofdstuk gerapporteerd. Steeds worden de uitkomsten van de hele groep deelnemers vermeld en daarna eventuele verschillen tussen leraargroepen (mannen en vrouwen, jongeren en ouderen, en fulltimers en parttimers) en de onderwijssoort waarin men werkzaam is (basisonderwijs en speciaal onderwijs).

Ook is per onderwerp onderzocht of er verschillen zijn tussen de resultaten van leraren op scholen van verschillende denominaties. Omdat echter geen systematische verschillen zijn gevonden tussen de scholen met verschillende denominaties, zal in de rest van dit hoofdstuk alleen in het geval dat wel een significant verschil tussen scholen met verschillende denominaties werd aangetroffen daarover worden gerapporteerd.

Nota Bene

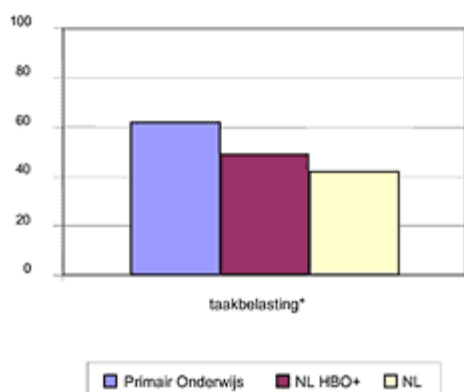
In dit onderzoek worden geen oorzaak-en-gevolg relaties in wetenschappelijke zin vastgesteld. Dat is onmogelijk met een onderzoek dat uit één meetmoment bestaat. Er zijn meerdere meetmomenten nodig om duidelijk te krijgen wat de oorzaken zijn (die vinden eerst plaats) en wat de gevolgen zijn (die vinden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

5.2 Taakbelasting van de gemiddelde leraar

De eerste onderzoeksvraag betreft de taakbelasting van leraren ten opzichte van de taakbelasting van werknemers uit andere sectoren: hoe hoog is de gemiddelde taakbelasting van leraren in het primair onderzoek is en hoe verhoudt deze zich tot taakbelasting van werknemers in andere sectoren? Bij de beantwoording van deze vraag gaan we uit van de samenvattende maat voor taakbelasting: de werklust in het algemeen (de vragen over 'heel veel werk doen' et cetera). TNO Arbeid beschikt over een bestand van 11.023 respondenten waaraan ook deze vragen over werkbelasting zijn gesteld. Het betreft werknemers uit alle mogelijke sectoren behalve uit het onderwijs en het openbaar bestuur. In deze groep zitten ook werknemers met een lagere opleiding dan voor leraren in het primair onderwijs gebruikelijk is en daarom wordt ook een vergelijking gemaakt met een subgroep van 2.766 personen uit het werknemersbestand; namelijk de medewerkers met een HBO opleiding of hoger.

Op een schaal van 0 tot 100 is de gemiddelde score voor taakbelasting voor leraren in het primair onderwijs 62. De gemiddelde score van het grote werknemersbestand is 42. De gemiddelde score voor werknemers met een HBO opleiding of hoger is 49. In onderstaande figuur worden de scores voor de drie groepen weergegeven. Als de verschillen tussen de groepen statistisch significant zijn dan is dat met een asterisk (*) aangegeven

Figuur 5.2 De gemiddelde taakbelasting van leraren in het PO, het gemiddelde voor werknemers in andere sectoren (NL) en gemiddelde voor werknemers met een HBO of hogere opleiding (HBO+). Significante verschillen tussen groepen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Uit de vergelijkingen blijkt dat de ervaren taakbelasting voor leraren in het primair onderwijs significant hoger is dan bij werknemers in andere sectoren van werkend Nederland en ook hoger dan de groep HBO en hoger opgeleiden uit die vergelijkingsgroep.

In eerdere onderzoeken (bijvoorbeeld Otten, 1999) kwam het onderwijs naar voren als een sector met hoge taakeisen en relatieve lage autonomie, wat risicofactoren voor werkdruk zijn. De nu voor leraren in het PO gevonden hoge gemiddelde score voor taakbelasting stemt

hiermee dus volledig overeen.

Uit de antwoorden van de leraren blijken de volgende drie onderwerpen eruit te springen als onderdelen van hoge taakbelasting:

- 'heel veel werk moeten doen' (door 85% met ja beantwoord)
- 'niet genoeg tijd voor het bijhouden van nieuw lesmateriaal' (78%)
- 'niet genoeg tijd voor individuele leerlingen' (71%)

De conclusie is dat de ervaren taakbelasting van leraren in het primair onderwijs hoger is dan in andere sectoren. Deze uitkomsten sluiten aan bij eerder onderzoek.

5.2.1 Verschillen op leraarniveau

De volgende onderzoeksvraag is of er verschillen te vinden zijn binnen de lerarengroep, dergelijke verschillen kunnen op risicogroepen duiden. In onderstaande tabel ziet u de verschillen in de gemiddelde scores op taakbelasting tussen de leraargroepen.

Tabel 5.1 Verschillen in gemiddelde scores taakbelasting tussen leraargroepen

Gemiddelde scores taakbelasting voor verschillende leraargroepen			Significant verschil tussen 2 groepen?
Geslacht	Mannen: 66	Vrouwen: 59	Ja
Leeftijd	<=45 jaar: 61	>45 jaar: 63	Nee
Aanstelling	Fulltimers: 63	Parttimers: 61	Nee
Onderwijssoort	Basis: 61	Speciaal: 64	Nee

Als het gaat om de taakbelasting in het primair onderwijs, is het belangrijkste verschil het verschil tussen mannen en vrouwen. Mannen ervaren een hogere taakbelasting dan vrouwen. Omdat mannen vaker fulltime werken en ook gemiddeld ouder zijn dan vrouwen is onderzocht of het niet toch de aanstelling en/of de leeftijd is die het verschil tussen mannen en vrouwen eigenlijk veroorzaakt (statistische correctie voor deze factoren). Dat bleek niet zo te zijn. Het verschil in de ervaren taakbelasting tussen de groep mannen en vrouwen wordt niet verklaard door het verschil in aanstelling of leeftijd.

Wat betreft de denominaties van scholen werd een opmerkelijk verschil in ervaren taakbelasting gevonden. De leraren op Rooms Katholieke scholen blijken een lagere taakbelasting te ervaren (gemiddelde score 56), dan hun collega's op scholen met andere denominaties. Dit verschil in ervaren taakbelasting laat zich moeilijk verklaren. De constatering van de Inspectie voor het Onderwijs, in haar verslag over het jaar 2000, dat Rooms Katholieke basisscholen beter presteren dan scholen met een andere denominatie, doet echter vermoeden dat het in elk geval om een reëel verschil tussen scholen gaat. De Inspectie kon geen verband aantonen tussen betere prestaties en een andere / betere inzet van leraren of het hebben van minder achterstandsleerlingen. We weten dus niet of betere prestaties gunstig zijn voor de ervaren taakbelasting, of dat een lagere ervaren taakbelasting gunstig is voor de prestaties van een school.

Tot zover de antwoorden op de vragen naar de taakbelasting en het voorkomen van eventuele risicogroepen. De taakbelasting van leraren in het PO blijkt hoger te zijn dan elders. Op leraarniveau komen de mannen als risicogroep naar voren, op schoolniveau blijken Rooms Katholieke scholen er gunstig uit te springen.

5.3 Determinanten van taakbelasting

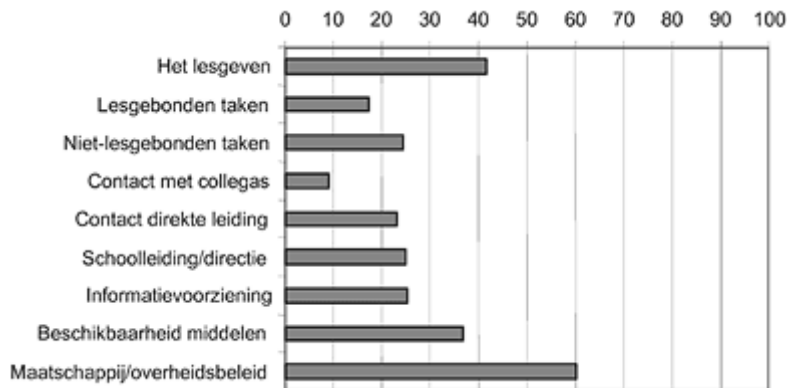
In deze paragraaf gaan we dieper in op de determinanten voor de gevonden hoge taakbelasting, op de aspecten van het werk die voor leraren belastend zijn.

De onderwerpen waarnaar gevraagd is, zijn:

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

Per onderwerp of factor zijn verschillende vragen gesteld die ieder met ja of nee beantwoord dienden te worden. Aan de hand van de antwoorden is een gemiddelde score per onderwerp berekend, een score die tussen de 0 en 100 varieert. In onderstaande figuur worden de gemiddelde scores weergegeven voor de verschillende belastende factoren.

Figuur 5.3 Gemiddelde scores op de belastende factoren.



Voor alle gemiddelden geldt dat er een aanzienlijke spreiding is, de variatie in de antwoorden is groot. De invloed van de maatschappij en het overheidsbeleid op het werk worden het meest als belastend genoemd. Daarna volgen factoren binnen de school: het lesgeven, gevolgd door de (onvoldoende) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning. Om een indruk te geven van de vragen die bij de verschillende onderwerpen gesteld zijn, worden hieronder de meest genoemde belastende factoren vermeld.

