



rijksuniversiteit  
 groningen

faculteit gedrags- en  
 maatschappijwetenschappen

# Successen met werkdrukverlaging in het primair onderwijs

*van 2014 tot en met het werkdrukakkoord in 2018*

*Ronel E.M. Graver-Holierook*

*Onderwijswetenschappen - track innovatie*

*Rijksuniversiteit Groningen*

*Master thesis juni 2023*

*Begeleider: dr. M.J. Warrens*

## **Abstract**

The pressure of work is a well-known subject in primary school. The aim of this study was to establish the success stories about reduction of work pressure without additional financial support. There were taken interviews in 2020 with schoolleaders and teachers in primary schools to find out these successful initiatives.

Pressure of work can be divided in experiencing work pressure, regarding the subjective experience and personal stories of teaching staff. In addition there is also an objective pressure of work, such as work demands, including administrative duties, preparations of lessons and mandatory training.

The results of this study show that it is important that a schoolleader sets priorities to working demands and creates a positive working environment, in which teachers work as a team, get responsibility, and feel autonomous and appreciated. In this way teachers experience a higher well-being, are intrinsic motivated and experience less pressure of work.

## **Samenvatting**

Binnen het primair onderwijs is werkdruk een veelbesproken onderwerp. Dit onderzoek richt zich op het vastleggen van succesverhalen omtrent werkdrukverlaging zónder aanvullende financiële ondersteuning. Om deze succesvolle initiatieven te achterhalen werden in 2020 interviews afgenomen met schoolleiders en leraren in het primair onderwijs.

Werkdruk kan worden onderverdeeld in werkdrukbeleving, wat de subjectieve ervaring betreft en persoonlijke verhalen van onderwijspersoneel weergeeft. Daarnaast bestaat er ook objectieve werkdruk, zoals werkeisen, waaronder administratieve taken, lesvoorbereidingen en nascholingsvereisten.

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat het als leidinggevende belangrijk is om prioriteiten te stellen aan de werkeisen en een positieve werkomgeving te creëren waarin leraren samen werken in een team, verantwoordelijkheid krijgen en zich autonoom en gewaardeerd voelen. Zo ervaren leraren een hoger welbevinden, zijn zij intrinsiek gemotiveerd en zullen zij minder werkdruk ervaren.

## Inhoudsopgave

Inleiding en probleemstelling .....	4
Onderzoeksvragen.....	5
Hoofdvraag .....	5
Deelvragen .....	5
Theoretisch kader.....	5
Methode.....	10
Onderzoeksdesign .....	10
Procedure .....	10
Instrumenten.....	10
Steekproef .....	10
Populatie .....	11
Analyse .....	11
Resultaten .....	11
Rondom welke onderwerpen is het gelukt om van 2014 t/m 2018 de werkdruk te verminderen? .....	12
Wat is de precieze invulling van de succesverhalen?.....	12
Waar / door wie in de organisatie zijn van 2014 t/m 2018 de ideeën ontstaan?.....	13
Welke onderwerpen konden pas na 2018 aangepakt worden? .....	14
Is er een verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders m.b.t. bovenstaande? .....	14
Conclusie .....	15
Discussie en implicaties.....	16
Beperkingen .....	16
Aanbevelingen.....	16
Referenties .....	17
Bijlage .....	21

## Inleiding en probleemstelling

Werkdruk in het primair onderwijs is al geruime tijd actueel. Vanaf schooljaar 2018/2019 ging het werkdrukakkoord van kracht, dat betekende dat scholen in het primair onderwijs extra financiële middelen kregen om werkdruk aan te pakken. Maar wat werd er ondernomen voor de extra financiën beschikbaar kwamen? Het werkdrukakkoord was een mooi initiatief, maar geld is niet de enige oplossing. Creatief denken, elkaar helpen en ideeën uitwisselen blijft ook belangrijk. Het startpunt voor communicatie ligt in participatie, oftewel in het dingen samen doen (Biesta, 2015). Om breed te blijven kijken naar meerdere oplossingen voor een fijne werkomgeving met weinig tot geen werkdruk, is dit onderzoek bedoeld.

DUO (2016) heeft onder andere de volgende oorzaken van werkdruk in kaart gebracht; de administratieve werkzaamheden die niet met de prestaties van leerlingen zelf te maken hebben; steeds meer verantwoording afleggen; ouders die steeds meer eisen stellen aan de school en de leraar; controledrang van de inspectie en hoeveelheid vergaderingen en overlegmomenten.

Werkdruk is deels een gepercipieerd begrip, oftewel het gaat om gevoel en beleving. Zo benoemd Covey (2010): “proactiviteit is meer dan initiatieven nemen”. Het betekent dat je verantwoordelijk bent voor je eigen leven en keuzes kan maken. Zo wordt werkdruk gevoeld door leraren, maar de keuzes die elke leraar en school hierin maakt kunnen het verschil maken. Een voorbeeld van andere keuzes maken is maatwerk leveren voor alle leerlingen. Zo zegt leraar Sophie te Nuijl (2017): “Het voorwerk is pittig, maar de lessen zijn extra relaxed. Als de leerling zelf weet wat hij nodig heeft, en zelfstandig kan werken, dan levert dat - leerling en leraar - energie óp.”.

Als het over de beleving gaat is het subjectief, maar er is ook objectieve werkdruk. Oftewel feitelijke werkdruk, dat is volgens Jetten en Pat (1999) gekoppeld aan een bepaalde tijdseenheid. Volgens onderzoek van Bakker, van Emmerik en van Riet (2008) speelt in teamverband juist motivatie, en niet spanning, een prominente rol bij objectieve prestaties.

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen, en waar mogelijk het delen met stakeholders, van originele succesverhalen omtrent werkdrukverlaging in het primaire onderwijs. Minder werkdruk leidt tot minder werkstress. Dat heeft een positief effect op het welbevinden van de leraren en dat komt weer ten goede aan betere kwaliteit van onderwijs.

## Onderzoeksvragen

### Hoofdvraag

Welke aanpassingen hebben positief bijgedragen aan werkdrukverlaging op basisscholen van 2014 tot het werkdrukakkoord in 2018?

### Deelvragen

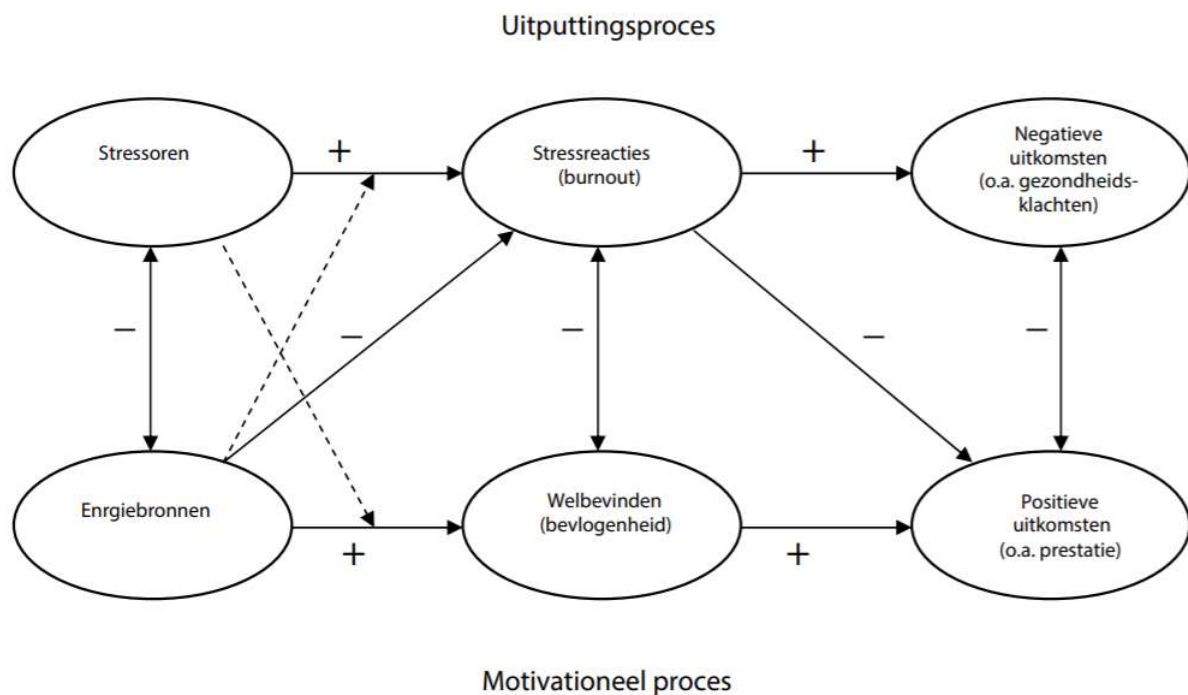
1. Rondom welke onderwerpen is het gelukt om van 2014 t/m 2018 de werkdruk te verminderen?
2. Wat is de precieze invulling van de succesverhalen?
3. Waar / door wie in de organisatie zijn van 2014 t/m 2018 de ideeën ontstaan?
4. Welke onderwerpen konden pas na 2018 aangepakt worden?
5. Is er een verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders m.b.t. bovenstaande?

## Theoretisch kader

Voor de aanpak van werkdruk gaan we in dit onderzoek uit van het Job Demands-Resourcesmodel (figuur 1) van Schaufeli en Taris (2013). Dit is het uitgebreide model van het oorspronkelijke JD-R model (Schaufeli & Bakker, 2004). Het model geeft inzicht in de oorzaken en gevolgen van een negatieve psychologische situatie en van een positieve psychologische situatie. Het maakt onderscheid tussen het uitputtingsproces dat uiteindelijk leidt tot een burn-out en het motivationeel proces dat leidt tot tevredenheid, bevlogenheid en betere prestaties.

Stressoren zorgen voor negatieve emoties en energiebronnen zorgen voor positieve emoties. Stressoren zijn de aanwezigheid van werkeisen en de afwezigheid van energiebronnen. Hierdoor daalt de mentale energie, wat tot burn-out en gezondheidsklachten kan leiden. Dit vormt het *uitputtingsproces* in het JD-R model. Daartegenover staat het *motivationaleel proces* wat te maken heeft met intrinsieke motivatie. Die beïnvloed wordt door menselijke basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en het bevredigen van competentie (Deci & Ryan, 2000). Gebruikmaken van energiebronnen en waar mogelijk voorkomen van stressoren zorgen ervoor dat mensen hun energie aan goed onderwijs kunnen besteden.