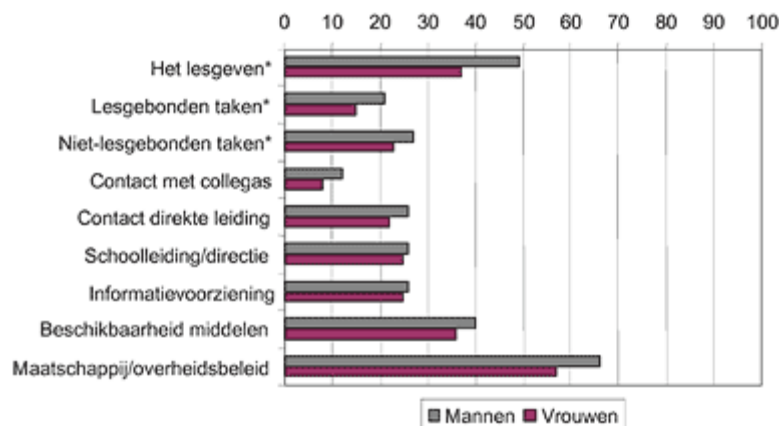
<p>Meest belastend bij de invloed van de maatschappij en het overheidsbeleid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de beschikbare budgetten voor het onderwijs in het algemeen (door 79% als negatief voor het plezier in het werk genoemd) • een gebrek aan opvoeding door de ouders, waardoor de school dit moet overnemen (77%) • de visie van de overheid op onderwijsinhoudelijke zaken (77%).
<p>Meest belastend bij het lesgeven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebrek aan concentratie bij leerlingen (door 72% van de leraren genoemd) • verschillen van capaciteiten van leerlingen in de klas (69%) • groepsgrootte (54%)
<p>Meest belastend bij de beschikbaarheid van middelen en ondersteuning</p> <ul style="list-style-type: none"> • geen beschikking over een rustige werkplek (49%) • onvoldoende lokalen (47%)

Eén onderdeel van de determinanten is nog niet genoemd, de fysieke belasting. De uitkomst van de analyse van de vragen betrekking tot de fysieke belasting is dat deze over het algemeen laag is. De leraren hebben over het algemeen een gezonde afwisseling tussen zittend en staand werk. Vijftien procent van de deelnemers geeft echter aan langer dan 4 uur per dag met een gedraaide nek te werken. Ongeveer een even grote groep geeft aan, altijd of regelmatig in dusdanig veel lawaai te werken dat hard praten nodig is om verstaanbaar te zijn. Op deze twee factoren na, valt het voor leraren in het PO met de fysieke belasting tijdens het werk dus mee.

5.3.1 Verschillen op lerareniveau

Het grootste verschil in belastende factoren in het werk binnen de groep leraren is ook hier dat tussen mannen en vrouwen. De mannen geven, net zoals bij de taakbelasting in het algemeen, consequent een hogere belasting aan op de verschillende belastende factoren dan de vrouwen. Zoals in onderstaande figuur is te zien, ervaren mannen een significant hogere belasting bij het lesgeven, bij lesgebonden taken en bij niet-lesgebonden taken dan vrouwen.

Figuur 5.4 Verschillen in belastende factoren tussen mannen en vrouwen. Statistisch significante verschillen tussen de groepen zijn met een asterisk (*) aangegeven.

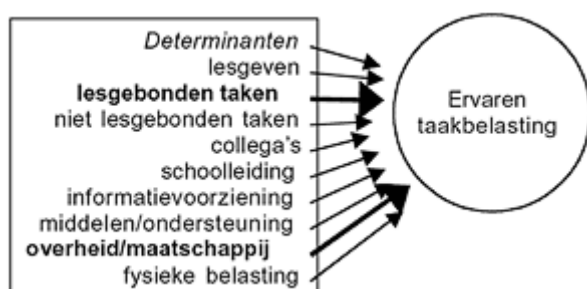


De conclusie is dat de belastende factoren die het meest genoemd worden, het onderwijsbeleid (budgetten en visie), het moeten overnemen van opvoedingstaken van ouders, de leerlingen en het gebrek aan een goede werkplek (een lokaal of een rustige werkplek) zijn. De mannen springen er als risicogroep ongunstig uit.

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

Een andere manier om belastende factoren te onderzoeken is door na te gaan welke factoren met meeste bijdragen aan de taakbelastingsscore. We gaan er dan van uit dat de score voor taakbelasting samenhangt met één of meerdere van de belastende factoren en de vraag is welke van die factoren de sterkste samenhang kent. Uit de uitgevoerde regressie analyse blijken dat er twee te zijn: lesgebonden activiteiten (Beta=0,139, P=0,029) en overheidsbeleid / maatschappij (Beta = 0,158, P=0,013). Beide hebben statistisch gezien een ongeveer even grote bijdrage aan de score voor taakbelasting. In de onderstaande figuur zijn de determinanten die het meest bijdragen aan de door de leraren ervaren taakbelasting **vet** weergegeven.

Figuur 5.5 Determinanten van de ervaren taakbelasting



5.4 Werkdrukke en taakbelasting

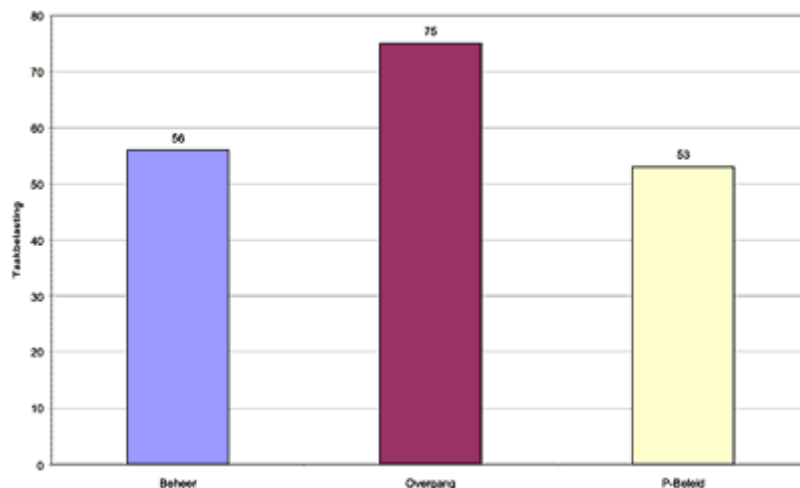
In hoofdstuk 4 is berekend of leraren meer of minder werken dan ze aangesteld zijn. Hoewel dit van een andere orde is dan de ervaren taakbelasting ligt het voor de hand dat er een verband is. Leraren die regelmatig langer werken dan ze aangesteld zijn zullen waarschijnlijk het werk ook als zwaarder ervaren. Uit de uitgevoerde regressie analyse blijkt dat dit inderdaad in lichte mate het geval is. Er is sprake van een zwak, maar significant verband tussen de verhouding tussen feitelijk gewerkte uren en de betrekkingssomvang en de ervaren taakbelasting (Beta= 0,196; P=0,002; R²=0,039).

Bedacht moet worden dat de maat voor de werkdrukke van individuele leraren is berekend op basis van de aan werk bestede tijd in één willekeurige week in het jaar. De taakbelasting is niet in dezelfde week gemeten als de taakbesteding. De ervaren taakbelasting is bovendien een meer algemene maat in de zin dat deze minder afhankelijk is een specifieke week in het jaar. Dat we desalniettemin statistisch een licht verband vinden tussen werkdrukke en taakbelasting geeft echter enige voorzicht te hanteren steun aan het theoretisch verband dat we tussen beide variabelen veronderstellen.

5.5 Taakbeleid en taakbelasting

Om na te kunnen gaan of er een relatie bestaat tussen het type taakbeleid van een school en de door leraren ervaren taakbelasting, zijn de gegevens gekoppeld aan het onderzoek naar taakbeleid uitgevoerd door het IVA (zie ook paragrafen 2.4 en 4.4). In de onderstaande figuur wordt de gemiddelde ervaren taakbelasting weergegeven per type taakbeleid. De drie typen zijn: Beheer (50 scholen), Overgang (17 scholen) en Personeelsbeleid of P-Beleid (11 scholen).

Figuur 5.6 Gemiddelde taakbelasting voor drie type taakbeleid



De ervaren taakbelasting voor de drie verschillende type taakbeleid bleken significant van elkaar te verschillen (ANOVA, sign .014). De ervaren taakbelasting van leraren op scholen met taakbeleid van het type Overgang is significant hoger dan de taakbelasting van leraren op scholen met taakbeleid van het type Beheer (sign. 017) of het type P-Beleid (sign. .044). Het type Overgang hangt dus samen met een hogere ervaren taakbelasting van leraren.

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

Personeelsbeleid

Er zijn significante relaties gevonden tussen de mate waarin de directie vindt dat personeelsbeleidinstrumenten systematisch worden ingezet. De ervaren taakbelasting blijkt licht samen te hangen met de mate waarin taakdifferentiatie systematisch wordt ingevoerd ($r = .18$, $n = 89$, sign .049) en met de mate waarin taakbeleid systematisch wordt ingevoerd ($r = .19$, $n = 89$, sign .042). Systematischer uitvoering van deze onderdelen van personeelsbeleid op scholen, hangt samen met een gemiddeld hogere taakbelasting bij de leraren.

Uitvoering taakbeleid

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

- **Zorgvuldig doorlopen van fasen van taakbeleid**
 Indien bij de invoering van taakbeleid een proefperiode wordt gehanteerd, dan is de gemiddelde taakbelasting (65, $n = 44$) significant hoger (t-test, sign. 006), dan wanneer geen proefperiode wordt gehanteerd (47, $n = 17$). Het evalueren van het taakbeleid in de proefperiode heeft een zelfde effect (t-test, sign .044). Indien er niet geëvalueerd wordt, dan is de gemiddelde taakbelasting lager (51, $n = 21$) dan wanneer er wel geëvalueerd wordt (64, $n = 39$). Scholen die het hele taakbeleid met het team evalueren hebben een significant hogere ervaren taakbelasting (65, $n = 41$; t-test, sign .014), dan scholen die dat niet doen (49, $n = 20$).
- **Betrokkenheid diverse groepen bij taakbeleid**
 Aan de directeuren is gevraagd wie bij de vormgeving van taakbeleid inbreng hebben. Indien de directie vindt dat leraren voldoende inbreng hebben bij de prioritering van taken, dan hangt dat samen met een hogere ervaren taakbelasting ($r = .27$, $n = 62$, sign .031). Hetzelfde geldt voor de normering van niet-lesgebonden taken en taakbelasting ($r = .28$, $n = 62$, sign .029).
- **Vormgeving van taakbeleid**
 Taken kunnen op basis van verschillende redenen worden verdeeld. Indien verdeeld wordt op basis van de ervaring van de leraar, dan hangt dit licht samen met de ervaren taakbelasting ($r = .24$, $n = 76$, sign .037).
- **Oplossingen werkdruk en taakbelasting**
 De oplossingen die volgens de directie worden toegepast voor de geconstateerde problemen, blijken gerelateerd aan de ervaren taakbelasting. Als de directie bij het constateren van werkdruk vaker als oplossing herverdeling van taken kiest, dan neemt de gemiddelde taakbelasting af ($r = -.27$, $n = 74$, sign .021). De taakbelasting neemt ook af, als de directie vaker kiest voor het aanbieden van een cursus stresspreventie ter voorkoming van werkdruk en ziekteverzuim ($r = -.25$, $n = 74$, sign .033).
- **Knelpunten in de school**
 Naarmate de directie 'problemen in onderlinge verhoudingen' sterker als knelpunt in de school aangeeft, neemt de ervaren taakbelasting toe ($r = .23$, $n = 75$, sign .047).

5.6 Effecten van taakbelasting

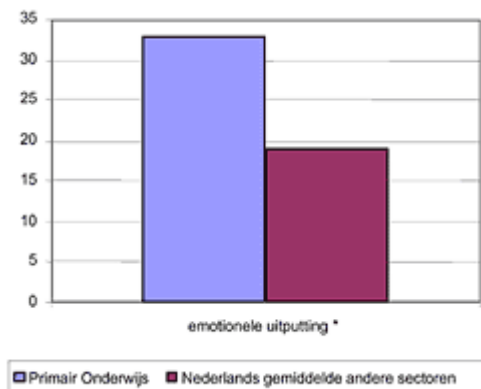
Na in de vorige paragrafen te zijn ingegaan op de ervaren taakbelasting en de determinanten van taakbelasting, richten we ons in deze paragraaf op de effecten van taakbelasting. We hebben het dan over de beleving van het werk, de (psychische) gezondheid en het ziekteverzuim.

Als men leraren de vraag stelt of men plezier heeft in het werk dan antwoordt 95% daarop met ja. Als men een vraag stelt met wat meer antwoordmogelijkheden dan is het beeld wat genuanceerder. Bijna de helft van de leraren (49%) vindt dat men het, al met al, goed heeft getroffen met het werk. Nog eens 48% geeft aan het redelijk te hebben getroffen met het werk. De resterende 3% heeft het naar eigen zeggen matig of slecht getroffen.

Een andere mogelijke indicator van een ongunstige werksituatie is de behoefte elders te gaan werken, de zogenaamde verloopgeneigdheid. Eenendertig procent van de deelnemers denkt over 5 jaar niet meer bij de huidige school te werken en 45% van de deelnemers heeft er in het afgelopen jaar over nagedacht om buiten de huidige school te gaan werken. Van degenen die daarover hebben nagedacht dacht 65% erover om binnen het onderwijs te blijven en de resterende 35% dacht erover om buiten het onderwijs te gaan werken. Van de hele onderzoeksgroep denkt dus 16% (35% van 45%) erover om het onderwijs te verlaten. De meest genoemde redenen om bij een andere werkgever te gaan werken (binnen of buiten het onderwijs) zijn de behoefte aan uitdagend / interessant werk (door 47% genoemd) en minder werkdruk (zelfde percentage). Van degenen die er het afgelopen jaar over hebben nagedacht om een andere baan te nemen heeft 30% daarvoor ook daadwerkelijk iets ondernomen. Van de gehele onderzoeksgroep heeft dus 14% (30% van 45%) daadwerkelijk iets ondernomen om een andere baan te krijgen, binnen of buiten het onderwijs.

Een ander mogelijk effect van hoge taakbelasting is die op de ervaren gezondheid. Er zijn vragen gesteld over de ervaren psychische gezondheid en over het ziekteverzuim. Op het gebied van de psychische gezondheid zijn vragen gesteld over de mate van 'emotionele uitputting'. Dit is één van de symptomen van burnout, een veel voorkomende psychische klacht bij hoge taakbelasting. Op een schaal van 0 tot 100 is de gemiddelde score op emotionele uitputting 33. In de rest van de Nederlandse beroepsbevolking is deze score gemiddeld 19. De mate van emotionele uitputting in het primair onderwijs is daarmee significant hoger dan in andere beroepssectoren. In de volgende figuur worden de gemiddelden scores voor emotionele uitputting voor beide groepen weergegeven.

Figuur 5.7 De mate van emotionele uitputting in het PO en het gemiddelde van medewerkers in andere sectoren. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Over het ziekteverzuim zijn ook enkele vragen gesteld. De eerste betrof de vraag of men de afgelopen 12 maanden wel eens was thuis gebleven wegens ziekte of ongeval. Bij 48% van de deelnemers was dat inderdaad het geval. De volgende vraag betrof de verzuimfrequentie, hoe vaak men de afgelopen 12 maanden door ziekte thuis was. Van de groep die wel eens verzuimd had, had 65% één keer verzuimd, 31% twee tot vijf keer en 4% vaker dan 5 keer. Dan de vraag naar verzuimduur: hoeveel weken is men in de afgelopen 12 maanden ziek thuis geweest? 75% van de groep was minder dan twee weken ziek thuis geweest, 8% twee tot drie weken en 17% meer dan drie weken. Volgens 23% van de leraren met ziekteverzuim in de voorafgaande 12 maanden hing de ziekte of het ongeval samen met het werk.

5.6.1 Verschillen op lerarenniveau

Ook met betrekking tot de gevolgen van taakbelasting steken de mannen ongunstig af ten opzichte van de vrouwen. Dat ligt ook wel in de lijn der verwachting, een hogere ervaren taakbelasting zal waarschijnlijk samenhangen met meer ongunstige effecten. Mannen blijken minder plezier te hebben in het werk (91% tegen 98%), ze ervaren het salaris vaker als onvoldoende (68% tegen 55%), ze hebben vaker nagedacht over ander werk (48% tegen 42%) en ze hebben een iets slechtere psychische gezondheid (gemiddelde score 36 tegen 32 bij de vrouwen).

Ook de groep oudere leraren scoort op een aantal punten ongunstiger dan de groep jongere leraren. Zo vinden de oudere leraren minder vaak dat ze het goed getroffen hebben met hun baan (39% tegen 57% bij de jongeren), ervaren ze minder plezier in het werk (92% tegen 97%) en is hun psychische gezondheid slechter (score voor emotionele uitputting 37 tegen 30). In het ziekteverzuim zijn geen verschillen gevonden voor de twee leeftijdsgroepen.

Voor de parttimers en fulltimers zijn geen verschillen tussen de groepen gevonden.

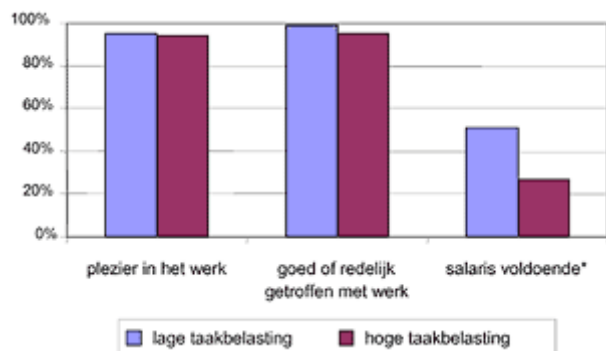
Op schoolniveau werd slechts één significant verschil gevonden. Leraren in het speciaal onderwijs vinden vaker dat hun ziekteverzuim werkgerelateerd is dan leraren in het basisonderwijs.

De groep mannen blijkt ook in de gevolgen van taakbelasting slechter naar voren te komen dan de vrouwen. Het onderscheid tussen mannen en vrouwen speelt bij meer aspecten dan tussen bijvoorbeeld jongeren en ouderen. Al met al kunnen we stellen dat de groep mannen in dit onderzoek een risicogroep kan worden genoemd: een hogere taakbelasting en meer ongunstige effecten.