**Figuur 1** *Het uitgebreide Job Demands-Resources model*



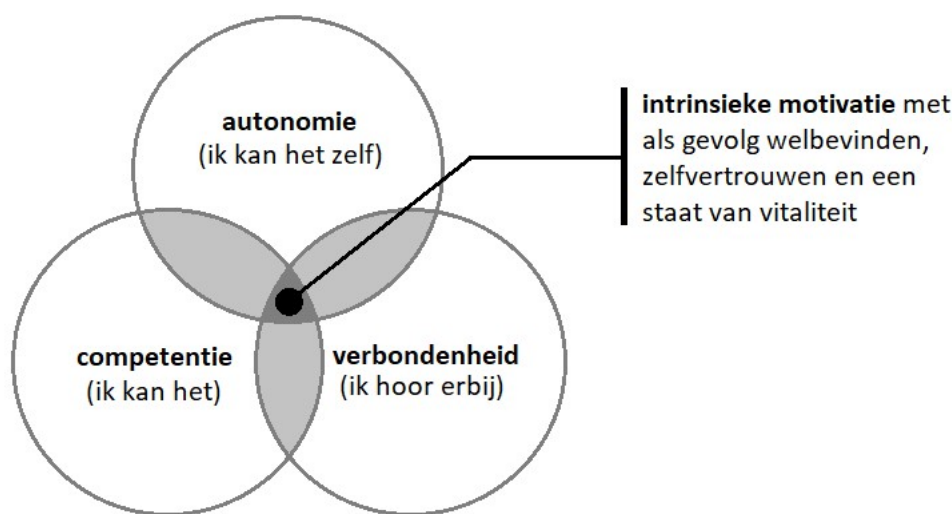
Voorbeelden van stressoren in het primair onderwijs zijn tijdsdruk, gedrag en motivatie van leerlingen, diversiteit in niveaus van leerlingen, conflicten met collega's, druk van ouders, gebrek aan administratieve ondersteuning, waarde conflicten en rolambigüiteit. Het onderzoek van Skaalvik en Skaalvik (2018) geeft aan dat de impact van stressoren groter is op het welbevinden van leraren, dan de impact van energiebronnen is. Daarom is het belangrijk dat leraren in het motivationeel proces komen. Dit kan door doelen openlijk te bespreken en leraren te betrekken bij veranderingen en beslissingen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

De energiebronnen bestaan uit de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid. Deze staan ook bekend als de zelfdeterminatietheorie (figuur 2) van Ryan en Deci (2017). Autonomie is de vrijheid ervaren om zelfstandig te werken en doordacht eigen keuzes te maken. Het gevoel zelf te kunnen en mogen handelen en daarbij zelfvertrouwen ervaren. Mensen die duidelijk laten zien dat ze vertrouwen in zichzelf hebben, worden door anderen positief beoordeeld en vaker als betrouwbaar gezien (Hattie & Yates, 2015). Dat geeft weer een verhoging van de eigenwaarde en hoger welbevinden als gevolg.

Het gevoel van competent zijn draagt ook bij aan het vervullen van de basisbehoeften. Competent zijn is het inzetten van kennis, capaciteiten en ervaringen om tot een effectief product of goede handeling te komen. Hoge mate van competentie-gevoel komt het meest effectief tot ontwikkeling in een niet-oordelende en autonomie-ondersteunende omgeving (Roth et al., 2019). Ook het ontvangen van positieve feedback vergroot het competentie gevoel (Ryan & Deci, 2022).

Verbondenheid gaat over het positieve effect van de relatie met anderen. Het samenwerken in teamverband en daarin professionele ruimte hebben. Evenals een positieve en ondersteunende relatie met het schoolbestuur en de ouders (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Het leven is geven en nemen, halen en brengen, ik en anderen. Je staat er niet alleen in en werkelijke vervulling kan alleen ontstaan in een situatie van wederzijdse (on)afhankelijkheid (Claassen & Braun, 2005). De energiebron verbondenheid heeft op twee manieren invloed op de psychische toestand die voor het samenwerken van belang zijn (Schaufeli & Taris, 2013). De energiebronnen zorgen ervoor dat de werkdoelen bereikt worden en het bereiken daarvan zorgt voor bevlogenheid en betrokkenheid.

**Figuur 2** *zelfdeterminatietheorie*



Er is onderzoek gedaan naar de combinatie van het Job Demands-Resourcesmodel en de zelfdeterminatietheorie om beter te begrijpen hoe de toewijding van leraren gestimuleerd kan worden. De resultaten van De Wal et al. (2020) tonen aan dat bevrediging van de psychologische basisbehoeften en autonome motivatie de effecten van energiebronnen op het werk en de motivatie van leraren voor werk in het algemeen verklaren. En dat het ook bijdraagt aan de inzet van leraren voor professioneel leren om beter onderwijs vorm te geven.

Een aanvulling is de aanpak van werkdruk waarbij Van Vuuren (2011) stelt dat een goed doordacht en breed gedragen plan van aanpak het beste werkt om een heel team te motiveren. Zij hanteert daarbij het 5V-model. De 5 V's staan voor verkennen, voorlichten, vitaliseren, verlichten en vertrekken. Bij verkennen gaat het om kwantitatieve en kwalitatieve gegevens om een goede start te maken. Het voorlichten zorgt voor het creëren van draagvlak en betrokkenheid. Vervolgens zijn er drie maatregelen: vitaliseren (maatregelen om draagkracht te vergroten), verlichten (maatregelen om draaglast te verminderen) en vertrekken (mobiliteitsbeleid). Deze aanpak is bedoeld om als organisatie, zoals een schoolteam, draagvlak te creëren en vitaliteit te vergroten.

Voor het welbevinden van schoolteams en hun leraren telt onder andere de objectieve werkdruk mee. Hierbij gaat het over feitelijke werkeisen, zoals lesvoorbereidingen, administratieve taken en nascholingsvereisten. Zo heeft de nadruk op gestandaardiseerde testen, als middel om de status van scholen en de prestaties van leerlingen te beoordelen, een aanzienlijke hoeveelheid stress veroorzaakt. Deze druk om te presteren en te voldoen aan de eisen van externe beoordelingen heeft geleid tot diverse stressfactoren bij leraren die zowel persoonlijk als contextueel van aard zijn (Stauffer & Mason, 2013).