5.7 Samenhang met hoogte van taakbelasting

Het algemene beeld van de effecten is duidelijk, we weten welke klachten / zorgen het meest voorkomen. De vraag is nu of dit een algemeen beeld van de totale groep leraren is, of dat (sommige van) deze effecten specifiek samenhangen met een hoge ervaren taakbelasting. Om dit te onderzoeken is de groep deelnemers in twee groepen verdeeld. Een groep van deelnemers met een taakbelasting die gemiddeld of lager is en een groep van deelnemers met een hoge taakbelasting. Om de grens te kunnen bepalen is nagegaan op welke score de groep ongeveer in twee min of meer gelijke helften kon worden gedeeld. Door de grens bij een score van 60 voor taakbelasting te leggen, vielen 144 leraren in de groep met een relatief lage taakbelasting en 126 leraren in de groep met een relatief hoge taakbelasting. Verwacht mag worden dat in de groep met de hogere taakbelasting meer ongunstige effecten te zien zijn dan in de groep met de lagere taakbelasting. In de volgende figuur ziet u de gemiddelde antwoordpercentages voor de groepen met hoge en lage taakbelasting. Als de verschillen tussen de groepen statistisch significant zijn dan is dat met een asterisk (*) aangegeven.

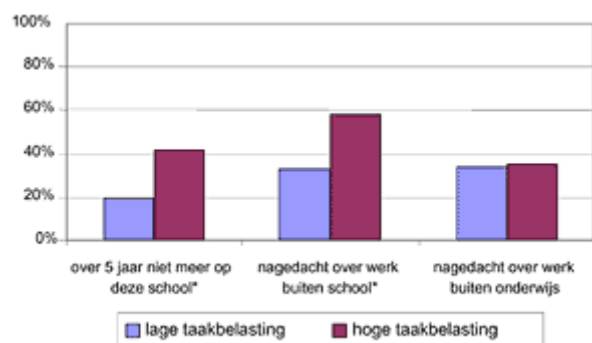
Figuur 5.8 Samenhang tussen de beleving van het werk en taakbelasting. Significante verschillen zijn een asterisk (*) aangegeven.



De beleving van het werk hangt op twee van de drie aspecten niet significant samen met de taakbelasting. Alleen de mate waarin men het salaris als voldoende ervaart hangt samen met de taakbelasting. Bij een hogere taakbelasting wordt het salaris significant vaker als onvoldoende ervaren dan bij een lagere taakbelasting. Kijken we naar verschillen tussen de leraargroepen, dan blijkt dat deze samenhang niet voor de groep mannen geldt. Mannen vinden het salaris vaker onvoldoende dan vrouwen, hoge werklast of niet. Wellicht speelt hier de omstandigheid dat mannen vaker de hoofdverdiener zijn en hun salaris er daardoor meer toe doet dan wanneer het een tweede (lager, parttime) inkomen betreft.

In de volgende figuur staat de samenhang tussen taakbelasting en de verloopgeneigdheid weergegeven. In deze figuur is een vraag opgenomen die niet aan alle deelnemers is gesteld. De vraag naar het zoeken van werk buiten het onderwijs is alleen gevraagd aan degenen die aangaven werk buiten de huidige school te zoeken. Dat zijn waren 41 leraren met lage taakbelasting en 66 met hoge taakbelasting.

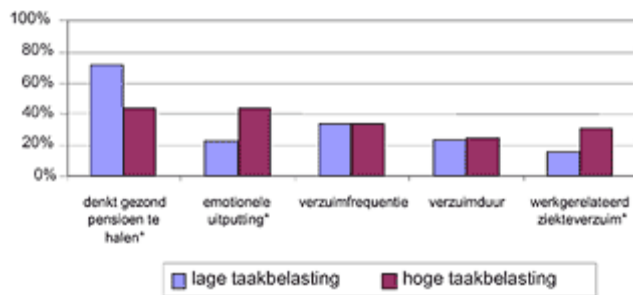
Figuur 5.9 Samenhang taakbelasting met verloopgeneigdheid. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Uit de figuur komt een significant verband tussen verloopgeneigdheid en de mate van ervaren taakbelasting naar voren. Bij relatief hoge taakbelasting denkt men significant vaker aan ander werk en men verwacht ook significant vaker elders te gaan werken dan bij leraren met een relatief lage taakbelasting het geval is. Het is niet zo dat leraren met een hoge taakbelasting vaker buiten het onderwijs willen gaan werken dan collega's met een lagere taakbelasting.

In de volgende figuur wordt het verband weergegeven tussen de antwoorden op de gezondheidsvragen en de mate van ervaren taakbelasting.

Figuur 5.10 Samenhang taakbelasting met ervaren gezondheid en ziekteverzuim. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.

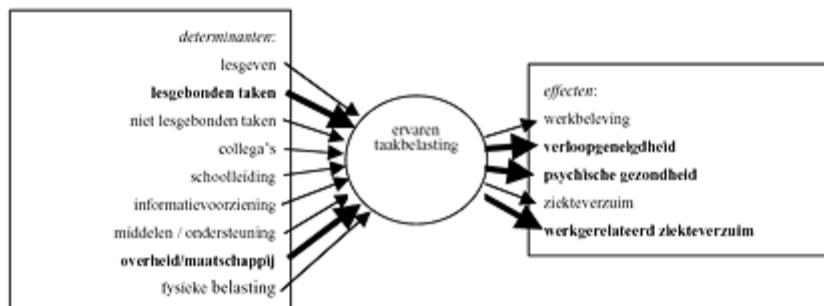


Uit de figuur blijkt dat met uitzondering van de verzuimfrequentie en verzuimdur significante samenhangen gevonden zijn tussen de ervaren taakbelasting en de gerapporteerde gezondheid. Hoge taakbelasting gaat samen met een slechtere psychische gezondheid, vaker de verwachting niet gezond het pensioen te halen en vaker de beleving dat het ziekteverzuim werkgerelateerd is.

Uit de analyses voor de verschillen leraargroepen blijkt alleen een verschil voor leeftijd. De relatie tussen taakbelasting en gezondheid blijkt te verschillen voor de twee leeftijdsgroepen. Bij de groep ouderen is geen samenhang gevonden tussen de hoogte van de taakbelasting en de mate van werkgebonden ziekteverzuim. Bij de groep ouderen maakt de hoogte van de taakbelasting niet veel uit in de mate van werkgerelateerd ziekteverzuim. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat wie ouder is dan 45 jaar en nog in het onderwijs werkt een manier heeft gevonden om met de werkbelasting om te gaan of het onderwijs heeft verlaten. De jongeren zijn blijkbaar nog 'gevoeliger' voor werkgerelateerd verzuim.

De resultaten wijzen op verschillende ongunstige effecten van een hoge ervaren taakbelasting. Voor de beleving van het werk, de ziekteduur en de ziektefrequentie werden echter geen significante verbanden met taakbelasting gevonden. In onderstaande figuur worden door middel van **vet** gedrukte pijlen en tekst weergegeven welke relaties in het model in dit onderzoek significant waren.

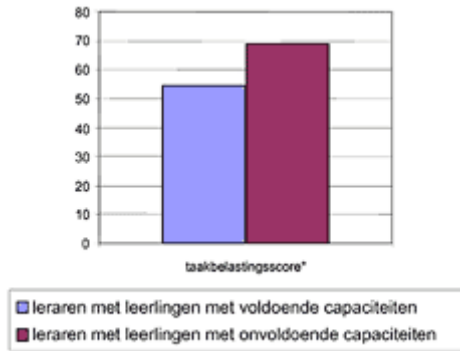
Figuur 5.11 Relaties tussen determinanten en effecten van ervaren taakbelasting



5.8 Taakbelasting en prestaties van leerlingen

Een specifieke vraag voor dit onderzoek is de vraag of een lage taakbelasting samengaat met beter presterende leerlingen. De leraren zijn hiervoor in twee groepen verdeeld. De groep die aangeeft vaak last te hebben van leerlingen met te geringe capaciteit voor het schooltype (25% van de leraren) en de groep die daar geen last van heeft (de resterende 75%). De taakbelastingsscores voor beide groepen zijn in onderstaande figuur weergegeven.

Figuur 5.12 Samenhang tussen capaciteiten van leerlingen en taakbelasting. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Uit de figuur blijkt dat de groep leraren die geen last zegt te hebben van leerlingen met te geringe capaciteiten een significant lagere taakbelastingscore heeft dan de groep leraren die daar wel last van zegt te hebben. De gemiddelde taakbelastingscore voor de eerste groep is 55 en voor de laatste groep 69. Zoals sommigen dus al vermoedden, bevestigen de resultaten dat leerlingen met voldoende capaciteiten voor het schooltype dat zij volgen samengaan met een lagere taakbelasting bij de leraren. Wederom geldt hier echter dat dit onderzoek geen uitsluitel kan geven over oorzaak-en-gevolg.

5.9 Conclusies taakbelasting: determinanten en effecten

De ervaren taakbelasting in het primair onderwijs is hoger dan in andere beroepssectoren in Nederland. De belasting door de maatschappij (gebrek aan opvoeding) en het overheidsbeleid (onderwijsvisie en budgetten), het lesgeven (vooral een gebrek aan concentratie en de verschillen in capaciteiten van leerlingen) en door de (beperkte) beschikbaarheid van middelen en ondersteuning (vooral lokalen en werkruimte) komen het meest voor. De belastende factoren die het meest bijdragen aan de ervaren taakbelasting zijn de lesgebonden taken (het voor- en nawerk van de lessen) en de invloed van het overheidsbeleid / de maatschappij.