Overheidsinterventies in het onderwijs, zoals het voorschrijven van leerlijnen en doorstroomtoetsen, worden geïnitieerd door de overheid en versterkt door de invloed van media, politieke en publieke debat (Churchward & Willis, 2019). Deze politieke hervormingen hebben de neiging om leraren te positioneren als degenen die de veranderingen moeten uitvoeren, in plaats van als actieve deelnemers die de aanpassingen vormgeven en implementeren (Cochran-Smith et al., 2018). Dit gebrek aan autonomie voor leraren kan negatieve gevolgen hebben voor hun welzijn, zoals blijkt uit de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2017). Deze theorie erkent individuele autonomie als een fundamentele psychologische behoefte van de mens, die essentieel is voor optimaal menselijk functioneren, welzijn en motivatie (Ryan & Deci, 2017).

Op individueel leerkrachtniveau kan gekeken worden naar de intensificatie van het lerarenberoep. Dit fenomeen, door Apple (1986) onderzocht, gaat over het toegenomen niveau van monitoring en verantwoordingsplicht. Ballet en Kelchtermans (2008) werkten dit verder uit als de "ervaring van intensificatie". Waarin zij de focus leggen op de betekenis die de betrokken leraren geven aan de oproepen tot verandering en de resulterende werkdruk. Het gaat hierbij om een groeiende externe druk voor leraren, omdat zij steeds meer diverse (opgelegde) professionele taken moeten vervullen zonder voldoende tijd en middelen tot hun beschikking te hebben. Hierdoor blijft er minder ruimte over voor creativiteit in de klas, voor het opbouwen van collegiale relaties en voor persoonlijke aangelegenheden. Deze verschuiving heeft een aanzienlijke emotionele belasting op leraren en kan leiden tot chronische overbelasting, zowel tijdens als buiten werktijd. Dat kan weer gelinkt worden aan de stressoren en stressreacties van het JD-R model van Schaufeli en Taris (2013).

Een positieve tegenhanger met energiebronnen van het JD-R model van Schaufeli en Taris (2013) kan de professionele identiteit van de leraren zijn. Een sterke professionele identiteit stelt individuen in staat om zich aan te passen aan veranderingen en ontwikkelingen zonder hun eigen identiteit te verliezen. Daarnaast gaat professionele identiteit ook over betekenisgeving, waarbij de professional onderzoekt of datgene wat geleerd wordt ook past bij wie hij/zij wil zijn (Beijaard, 2009), over de manier waarop een professional in zijn vak wil staan én de manier waarop een groep professionals tegen hun vak aankijkt (Ruijters, 2015).



De professionele identiteit is onderhevig aan veranderingen en kan zich positief en negatief aanpassen door invloeden van energiebronnen en stressoren. Uit de studie van Vloet (2015) blijkt dat identiteit niet een eigenschap is, niet een rol of een karaktertrek is, maar een geleefde ervaring. De leraar is een professional die zichzelf voortdurend ontwikkelt in relaties met anderen in een dynamisch en dialogisch proces. Dat betekent dat er geen sprake is van een stabiele, onafhankelijke identiteit maar van constante veranderingen in de omgeving en bij de leraar persoonlijk (Vloet, 2015).

De erkenning van meerdere, mogelijk tegenstrijdige ik-posities, kan behulpzaam zijn bij het begrijpen van de identiteit van leraren, vooral wanneer leraren tijdens hun werk met dilemma's of spanningen worden geconfronteerd (Akkerman & Meijer, 2011). Zo onderzochten Pietarinen et al. (2013) dat burn-out bij leraren kan worden uiteengezet in termen van interpersoonlijke problemen bij een individu in relaties met anderen op de werkvloer. Uit de studie van Vloet (2015) wordt duidelijk dat zelfs als leraren zichzelf als expert beschouwen, als hun expertise niet wordt erkend in hun beroepspraktijk, dan kan dat negatieve gevolgen hebben. De rol van de leidinggevende, die faciliteert en ondersteunt, en de relatie met hen lijken cruciaal te zijn.

De impact van het welzijn van leraren strekt zich uit tot de leerresultaten, algemene competenties en het welzijn van leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat de emotionele uitputting van leraren in verband wordt gebracht met lagere academische prestaties van leerlingen op klasniveau (Klusmann et al., 2016). Zo heeft het vermogen van leraren om effectief met stress om te gaan een directe invloed op het stressniveau van leerlingen (Braun et al., 2020). Daarnaast merken leerlingen ook het welzijnsniveau van hun leraren op. Wanneer leraren meer uitputting ervaren, ervaren leerlingen minder sociale en emotionele steun van hun leraar (Oberle et al., 2020). De bevindingen van Seo en Yuh (2021) tonen aan dat werkgerelateerde stress bij leraren lage niveaus van interactie tussen leraar en leerling voorspelt. Aangezien de kwaliteit van de interactie tussen leraar en leerling een voorspellende factor is voor positieve ontwikkeling bij leerlingen (Hu et al., 2019), is het van cruciaal belang om werkgerelateerde stress bij leraren aan te pakken om zowel het welzijn van de leraren als de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

## **Methode**

### Onderzoeksdesign

Dit onderzoek richt zich specifiek op de jaren voor het werkdrukakkoord, van 2014 tot 2018, en heeft daardoor retrospectieve elementen. Het is een observationeel onderzoek en de verschillende aspecten van de studie zijn in kaart gebracht met behulp van interviews. Hierbij is er gezocht naar succesvolle praktijkverhalen in die 5 jaren om 'best practices' te kunnen delen binnen het werkveld. Zo kunnen basisscholen ideeën opdoen hoe ze werkdrukverlaging kunnen creëren zonder extra geld. De tips die via interviews zijn verzameld, worden zo beschreven dat ze direct toepasbaar zijn in de praktijk.