Hoge taakbelasting hangt samen met een aantal ongunstige effecten (de verloopgeneigdheid, de psychische gezondheid en de mate van werkgerelateerd verzuim). Plezier in het werk, de waardering van de baan, de verzuimfrequentie en verzuimduur hangen niet samen met hoge of lage taakbelasting.

De ervaren taakbelasting blijkt significant samen te hangen met het type taakbeleid van de school. De ervaren taakbelasting van leraren op scholen met taakbeleid van het type Overgang is significant hoger dan de taakbelasting van leraren op scholen met taakbeleid van het type Beheer of het type P-Beleid. Het type Overgang hangt dus samen met een hogere ervaren taakbelasting van leraren.

De groep mannen in het onderzoek steekt er steeds ongunstig uit. De mannelijke leraren in het PO ervaren een hogere taakbelasting, ervaren meer belasting door lesgeven en lesgebonden taken, en hebben ook meer last van ongunstige effecten dan de vrouwelijke leraren in het PO.

6. Deskundigheidsbevordering en nascholing

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

6.1 Beschikbare en bestede tijd

Ten aanzien van deskundigheidsbevordering is aan de leraren gevraagd om aan te geven hoeveel tijd er formeel voor beschikbaar is en hoeveel tijd zij er daadwerkelijk aan besteden. Deze laatste vraag is ook gesteld over nascholing. Nascholing is een specifiek onderdeel van de

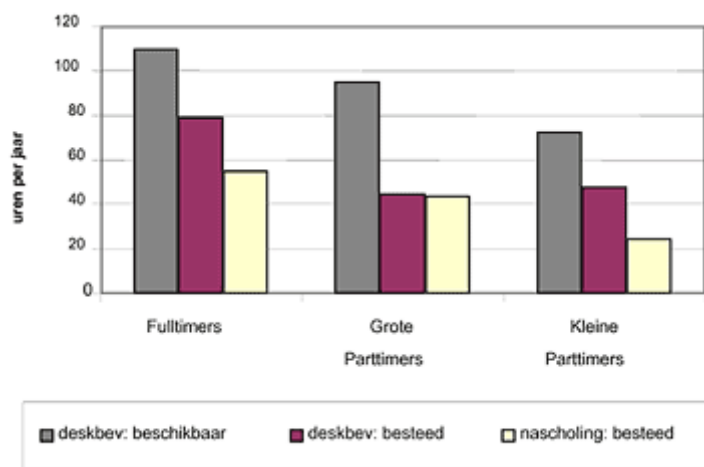
deskundigheidsbevordering. In de vragenlijst is het onderscheid als volgt omschreven: *Deskundigheidsbevordering omvat verschillende mogelijke activiteiten. Eén daarvan is het volgen van congressen, studiedagen, cursussen, nascholing.* Nascholing is dus meer direct op het lesgeven gericht en vindt meer in een cursus of lessituatie plaats.

Nota Bene

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

In onderstaande figuur ziet u de uitkomsten van de vragen naar beschikbare en bestede tijd voor deskundigheidsbevordering en nascholing. Daarbij is er onderscheid gemaakt naar aanstellingsomvang. De groep fulltimers (aanstellingsomvang van 36 u of meer per week) bestaat uit 149 personen (55% van de deelnemers), de groep grote parttimers (aanstellingsomvang van 25 tot 36 u per week) uit 60 personen (22%) en de groep kleine parttimers (aanstellingsomvang van 24u of minder per week) uit 43 personen (16%). Van de resterende 7% van de leraren was de aanstellingsomvang niet bekend en zij zijn dan ook niet in de analyses betrokken.

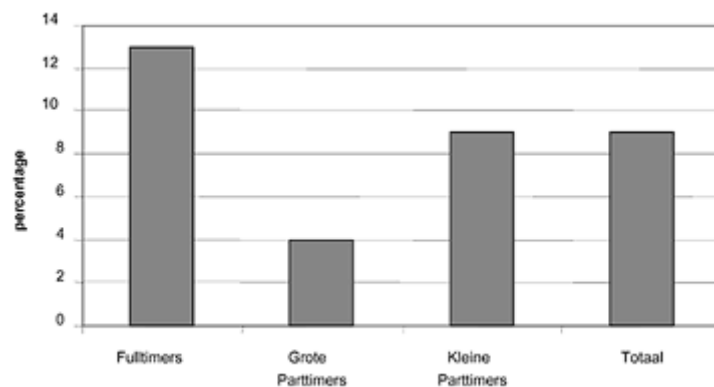
Figuur 6.1 Deskundigheidsbevordering en nascholing: beschikbare en bestede tijd.



Uit de figuur blijkt dat voor alle drie groepen geldt dat er formeel meer tijd beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering dan er feitelijk aan wordt besteed. Voor de fulltimers en kleine parttimers geldt dat ongeveer de helft tot 2/3 van de tijd die aan deskundigheidsbevordering is besteed aan nascholing is besteed. Bij de grote parttimers gaat bijna alle tijd voor deskundigheidsbevordering aan nascholing op.

Voor deskundigheidsbevordering geldt een minimumnorm: minimaal 10% van de normjaartaak dient beschikbaar te zijn voor deskundigheidsbevordering. De vraag is of deze norm in de praktijk gehaald wordt. Voor alle leraren is de aanstellingsomvang vergeleken met het aantal uren dat men opgaf aan deskundigheidbevordering te hebben besteed. Zo is berekend of men wel of niet aan de norm van 10% voldoet. In onderstaande figuur wordt voor de drie groepen met een verschillende aanstellingsomvang en de totale groep leraren weergegeven welk percentage van hen voldoet aan de 10% norm.

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



Uit bovenstaande figuur blijkt dat maar een klein deel van de leraren 10% van hun tijd aan deskundigheidbevordering besteedt. Bij de fulltimers is het percentage leraren dat de norm haalt het grootst (13%) en bij de grote parttimers het kleinst (4%). Gemiddeld haalt slechts 10% van de leraren

de 10% norm voor deskundigheidsbevordering. Negentig procent van de leraren in het PO besteed dus minder dan 10% van hun betrekkingssomvang aan deskundigheidsbevordering.

Aan de leraren is gevraagd wat men vindt van de tijd die beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering. De meeste deelnemers (67%) blijken te vinden dat de beschikbare tijd voor deskundigheidsbevordering voldoende is. Opvallend is dat bijna de helft van de deelnemers (48%) aangeeft de beschikbare tijd ook daadwerkelijk aan deskundigheidsbevordering te besteden. De beschikbare tijd is dus wellicht niet voor alle leraren hetzelfde als de 10% norm. De andere helft geeft aan de beschikbare tijd slechts ten dele (30%) of niet te benutten (23%).

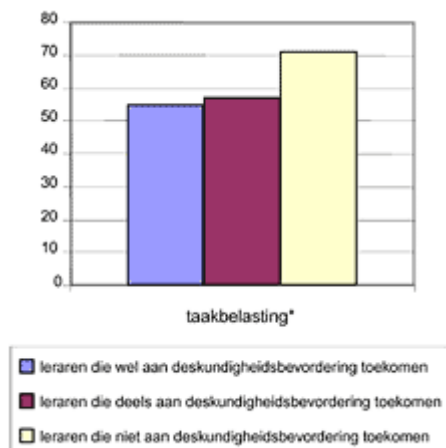
Aan degenen die hebben ingevuld de beschikbare tijd niet of maar ten dele te kunnen gebruiken, is gevraagd waarom dat het geval is. Als belangrijkste reden wordt (door 67% van de 123 deelnemers die hiernaar gevraagd is) genoemd: overige taken die meer tijd vergen dan daarvoor beschikbaar is.

De druk van andere taken is veruit de meest genoemde reden om minder tijd aan deskundigheidsbevordering te besteden dan de 10% van de betrekkingssomvang die daarvoor formeel beschikbaar zou moeten zijn. Maar liefst 90% van de leraren komt niet toe aan het besteden van 10% van de tijd aan deskundigheidsbevordering.

6.1.1 Taakbelasting en deskundigheidsbevordering

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

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



Uit bovenstaande figuur blijkt dat er inderdaad een verband bestaat tussen de ervaren taakbelasting en de mate waarin men aan deskundigheidsbevordering toekomt. Leraren die wel of in elk geval deels aan deskundigheidsbevordering toekomen hebben significant lagere taakbelastingscores dan de leraren die niet aan deskundigheidsbevordering toekomen.

Geconcludeerd kan worden dat leraren al met al niet aan de 10% norm voor deskundigheidsbevordering toe te komen. Men kent de beschikbare tijd niet of schat deze te laag in. Ook komt men niet toe aan de 'juiste' besteding van die tijd, vooral door de drukte van andere taken en in het algemeen een hoge taakbelasting. Daarnaast geven de leraren aan deskundigheidsbevordering één van de zwaarste taken te vinden (zie het hoofdstuk over taakbesteding), wellicht juist omdat men voelt er niet voldoende aan toe te komen.

6.2 Nascholing: beoordeling

Ook met betrekking tot nascholing is nagegaan hoe de leraren over verschillende aspecten oordelen. Het gaat dan om de beschikbare tijd, het niveau, de aansluiting bij de praktijk, de vereiste inspanning en de variatie in het nascholing aanbod. Verder is gevraagd of men van mening is door nascholing beter te zijn gaan functioneren en is nagegaan wat de nascholingsbehoefte van de leraren is.

Kernachtig weergegeven zijn de bevinding met betrekking tot nascholing als volgt:

- Iets meer dan de helft van de leraren vindt de beschikbare tijd voor nascholing voldoende (54%), een kleine groep vindt het te veel (6%) en de rest (40%) vindt het te weinig.
- Het niveau van de nascholing is voor de grootste groep precies goed (65%), een kleine groep vindt het niveau te hoog (1%) en de rest vindt het niveau te laag (34%).

- De aansluiting van de nascholing op de praktijk vindt 74% van de leraren redelijk, 15% vindt die aansluiting zeer goed en 11% vindt die zeer slecht.
- Ruim tweederde van de leraren vindt de inspanning die gevraagd wordt voor nascholing goed te doen (68%), 27% vindt deze te hoog en slechts 4% vindt deze te laag.
- De variatie in het aanbod van nascholing is volgens 55% van de leraren precies goed, volgens 16% te veel en volgens 29% te weinig.
- Tweevijfde (40%) van de leraren geeft aan nu beter te functioneren als gevolg van nascholing.
- Bijna tweederde (61%) van de leraren geeft aan nu behoefte te hebben aan nascholing.

Aan die 61% van de leraren die aangaf nu behoefte te hebben aan nascholing, is gevraagd op welke gebieden men nageschoold zou willen worden. Er werden verschillende onderwerpen/ gebieden aangeboden, maar ook kon men zelf een behoefte aangeven. In de onderstaande tabel worden de percentages leraren weergegeven die op een bepaald onderwerp/gebied nascholing wensen.

Tabel 6.1 Behoeft aan nascholing: genoemde onderwerpen

Behoeft aan nascholing: genoemde onderwerpen	Genoemd door (meerdere antwoorden per deelnemer, n=163):
(nieuwe) Onderwijsmethoden	57%
Vakkennis	51%
Ontwikkelingspsychologie	30%
(instellings)Management	28%
Hoe jezelf te presenteren	11%
Nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs	12%
Hoe orde te handhaven	6%
Anders	26%

Uit de bovenstaande tabel blijkt, dat bij de leraren de meeste behoefte is aan nascholing op het gebied van vakkennis en (nieuwe) onderwijsmethodieken.

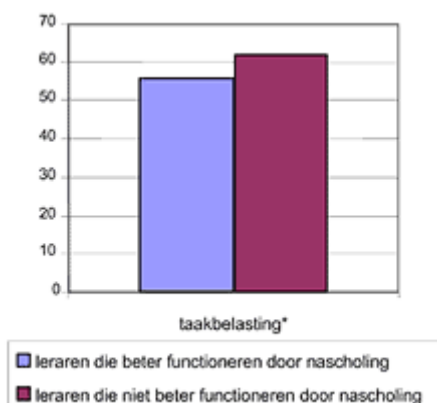
Nascholing kost tijd, maar kan in potentie ook een beter functionerende leraar opleveren. We hebben dit onderzocht en het blijkt dat de leraren die vinden dat ze door nascholing beter zijn gaan functioneren, significant meer tijd aan nascholing hebben besteed dan hun collega's (gemiddeld 61 tegen 40 uur per jaar). In het huidige onderzoek is niet te bepalen hoe het verloop in de tijd is: wordt tijd besteed aan nascholing gevolgd door beter functioneren, of is het zo dat beter functioneren de reden is dat men meer tijd heeft voor nascholing?

De nascholing heeft al met al een redelijke waardering door leraren. De aansluiting, het niveau en variatie van nascholing worden vrij goed beoordeeld. Een meerderheid van de leraren zegt nu behoefte te hebben aan nascholing en daar bij gaat het vooral om vakkennis en nieuwe onderwijsmethoden. Veertig procent van de leraren geeft aan beter te functioneren door nascholing.

6.3 Effect van nascholing op taakbelasting

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

Figuur 6.4 Nascholing en taakbelasting. Significante verschillen zijn met een asterisk (*) aangegeven.



Uit bovenstaande figuur blijkt dat beter functioneren door nascholing samengaat met een lagere ervaren taakbelasting. De groep leraren die aangeeft dat ze beter is gaan functioneren door nascholing (dat is 40% van de leraren) heeft een significant lagere taakbelastingsscore dan de groep leraren die niet vindt dat ze beter is gaan functioneren door nascholing (taakbelastingsscore 56 tegen 62). Ook voor de relatie tussen beter gaan functioneren door nascholing en ervaren taakbelasting geldt weer dat niet met zekerheid valt te zeggen wat vooraf gaat aan wat. Met name omdat de aan nascholing bestede tijd in het geheel ook een factor is.

6.4 Conclusie deskundigheidsbevordering en nascholing

Leraren weten vaak niet hoeveel tijd beschikbaar is voor deskundigheidsbevordering. Van degene die dat wel weten blijkt dat zij lang niet alle formeel beschikbare tijd daadwerkelijk aan deskundigheidsbevordering besteden. Negen van de tien leraren haalt in de praktijk de norm van 10% van de betrekkingssomvang voor deskundigheidsbevordering niet. Volgens de leraren zijn de vele andere taken die meer tijd innemen/kosten dan er voor staat, de reden dat zij niet of onvoldoende aan deskundigheidsbevordering toekomen. Leraren met een relatief hoge taakbelastingsscore blijken minder tijd aan deskundigheidsbevordering te besteden dan hun collega's met een relatief lage taakbelastingsscore.

De kwaliteit en inhoud van nascholing wordt redelijk gewaardeerd door de leraren. Meest gewenste onderwerpen voor nascholing zijn (nieuwe) onderwijsmethoden en vakken. Leraren die meer tijd aan nascholing besteden vinden vaker dat ze beter zijn gaan functioneren door die nascholing dan leraren die minder tijd aan nascholing besteden. Leraren die vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing blijken een relatief lagere taakbelastingsscore te hebben dan leraren die niet beter zeggen te zijn gaan functioneren.

Als daadwerkelijk voldoende tijd voor deskundigheidsbevordering en nascholing beschikbaar is en wordt besteed, lijken deskundigheidsbevordering en nascholing beiden de potentie te hebben om bij leraren door beter functioneren de ervaren taakbelasting te doen afnemen.

7. Conclusies en aanbevelingen

–

7.1 Conclusies taakbestedingsonderzoek

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

7.2 Conclusies taakbelastingsonderzoek

De ervaren taakbelasting als geheel

1. Leraren in het primair onderwijs ervaren een hogere taakbelasting dan werknemers in andere beroepssectoren in Nederland.
2. Factoren die het meest bijdragen aan het gevoel van hoge werkdruk zijn de lesgebonden taken (voorbereiding, correctiewerk, bijhouden vorderingen leerlingen, overleg over leerlingen) en de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen en overheidsbeleid op het onderwijs. Bij maatschappelijke ontwikkelingen en overheidsbeleid worden vooral als negatief ervaren het gebrek aan geld (beperkte budgetten voor het onderwijs in het algemeen), moeilijke leerlingen (gebrek aan opvoeding van ouders wat door school moet worden opgepakt) en de

onderwijsinhoudelijke visie van de overheid.

Lesgeven en de voorwaarden

3. De belasting bij de lessentaak wordt vooral veroorzaakt door gebrek aan concentratie van leerlingen en grote verschillen in capaciteiten van leerlingen in een klas.

4. Als tweede veel voorkomende belastende factor wordt de beschikbaarheid van middelen en ondersteuning genoemd. Het gaat dan vooral om gebrek aan een rustige werkplek en aan gebrek aan lokalen (huisvesting dus).

5. Lagere taakbelasting gaat samen met beter presterende leerlingen. We kunnen niet eenduidig vaststellen wat hierbij oorzaak en gevolg is. Geven leraren die zich minder belast voelen beter les, waardoor leerlingen beter presteren? Of geven goed presterende leerlingen een gevoel van minder taakbelasting bij de leraar? Waarschijnlijk komen beide relaties voor. Een aanwijzing voor de leerling als oorzaak van meer of minder taakbelasting wordt gegeven in conclusie 3.

Taken die als zwaar worden ervaren

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

6. Van alle taken die leraren doen, worden de buitenlesactiviteiten als het zwaarst ervaren gevolgd door deskundigheidsbevordering, de lesgebonden taken en het lesgeven zelf.

Op detailniveau zijn de zwaarste taken benoemd:

- De buitenschoolse activiteiten kosten ondanks de steun van ouders, veel extra tijd. De school maakt onvoldoende keuzes met betrekking tot buitenschoolse activiteiten. Dit vanwege de wens/ noodzaak (?) zich te profileren naar ouders en andere scholen.
- Deskundigheidsbevordering en nascholing dienen naast de reguliere werkzaamheden te worden gepland. Verder gelden de relatief geringe meerwaarde en het gebrek aan toepassingsmogelijkheden in de praktijk als knelpunten.
- Het bijhouden van vorderingen van leerlingen dienen in meerdere dossiers voor diverse instanties te worden bijgehouden. Daarnaast is er een toename van leerlingen met leer- gedragsmoeilijkheden en dit vereist veel extra tijd om individuele vorderingen en ontwikkeling te registreren.
- Het overleg over leerlingen is lastig te plannen in verband met deeltijders. Ook is er een toename van het aantal zorgleerlingen waardoor het overleg steeds frequenter, breder en diepgaander wordt.