### Procedure

In totaal hebben vier masterstudenten Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen in 2020 zeven scholen voor primair onderwijs bezocht voor het afnemen van interviews. Het streven was twaalf basisscholen, maar na weinig respons van scholen, is het aangepast naar totaal zeven scholen. De scholen zijn via email en telefonisch benaderd. Er is contact gezocht met reguliere basisscholen om per school interviews af te nemen met de schoolleider en twee leraren. Voor het interview zijn de geïnterviewden gewezen op hun rechten en gevraagd een toestemmingsbrief te ondertekenen voor de gegevensverzameling. De interviews duurden 45 tot 60 minuten per respondent.

### Instrumenten

Het is een kwalitatief onderzoek dat aan de hand van interviews verhalen en tips ging verzamelen binnen de context van het primair onderwijs. Er werden focused interviews (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005) afgenomen waarin open vragen stonden, maar wel gestructureerd waren rondom het onderwerp werkdrukverlaging. Er was voor open vragen gekozen, om zo dicht mogelijk bij de originele praktijkverhalen te komen en te blijven.

### Steekproef

De interviews werden individueel en face-to-face gehouden op de schoollocatie met een schoolleider en twee leraren. Het streven was één leraar met 3 tot 10 jaren ondervinding en één leraar met meer dan 10 jaren ondervinding, waarvan één ook MR lid is. Het was van belang om een MR lid

te spreken, omdat één van de uitgangspunten van het werkdrukakkoord was dat de personeelsgeleding van de MR toezag op de inzet en de besteding van de werkdrukkiddelen en het gevolgde proces. De keuze voor leraren met verschillende jaren werkervaring was om mogelijk verscheidende invalshoeken te horen.

Er werden zeven basisscholen in Noord-Nederland bezocht, die bij verschillende stichtingen zijn aangesloten en van verschillende groottes zijn. Uitgangspunt was scholen in Drenthe, Friesland en Groningen. Waarvan in elke provincie een dorpschool met maximaal 100 leerlingen en scholen in een stad of groot dorp met meer dan 100 leerlingen. Dit om een zo representatief mogelijk beeld te vormen.

### Populatie

Uiteindelijk is er getracht dat de steekproef representatief is voor alle schoolleiders en leraren in het primair onderwijs van Noord-Nederland. En is de verwachting dat de uitkomsten gegeneraliseerd kunnen worden naar schoolbesturen en leraren binnen het primair onderwijs in heel Nederland.

### Analyse

De interviews zijn letterlijk getranscribeerd en daarna gecodeerd om data te analyseren. Er werd gezocht naar overeenkomsten en verschillen, en er werd gekeken in welke mate bepaalde punten vaker of juist minder benoemd werden. Zo kon er geanalyseerd worden hoe de resultaten opgebouwd zijn.

### **Resultaten**

Welke aanpassingen, zonder investering van extra gelden, hebben positief bijgedragen aan werkdrukverlaging op basisscholen van 2014 tot het werkdrukakkoord in 2018? Om de resultaten op deze hoofdvraag helder te beschrijven, worden die hieronder in de deelvragen verder toegelicht. Onder elke samenvattende beschrijving staan quotes uit de interviews met schoolleiders en leraren die verhelderen of extra informatie geven.

*Leraar 11: “De administratie, daar zijn we steeds meer en meer mee bezig. Dat is ook eigenlijk een proces waar je in zit en dat blijft lopen. Er zijn altijd wel momentjes van ‘Hé jongens, kunnen we het*

*niet zo doen, moeten we het niet zo doen? Wat wil de inspectie? Wat wil de regering?’ En ja, dat levert natuurlijk ook altijd werkdruk op.”*

#### Random welke onderwerpen is het gelukt om van 2014 t/m 2018 de werkdruk te verminderen?

Leraren beginnen in de interviews veelal over de administratie. In verloop van het interview wijden zij meer uit over hun persoonlijke ervaring. Daarin komt naar voren dat vooral een leidinggevende en de werkomgeving met collega’s het verschil in werkdrukervaring kunnen maken.

De schoolleiders spreken meer over de organisatie van het onderwijs, hoe de zorgstructuur is en dat zij trachten de leraren dezelfde doelen te laten nastreven.

*Leraar 13: “Het voordeel is dat wij een grote school zijn, dus je hebt heel veel teamleden die allerlei activiteiten kunnen gaan verdelen. En ook tussen de middag, we hebben een continuooster, dan staat soms ook de conciërge, directeur of IB-er buiten pleinwacht te draaien. En dan hebben wij pauze, even een broodje eten. Want zij kunnen hun pauzemoment op andere tijden nemen. Dat is wel lekker, hoor.”*

*Schoolleider 2: “Dus in principe had ik één extra leerkracht kunnen hebben. Maar ik heb er toen voor gekozen om twee onderwijsassistenten te doen en een combinatiegroep te maken. Dat zijn keuzes die je dan maakt binnen de mogelijkheden die je hebt, formatie-technisch gezien. Maar daarmee kon wel een heleboel werkdruk weggehaald worden. Doordat er in alle groepen altijd iemand liep om te helpen.”*

#### Wat is de precieze invulling van de succesverhalen?

Overkoepelend bij de verschillende scholen die successen ervaren met werkdrukverlaging is terug te leiden naar leraren die autonomie voelen. Daaraan kan de manier van leidinggeven gekoppeld worden. Leraren die zich gewaardeerd voelen door voornamelijk hun leidinggevende, werken meer vanuit intrinsieke motivatie en voelen daardoor minder werkdruk.