Effecten van taakbelasting

De gevolgen van taakbelasting zijn onderverdeeld in drie aspecten:

- waardering van de huidige functie;
- verloopteigendheid;
- gezondheid (psychische klachten en ziekteverzuim).

7. In vergelijking met het Nederlandse beroepsbevolking geven de leraren en slechtere psychische gezondheid aan, ze zijn meer emotioneel uitgeput dan medewerkers in andere beroepssectoren.

8. Over het algemeen geldt: hoe hoger de taakbelasting hoe ongunstiger de gevolgen. Alleen de waardering van de functie en de verzuimfrequentie en verzuimduur blijken ongevoelig voor de taakbelasting.

Deskundigheidsbevordering en nascholing

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

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

9. De fulltime werkende leraren schatten het aantal beschikbare uren voor deskundigheidsbevordering lager in dan de daarvoor geldende norm van 10% van de normjaartaak. De meeste leraren geven aan niet alle beschikbare tijd ook werkelijk aan deskundigheidsbevordering te kunnen besteden en dat komt vooral door andere taken die meer tijd kosten dan beschikbaar is. Slechts 10% van de leraren besteed feitelijk minimaal 10% van de normjaartaak aan deskundigheidsbevordering.

10. Leraren hebben een redelijke waardering voor nascholing (niveau, aansluiting, gevergdde inspanning) en minder dan de helft geeft aan beter te zijn gaan functioneren door nascholing. De leraren die vinden dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing hebben er ook meer tijd aan besteed respectievelijk aan kunnen besteden.

11. Leraren die aangeven dat ze beter zijn gaan functioneren door nascholing, ervaren gemiddeld een lagere taakbelasting dan leraren die dat niet aangeven. Onduidelijk is welke van de twee de oorzaak is en welke het gevolg: leidt een lage taakbelasting tot beter functioneren (wellicht door meer tijd voor nascholing) of leidt beter functioneren tot een lagere taakbelasting? Door de opzet van dit onderzoek was de richting van deze relatie helaas niet te bepalen.

12. Hoge taakbelasting gaat samen met minder toekomen aan deskundigheidsbevordering. Ook hier geldt dezelfde onduidelijkheid over de oorzaak-gevolg relatie. Over het algemeen geven leraren zelf aan dat zij niet toekomen aan deskundigheidsbevordering doordat andere taken meer tijd kosten.

Verband tussen taakbesteding en taakbelasting

13. Leraren die meer uren werken dan hun normjaartaak vereist ervaren ook een hogere taakbelasting.

Verschillen tussen groepen

14. Als groep vallen de mannen in ongunstige zin op. Ze ervaren meer problemen door belastende factoren in het werk, ze geven een hogere taakbelasting aan en ervaren ook de negatieve gevolgen daarvan meer dan vrouwen.

15. Leraren op Rooms Katholieke scholen ervaren een lagere taakbelasting dan de leraren op scholen met een andere denominatie.

16. Tengevolge van een verschil in leeftijd of aanstellingsomvang zijn geen significante verschillen in ervaren taakbelasting naar voren gekomen.

7.3 Conclusies koppeling taakbeleid met werkdruk en taakbelasting

1. Leraren op scholen met een 'overgangstype taakbeleid' ervaren een hogere taakbelasting dan leraren op scholen met andere vormen van taakbeleid.

2. Ook ervaren leraren op scholen met een systematische vorm van taakdifferentiatie of met een systematisch taakbeleid een hogere taakbelasting.

3. Het al dan niet voeren van taakbeleid blijkt niet met hogere taakbelasting van de leraren samen te hangen. Wel de manier waarop dit beleid is ingevoerd: hoe meer de leraren daarbij betrokken zijn (proefperiode, evaluatie en inbreng leraren) hoe hoger de taakbelasting.

4. Als directies in hun taakbeleid kiezen voor een herverdeling van taken dan hangt dit samen met een lagere taakbelasting bij leraren. Ook een cursus stresspreventie voor leraren kan dit effect hebben.

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

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

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

7.4 Aanbevelingen taakbestedingsonderzoek

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

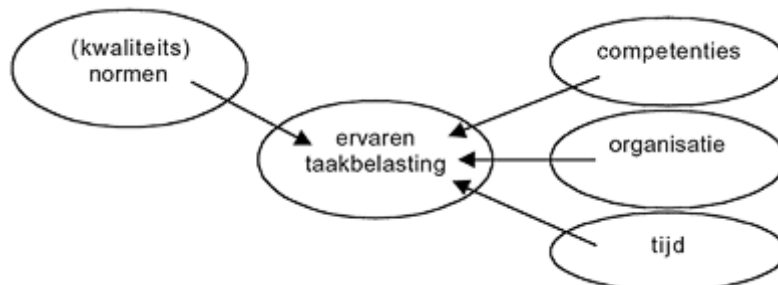
Veel van de genoemde suggesties zijn reeds eerder en ook door anderen geopperd. Echter, op grond van het huidige onderzoek verwachten we dat met name op het laatstgenoemde punt veel winst te behalen is. Met een efficiëntere besteding van de tijd bedoelen we namelijk niet, dat meer werk in minder tijd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

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

7.5 Aanbevelingen taakbelastingsonderzoek

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

Figuur 7.1 Schema taakbelasting



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

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

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

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

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

1. Normen
2. Competenties
3. Organisatie
4. Tijd

Omdat uit het onderzoek is gebleken dat oorzaken en gevolgen van taakbelasting niet voor alle leraren hetzelfde zijn, voegen we hier nog een categorie aanbevelingen aan toe die we rangschikken onder het kopje:

5. Diversiteitsbeleid

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

7.5.1 Normen

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

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

Schoolleiding

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

Leraren

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

Aandachtspunten hierbij:

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

Overheid

Zorg voor een adequate bekostiging van het onderwijs.

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

7.5.2 Competenties

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

1. gebrek aan time-management bij leraren
2. verkeerde normering van de overige taken (lesgebonden taken, schooltaken etc.)

3. onduidelijke begrenzing tussen deskundigheidsbevordering en lesvoorbereiding
4. inefficiënte organisatie (bijvoorbeeld veel en/of inefficiënt vergaderen waardoor leraren veel extra tijd kwijt zijn)
5. te omvangrijk takenpakket van de school

Per school dient een analyse gemaakt te worden wat de specifieke oorzaken zijn waardoor leraren minder tijd aan deskundigheidsbevordering besteden dan daar voor staat. Op grond van deze analyse dienen verbeteringen te worden doorgevoerd, waardoor gegarandeerd wordt dat de gereserveerde tijd voor deskundigheidsbevordering daar werkelijk aan kan worden besteed. Dit betreft het kwantitatieve aspect. Een ander aspect van competenties is de vraag welke competenties leraren voor het onderwijs van nu en de toekomst nodig hebben. De beantwoording van deze vraag hangt af van het competentiemodel van de leraar PO dat men voor ogen heeft. Behalve op het individu gerichte competenties zijn ook teamcompetenties en organisatiecompetenties van belang. Op grond van een analyse van benodigde competenties kan elke instelling de nascholingsbehoefte formuleren t.a.v. leraren, het team en de organisatie als geheel. De volgende stap is het realiseren van een adequaat scholingsaanbod dat hieraan tegemoet komt.

Bovenstaande beschouwing leidt tot de volgende aanbevelingen.

Schoolleiding

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

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

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

Zorg voor een goede inkoop van nascholing en deskundigheidsbevordering.

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

Leraren

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

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

Overheid

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

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

Wat betreft de inhoud van de nascholing geven de leraren aan vooral behoefte te hebben aan het leren werken met nieuwe onderwijsmethoden en het verhogen c.q. vernieuwen van vakkennis. Vanuit de resultaten van het onderzoek, het toenemend gebruik van de computer in het onderwijs en de ervaringen uit de kwalitatieve verdieping zou hier nog aan toegevoegd kunnen worden:

- Leren samenwerken als team
- Time-management
- ICT-vaardigheden

7.5.3 Organisatie

De factoren die we hiertoe rekenen zijn de beschikbaarheid van middelen, onderwijshuisvesting (goede lokalen en werkplekken voor leraren), de leerlingenpopulatie en de organisatie van buitenschoolse activiteiten.

Onderwijshuisvesting

Dit onderdeel is in een recent onderzoek al in kaart gebracht (Evaluatie Londo-bekostigingssysteem, intern rapport OCenW, 2000). Ook in dit onderzoek komt het als een belangrijk knelpunt naar voren. Het gaat om goede werkplekken en overlegruimten voor leraren en voldoende en ruime lokalen. Het creëren van goede werkplekken zou ook het meenemen van voor- en nawerk naar huis kunnen tegengaan, wat leraren helpt in het hanteren van betere grenzen tussen werktijd en privé-tijd.

Leerlingenpopulatie

In zekere zin zal de verandering van de leerlingenpopulatie als een gegeven aanvaard moeten worden. Dat neemt niet weg dat door middel van een goed pedagogisch klimaat, verbeteringen van didactische methoden en duidelijkheid wat betreft schoolregels ('De veilige school') de school zelf hier veel aan kan doen. Bij het verbeteren van het pedagogisch klimaat zouden de ouders nadrukkelijk betrokken kunnen worden. Vanuit de kwalitatieve verdieping kunnen hier de volgende suggesties aan toegevoegd worden:

- in verband met toename van het aantal zorgkinderen en probleemgevallen, meer en/of andere mensen in de klas;

- het verkleinen van de klassen
- rekening houden met groep-zwaarte (groep 8 bijvoorbeeld wordt als zwaar ervaren) respectievelijk leerling-zwaarte (het aantal zorgleerlingen) bij het samenstellen van groepen en bij het vaststellen van de groepsgrootte.