Ook het ervaren van verantwoordelijkheid en vertrouwen krijgen van de leidinggevende, wordt als positief benoemd. Door die leraren met hun initiatieven aan de slag te laten gaan, worden andere leraren geënthousiasmeerd waardoor er een prettige werksfeer is.

De prettige werksfeer houdt ook verband met een veilig gevoel en in goed teamverband

functioneren. Als de omgang tussen de collega's professioneel en sociabel is, werkt dat ook werkdruk verlagend.

Bovenstaande voorbeelden zijn percipiërend, iedereen kan dat anders ervaren. Meer feitelijke succeservaringen hadden voornamelijk te maken met de administratie. De drie volgende werkdruk verlagende adviezen sprongen er in de interviews uit.

Ten eerste zorg voor zo min mogelijk administratie door te prioriteren. Stel als team gezamenlijke doelen en focus daar op. Hierdoor kan er effectiever gewerkt worden.

De tweede was een praktische tip. Gebruik margedagen niet alleen voor teamscholing, maar zet die ook in als administratiedag waarin de individuele leraren aan de slag kunnen en hun collega's beschikbaar zijn om mee te overleggen.

Als laatste, maak in een team gebruik van elkaars talenten. Deel kennis en ervaring en laat elke leraar doen waar hij/zij goed in is. Dit kan door vakleerkrachten aan te stellen, maar ook door taken zoals muziek, techniek en/of gym te verdelen en elkaars groep over te nemen. Ook kan een lessencyclus met roulerend elkaars groepen overnemen helpen, omdat je als leraar dan één les voorbereid, maar die les vaker kan geven.

*Leraar 5: "Aan het begin van het jaar maak je een soort van kalender voor het hele jaar en dan zei je best wel vaak: we moeten echt opletten dat we niet nog meer erbij gaan doen, ondanks dat het leuk was. Je krijgt namelijk als school zoveel mail binnen met dingen die leuk zijn, of dingen die belangrijk zijn: veilig verkeer, gezond gebit, omgaan met geld en sporten is belangrijk. Maar dat is echt een uitdaging om ervoor te waken dat je niet tegen alles zegt dat we dat gaan doen."*

*Leraar 9: "Wat ik op mijn vorige school deed, dan waren we allemaal vrijdagmiddag vrij, maar niemand ging naar huis. We gingen elkaar helpen, ik had de grootste klas en een combinatieklas. Als andere leraren klaar waren, dan kwamen ze bij mij helpen. Een andere leerkracht ging bijvoorbeeld schoonmaken, zodat we allemaal tegelijk naar huis konden. Dat is ook een vorm van werkdrukverlichting, samen maken we het af. Dan gaan we het samen zo aanpakken."*

Waar / door wie in de organisatie zijn van 2014 t/m 2018 de ideeën ontstaan?

Hierin is niet een eenduidig antwoord gevonden. De meeste scholen hebben in samenspraak met directie en leraren en op verschillende momenten beslissingen genomen. Werkdruk was niet altijd een agendapunt, maar liep wel als rode draad door andere besluiten heen.

*Leraar 7: "Ik ben blij dat je dat met elkaar besluit. En niet dat de directeur zegt: "ik wil dat het zo gebeurt.". Er gebeurt hier veel vanuit de werkvloer. Dan is uiteindelijk de directeur natuurlijk wel degene die beslist, maar er wordt wel heel erg met elkaar gekeken waar we ons prettig bij voelen."*

#### Welke onderwerpen konden pas na 2018 aangepakt worden?

Door het extra geld wat naar basisscholen ging met het werkdrukakkoord, zijn onder andere vakleerkrachten aangesteld. Dat was voornamelijk gericht op de vermindering van voorbereidingstijd van lessen. Hierdoor konden de leraren een deel van hun werk uit handen geven. Andere scholen kozen voor een werkdruktag, waarbij een leraar af en toe een dag(deel) een andere groep overnam en de vaste groepsleraar tijd kreeg voor het werken aan administratie.

Onder schooltijd werd er ook werkdrukverlaging gerealiseerd door verdere uitbreiding van het team. Dit door het aanstellen van onderwijsassistenten die onder andere extra zorg konden bieden aan leerlingen die daar behoefte aan hadden. Ook zijn er scholen die een conciërge hebben aangesteld. Zo konden diverse klusjes uit handen worden genomen bij de leraren en worden opgepakt door de nieuwe collega's.

*Leraar 6: "Een externe organisatie heeft in kaart gebracht wat voor ons werkdruk inhield en daar hebben ze ons een aantal studiemiddagen in gegeven om te kijken wat er nou echt binnen je eigen invloedssfeer zit. Voor mij heeft dat wel inzicht gegeven in wat er nou echt belangrijk voor mijzelf is en wat ik minder belangrijk vind in het onderwijs. Volgens mij hebben wel meer leerkrachten daar wat uitgehaald. Vooral bij hen wie echt veel werkdruk ervoeren. Ze hebben geleerd om wat onbelangrijke dingen weg te schuiven."*

#### Is er een verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders m.b.t. bovenstaande?

De leraren kijken meer vanuit praktisch oogpunt en hun persoonlijke ervaring. Daarbij is bij leraren ook verschillend of en hoe zij werkdruk ervaren door subjectieve omgevingsfactoren, zoals leiderschapstijl en werksfeer met collega's. De schoolleiders kijken naar verschillende type leraren, verschillen tussen onderbouw en bovenbouw, maar voornamelijk naar het primaire proces; goed onderwijs voor de leerlingen. Toch is er op de meeste scholen samen naar oplossingen gezocht, waarin uiteindelijk de leidinggevende besluiten heeft genomen.