Buitenschoolse activiteiten

Hoewel blijkens het onderzoek naar taakbesteding leraren hier minder dan 5% van de werktijd aan besteden, wordt het toch als een zware taak gezien. Een oplossing is wellicht deze taken uit te besteden. Iedere school, ieder schoolbestuur, of ieder samenwerkingsverband van scholen zou hiervoor een aparte organisatie in het leven kunnen roepen, onder leiding van een professionele activiteitenbegeleider of andere organisaties hiervoor inhuren.

De kwalitatieve verdieping leverde extra suggesties ter verbetering van de situatie voor leraren. Specifieke aandachtspunten die voor het verbeteren van de organisatie naar voren zijn gekomen, zijn:

- efficiënter vergaderen;
- meer duidelijk op schrift stellen van informatie/gegevens.
- meer middelen beschikbaar stellen voor structurele verbeteringen;
- verbeterde tijdsplanning waarin binnen het rooster een tijdsblok wordt gereserveerd voor een bepaalde niet-lesgebonden taak;
- meer personeel in de school;
- maatschappelijke opwaardering van het onderwijs.

7.5.4 Tijd

Belangrijk is dat leraren voldoende tijd ter beschikking hebben om hun taken in overeenstemming met de overeengekomen normen uit te voeren. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de lesgebonden taken een van de belangrijkste determinanten vormen van een hoge taakbelasting van leraren in het PO. Het oplossen hiervan vraagt om een verandering in het taakbeleid van de school. Om dit toe te lichten maken we een uitstapje naar de CAO en de praktijk van het taakverdelingsbeleid in het PO, dat wil zeggen de verdeling van de jaartaak over de verschillende onderdelen van de leraarstaak.

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

Lesgeven	Lesgebonden taken	Deskundigh. bevordering	Schooltaken
----------	-------------------	----------------------------	-------------

De werkwijze bij de taakverdeling is op de meeste scholen als volgt. Eerst wordt de lestaak ingevuld (volgens de CAO maximaal 930 uur van de 1659 die de normjaartaak bedraagt). Dan volgt de tijd voor deskundigheidsbevordering, zijnde 10% van de normjaartaak. Voor een fulltimer is dat dus 166 uur (op papier). De resterende tijd is voor voor- en nawerk (in dit onderzoek lesgebonden taken genoemd) en algemene schooltaken. Voor een fulltimer is dat in principe 563 uur. De verdeling van deze uren over lesgebonden taken en algemene schooltaken behoort tot het taakbeleid van de school. Gangbaar is om als norm voor lesgebonden taken ongeveer 30% van de lestaak te nemen.

Het taakbestedingsonderzoek laat een andere verhouding zien. Voor een vergelijking tussen genormeerde tijdsbesteding en werkelijke tijdsbesteding, nemen we als uitgangspunt de werk- of lesweken. Uit het taakbestedingsonderzoek blijkt de werkelijk bestede tijd aan lesgebonden taken gemiddeld ongeveer de helft van de lesgevende tijd te bedragen. Ook met inachtneming van de onnauwkeurigheden in het onderzoek lijkt het erop dat de lesgebonden taken meer tijd vragen dan de CAO als richtlijn daarvoor aangeeft.

Mogelijkheden om hier wat aan te doen zijn:

A. Meer tijd voor voor- en nawerk beschikbaar stellen. Ons voorstel is om dit niet weg te nemen bij de 10% norm voor deskundigheidsbevordering. Blijven over twee mogelijkheden: schrappen in de schooltaken of de lesgevende taak terugbrengen. In beide gevallen betekent dit een hogere normering voor lesgebonden taken dan de nu gangbare 30%.

B. Efficiëntere tijdsbesteding. Dit kan zowel door de leraar als individu door middel van time-management (efficiënt met de beschikbare tijd omgaan, tijdsplanning hanteren, keuzes maken, prioriteiten stellen, etc.), persoonlijke assertiviteit ("nee kunnen zeggen") e.d. Deskundigheidsbevordering zou voor een deel gericht kunnen worden op het verbeteren van de persoonlijke competenties van leraren in dit opzicht.

C. Betere ondersteuning (zie ook organisatie). Hierbij valt te denken aan het inschakelen van klassenassistenten, verbetering van administratieve procedures, automatisering bij cijferverwerking en leerlingvolgsysteem.

Hieronder worden aanbevelingen genoemd die ontleend zijn aan de kwalitatieve verdieping en ondergebracht kunnen worden bij de factor tijd.

- verbeter de onderlinge taakverdeling (vanuit het taakbeleid);
- grenzen bepalen en aangeven ten aanzien van de haalbaarheid van het takenpakket (evt. takenstop eisen);

- een goed taakbeleid dat periodiek wordt geëvalueerd en wanneer nodig, de taakomvang wijzigt ter vermindering van de taakbelasting;
- betere verspreiding (over de tijd) van de taken;
- meer tijd beschikbaar stellen voor structurele verbeteringen;

7.5.5 Diversiteitsbeleid

In het onderzoek zijn de mannelijke leraren in het PO als risicogroep naar voren gekomen. Mannelijke leraren in het PO ervaren meer problemen door belastende factoren in het werk, ze geven een hogere taakbelasting aan en ervaren ook de negatieve gevolgen daarvan meer dan vrouwen. Het ontwikkelen van verschillend beleid voor mannen dan voor vrouwen is echter moeilijk te realiseren en zal waarschijnlijk op bezwaren stuiten. Als we echter kijken naar de leeftijdsverdeling van mannen en vrouwen in de onderzoeksgroep, dan blijkt dat 66% van de mannelijke deelnemers aan het taakbelastingsonderzoek ouder is dan 45 jaar. Van de vrouwelijke deelnemers is 37% ouder dan 45 jaar. Extra aandacht in het beleid voor de oudere werknemer, zou dus voor veel mannelijke leraren in het PO gunstig kunnen zijn. Bovendien is het voor alle leraren (junior, medior en senior) van belang om in het personeelsbeleid rekening te houden met verschillen in leeftijd en ervaring. Behalve leeftijd kunnen ook andere factoren van invloed zijn op verschillen belasting en belastbaarheid van leraren, zoals lang op dezelfde school en in dezelfde functie werkzaam zijn, de privé-situatie, culturele achtergrond etc. In het onderzoek is hier niet naar gevraagd. Niettemin is het aannemelijk dat ook in het onderwijs sprake is van een toenemende verscheidenheid aan werknemers: herintreders, zij-instromers, leraren-in-opleiding etc. Door middel van diversiteitsbeleid kan daarop worden ingespeeld. Zowel in als buiten de onderwijssector is daar al ervaring mee opgedaan. De volgende suggesties voor beleid zijn daaraan ontleend:

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

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

Wij bevelen de schoolleiding aan op een positieve manier met deze groep leraren in gesprek te gaan en samen naar oplossingen te zoeken.

7.5.6 Overige aanbevelingen

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

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

MEER

- normaal lesgeven;
- het zelf uitwerken van verschillende activiteiten die de kinderen ten goede komen;
- nog beter die taken doen waar een school voor staat: het geven van goed onderwijs in een voor de kinderen uitnodigende en veilige omgeving;
- activiteiten toegespitst op het welbevinden van leerlingen in ruime zin;
- verdieping in nieuwe methodes en het werk waar het om draait à de klas;
- individuele begeleiding.

MINDER

- administratieve rompslomp;
- buitenschoolse activiteiten die ook door ouders georganiseerd kunnen worden;
- alle overige taken;
- inefficiënt overleg: het poldermodel wordt in het extreme doorgetrokken;
- niet-lesgevend taken.

Tot slot nog het volgende citaat:

"Zorg dat een leerkracht weer gewoon leerkracht kan zijn en niet ook nog maatschappelijk begeleider, praatpaal, psychiater, psycholoog, technicus, conciërge, enz. moet zijn!"

Literatuurlijst

CAO PO

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

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

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

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

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

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

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

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

Definities

Adv	Arbeidsduurverkortng
BAPO-regeling	Bevordering arbeidsparticipatie oudere werknemers
Taakbelasting	De mate waarin iemand zich door het werk belast voelt

Taakbesteding	De hoeveelheid tijd die leraren besteden aan de verschillende taken die aan hen zijn toebedeeld.
Taakomvang	De hoeveelheid tijd die leraren feitelijk aan hun werk besteden.
Werkdrukcijfer	De hoeveelheid tijd die volgens de aanstellingsomvang in een bepaalde periode aan werk besteed moet worden, gedeeld door de tijd die volgens leraren in een bepaalde periode aan het werk is besteed. Naarmate het resulterende cijfer hoger is, besteden leraren meer uren aan hun werk en hebben ze het drukker. Naarmate het resulterende cijfer lager is, besteden leraren minder tijd aan hun werk en hebben ze het minder druk. In de tijd uitgezet geeft het werkdrukcijfer dus weer wanneer leraren het drukker en minder druk hebben in het werk. Ook geeft het cijfer een indicatie van hoeveel drukker leraren het hebben ten opzichte van een bepaalde norm.
Wtf	Werktijdfactor