*Leraar 4: "Ik denk dat dat ook van belang is, dat je op een school het gevoel hebt, van ik mag er zijn als docenten. En ik word gehoord. En ik heb autonomie. En ik denk dat dat ook heel erg belangrijk is. Hoe is de sfeer. Het heeft voor mij zelfs ingehouden dat, ik ben er een jaar uit geweest. En dat had niet met het werk te maken, maar wel met de manier van leidinggeven."*

*Schoolleider 6: "Heel kritisch kijken naar het takenpakket van leerkrachten. Wat doen we nog wel, wat doen we niet? En lopen we nog 's avonds met de avondvierdaagse mee, terwijl we de hele dag hier voor de groep moeten staan en 's morgens weer fris voor de klas moeten staan? Dan moet je soms dingen besluiten wat ouders niet prettig vinden, want wij deden het altijd zo. Maar ja, ik moet mijn leerkrachten ook overeind houden. Dus snijden in het takenpakket en kijken of er vrijwilligers zijn die mee willen helpen of ouders zijn die mee willen helpen. Dingen anders organiseren. En, op mijn vorige school heb ik vier vrijwilligers via een vrijwilligersvergoeding aan de school kunnen verbinden, die koffie zetten, rommel opruimen, boodschappen doen. Wat leerkrachten dan niet meer hoeven te doen. Sinterklaascadeautjes regelen, dat soort dingen heb ik allemaal bij de leerkrachten weggehaald. Dus jullie geven les en voor de rest niet."*

## **Conclusie**

Als grootste succesfactor voor een positieve werkdrukbeleving komt uit dit onderzoek naar voren dat de nadruk ligt op beleving. Als leraren op een basisschool zich autonoom en gewaardeerd voelen door hun leidinggevende en collega's, ervaren zij minder werkdruk. Hier sluit het onderzoek van Krijgsman, C. et al (2022) bij aan. Zij beschrijven, ondersteun leraren die experimenteren met innovaties, door open te staan voor hun ideeën en ervaringen, vertrouwen en respect te geven en een klimaat te creëren waarin fouten gemaakt mogen worden en van deze fouten geleerd wordt. Kortom, zet als school kaders, bepaal waar de prioriteit en focus liggen en geef als leidinggevende het team dan verantwoordelijkheid en vertrouwen om de werkdruk laag te houden en het werkplezier hoog.

## **Discussie en implicaties**

Tijdens het afnemen van de interviews voor dit onderzoek begonnen de meeste respondenten over objectieve werkdruk, zoals de administratieve taken. In de loop van het interview werden de meer persoonlijke verhalen gedeeld en die gingen voornamelijk over subjectieve werkdruk. Het uitleggen van een persoonlijk verhaal kostte meer tijd en daarom is in dit onderzoek meer gepercipieerde data ontvangen. Dit sluit aan bij de uitspraak van Biesta (2022): “onderwijzen is geen interventie met input en output, maar een sociaal systeem met ontmoetingen tussen mensen”.

### Beperkingen

In het theoretisch kader zijn veelal Engelstalige bronnen gebruikt en die onderzoeken zijn buiten Nederland uitgevoerd. Mogelijk ervaren leraren in het buitenland hun vak en bijbehorende werkdruk anders dan leraren in Nederland. Verder is in de uitvoering van dit onderzoek geen rekening gehouden met schoolwegingen en sociaal economische status (SES) van de populatie op de basisscholen. Daarnaast zijn er in het Westen meer problemen met leerkrachttekorten, dan in het Noorden van Nederland. Om een reëler beeld over de werkdruk in het primair onderwijs in heel Nederland te krijgen, is te overwegen om deze punten in een vervolgonderzoek mee te nemen.

### Aanbevelingen

De interviews zijn afgenomen in 2020, toen kregen de scholen financiële middelen te besteden om werkdruk te verlagen vanuit het werkdrukakkoord. Aansluitend, vanaf maart 2021, kregen scholen financiële middelen vanuit de NPO gelden (het Nationaal Programma Onderwijs om corona-vertragingen aan te pakken). Anno 2023 worden de extra geldstromen deels stop gezet. Interessant en aansluitend op dit onderzoek zou het zijn om te onderzoeken hoe scholen de financiële middelen hebben ingezet, en welke positieve ervaringen zij meenemen vanuit deze situatie naar weer een tijd waar ze werkdruk laag willen houden zonder extra financiële steun.



## Referenties

- Akkerman, S., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bakker, A.B., Emmerik, H. van, & Riet, P. van, (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress & Coping, 21* (3), 309-324.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studien, 85*(1), 32–48. Leuven, België: Universitaire Pers
- Beijaard, D. (2009). Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Onderwijsonderzoek: een onorthodoxe introductie*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101151.
- Churchward, P., & Willis, J. (2019). The pursuit of teacher quality: identifying some of the multiple discourses of quality that impact the work of teacher educators. *Asia-pacific Journal of Teacher Education, 47*(3), 251–264.
- Claassen, R. en Braun, M. (2005). *IK Gezond egocentrisme – meer effectiviteit*. Houten: Spectrum.

Cochran-Smith, M., Keefe, E. S., & Carney, M. C. (2018). Teacher educators as reformers: competing agendas. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 572–590.

Covey, S. R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.

De Wal, J. J. I., Van Den Beemt, A., Martens, R., & Brok, P. D. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers’ professional learning: is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, 42(1), 17–39.

DUO Onderwijsonderzoek in samenwerking met het journalistieke onderzoeksprogramma De Monitor, KRO-NCRV (2016). *Rapportage Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*.

Hattie, J. en Yates, G. (2015). *Leren zichtbaar maken met de kennis over hoe wij leren*. Rotterdam: Bazalt.

Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., & Song, Z. (2019). Contributions of Teacher–Child Interaction Quality to Chinese Children’s Development in the Early Childhood Years. *Early Education and Development*, 30(2), 159–177.

Jetten, B. en Pat, M. (1999). *Werkdruk en welzijn in het werk*. Assen: Van Gorcum.

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.

Krijgsman, C. et al (2022). Duurzame innovaties in het onderwijs: Een systematische literatuurreview. De invloed van (gespreid) leiderschap en de samenhang met contextuele, relationele en individuele condities. *NRO projectnummer 40.5.20710.018*. Eindhoven: Technische Universiteit.

Nuijl, S. te, (2017). Maatwerk en werkdruk: 'pittig voortraject, relaxte lessen'. Verkregen op 3 november 2019, van leraar.nl: <https://www.leraar.nl/news/view/54792062/maatwerk-en-werkdruk-pittig-voortraject-relaxte-lessen>

Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741–1756.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Validity and Reliability of the Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI). *Psychology*, 04(01), 73–82.

Roth, G., Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 945–956.

Ruijters, C. P. (ed.) (2015). *Je binnenste buiten: Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY, USA: Guilford Publications.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). *Self-Determination Theory*. In *Springer eBooks* (pp. 1–7).

Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

Schaufeli, W.B. & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26 (2), 182-204.

Seo, S. A., & Yuh, J. (2021). Mindfulness and Resilience as Mediators in the Relationship Between Job-Related Stress and Teacher–Child Interaction Among Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1209–1219.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.

Stauffer, S. D., & Mason, E. (2013). Addressing Elementary School Teachers' Professional Stressors. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 809–837.

Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: Routledge/Falmer.

Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces Een narratieve studie in een masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Vuuren, T. van, (2011). *Vitaliteitsmanagement: je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden!* Utrecht: Open Universiteit.

## Bijlage

### Interviewschema best practices werkdrukverlaging

#### Algemene informatie

Wij zitten op een basisschool in [PLAATS + PROVINCIE]

Aantal leerlingen:

Aantal teamleden:

Wat is uw taak?: (*adjunct-directeur, directeur, leerkracht, wel/geen MR-lid*)

Hoeveel jaar onderwijservaring heeft u?:

#### Start vragen omtrent werkdruk

Vakbonden, PO-Raad en het kabinet hebben op 9 februari 2018 een akkoord bereikt over het terugdringen van de werkdruk in het primair onderwijs. Dit werkdrukakkoord betekent dat scholen met ingang van het schooljaar 2018-2019 € 237 miljoen extra kregen om werkdruk aan te pakken (Rijksoverheid, 2018).

1. Welke maatregelen zijn er, naar aanleiding van het Werkdrukakkoord, ingevoerd om de werkdruk van de leerkrachten te verminderen? (*m.b.t. welke taken?*)
2. Hoe zorgen deze maatregelen ervoor dat de werkdruk wordt verlaagd?
3. Welke maatregelen geven volgens u de meeste verlichting?
4. Welke maatregelen, gericht op het verlagen van de werkdruk, werkten niet?  
Waarom werkten deze genomen maatregelen niet?
5. Welke problemen, in relatie met de werkdruk, zijn nog aanwezig? (*Welke taken geven nog relatief veel werkdruk? Of is er helemaal geen werkdruk meer nu?*)

Denk hierbij aan bijvoorbeeld de volgende taken:

- (nog steeds) lesgeven,
  - Onderwijsadministratie,
  - Niveaudoifferentiatie in klassen met verschillende niveaus,
  - Opstellen, uitvoeren, evalueren en bijstellen van handelings- en ontwikkelingsplannen,
  - Professionele vaardigheden en ontwikkeling van leraren,
  - Werktijdenregistratie.
6. Waarom zijn deze problemen niet opgepakt? (*Is het onduidelijk hoe dit aan te pakken?*)
  7. Wanneer zich problemen omtrent werkdruk voordoen:

Hoe worden deze problemen binnen uw school in kaart gebracht?

Wie worden hierbij betrokken?

8. Waar ontstaan ideeën om de werkdruk te verlagen? (bij leraren, schoolleiders, schoolbesturen of is er sprake van een gezamenlijk plan van aanpak?)
9. Naar aanleiding van het Werkdrukakkoord moest er een bestedingsplan worden opgesteld, in hoeverre zijn leerkrachten hierbij betrokken?
10. Bent u tevreden over de manier waarop de schoolorganisatie omgaat met het werkdrukk vraagstuk?

Afgelopen november is er 460 miljoen beschikbaar gesteld, onder andere om de werkdruk in het basisonderwijs te verlichten.

11. Wat zijn de plannen met het nieuwe budget?
12. Zijn er bepaalde problemen die, dankzij er recent beschikbare budget van 460 miljoen, nu wel opgelost kunnen worden? (het hoeft geen probleem met geld te zijn)  
Zo ja: Welke problemen?
13. Zullen ideeën voor het nieuwe bestedingsplan op dezelfde manier tot stand komen?

In de periode voor het werkdrukakkoord was er ook sprake van werkdruk en werd er gezocht naar oplossingen. Hierna volgen enkele vragen over de periode van 2014 t/m 2018. Met de nadruk op het verzamelen van praktijkverhalen hoe werkdrukverlaging gecreëerd kan worden zonder extra geld.

14. Rondom welke onderwerpen is het gelukt om van 2014 t/m 2018 de werkdruk te verminderen?
15. Wat is de invulling van de succesverhalen?
16. Waar in de organisatie zijn van 2014 t/m 2018 de ideeën ontstaan? (vb: *individu, werkgroep*)
17. Welke onderwerpen konden pas na 2018 aangepakt worden? Waarom?