



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 mei 2024

Begeleider: prof. dr. M.J. Warrens

Aantal woorden: 11008

Abstract

Work pressure is an important topic in primary education. In this study successful experiences about the reduction of work pressure without financial support were mapped. It was investigated which adaptations from 2014 till *Werkdrukakkoord* in 2018 had positive influences on the reduction of work pressure in primary schools. The following topics were investigated: specific subjects that led to the reduction of the pressure of work, the precise implementations of these successful experiences, the origin of the ideas within the school organization, the possibilities that came available after 2018, and possible differences in perspective between teachers and school principals. Data collection involved interviews in 2020 with 7 school principals and 12 teachers from primary schools.

Successful changes implemented in primary education included prioritizing of tasks, reserving days to work on administration and taking advantage of the talents of colleagues by mutual cooperation and exchange. Informal conversations and meetings between teachers and principals resulted often in ideas for the reduction of work pressure, even if there were no specific composed plans. More adaptations were possible due to the extra money from the *Werkdrukakkoord* after 2018, for example, appointing additional staff and purchasing learning material. Although teachers and school principals had different views on how work pressure was experienced, both groups discussed similar solutions and practical experiences. Whereas the teachers emphasized the subjective environmental factors (like the working atmosphere and style of leadership), the school principals mostly looked at quality of education, the optimisation of the organizational structure and the use of available financial support.

The findings in this research emphasize the crucial role of time in understanding and reducing work pressure in primary education. Time is not just an element in the work environment of teachers, but an essential resource. The optimisation of available time may not only reduce work pressure, but may also increase the experience of competence.

Furthermore the current research suggests that school principals have a prominent role in work pressure experience and wellbeing of teachers. School principals have an important task regarding time management, like prioritizing work demands, and creating a positive working environment in which teachers work together as a team, take responsibility and feel appreciated. If these things can be achieved, teachers will experience a higher wellbeing, are more intrinsic motivated and will experience less pressure of work.

Samenvatting

Binnen het primair onderwijs is werkdruk een veelbesproken onderwerp. In deze studie zijn succesverhalen in kaart gebracht omtrent werkdrukverlaging zónder aanvullende financiële ondersteuning. Centraal stond de vraag welke aanpassingen van 2014 tot het werkdrukakkoord in 2018 positief hebben bijgedragen aan werkdrukvermindering op basisscholen. Er is onder meer gekeken naar de specifieke onderwerpen die hebben geleid tot werkdrukvermindering, de precieze invulling van deze succesverhalen, de oorsprong van de ideeën binnen de schoolorganisatie, de mogelijkheden die pas na 2018 beschikbaar waren, en eventuele verschillen in perspectief tussen leraren en schoolleiders. Om deze succesvolle initiatieven te achterhalen werden in 2020 interviews afgenomen met 7 schoolleiders en 12 leraren in het primair onderwijs.

Concrete succesverhalen uit dit onderzoek omvatten het prioriteren van taken, het organiseren van administratiedagen en het benutten van de talenten van collega's door onderlinge samenwerking en uitwisseling. Ideeën voor werkdrukvermindering ontstonden vaak uit informele gesprekken en vergaderingen tussen leraren en directieleden, zonder dat er specifieke plannen waren opgesteld. Het extra geld van het werkdrukakkoord na 2018 maakte veel meer aanpassingen mogelijk, zoals het aanstellen van extra personeel en het aanschaffen van leermiddelen. Ondanks verschillende perspectieven tussen leraren en schoolleiders over de ervaring en benadering van werkdruk, benoemden beide groepen vergelijkbare oplossingen en praktijkverhalen die als werkdrukverlagend werden ervaren, waarbij leraren de nadruk legden op subjectieve omgevingsfactoren (zoals werksfeer en leiderschapsstijl), terwijl schoolleiders vooral keken naar het bieden van kwalitatief goed onderwijs en het optimaliseren van de organisatiestructuur en de inzet van beschikbare financiële middelen.

De bevindingen van dit onderzoek benadrukken de cruciale rol van tijd in het begrijpen en verminderen van werkdruk in het primair onderwijs. Tijd is niet slechts een element in de werkomgeving van leraren, maar een essentieel aspect van het werk. Het optimaliseren van de beschikbare tijd blijkt niet alleen de werkdruk te verminderen, maar kan ook het gevoel van competentie vergroten.

Verder wijst dit onderzoek uit dat voor de werkdrukbeleving en het welbevinden van leraren, leidinggevenden een prominente rol hebben. De leidinggevenden hebben een belangrijke taak bij tijdmanagement, zoals het stellen van prioriteiten aan de werkeisen, en bij het creëren van een positieve werkomgeving waarin leraren samenwerken in een team, verantwoordelijkheid krijgen en zich gewaardeerd voelen. Zo ervaren leraren een hoger welbevinden, zijn zij meer intrinsiek gemotiveerd en zullen zij minder werkdruk ervaren.

Inhoudsopgave

Inleiding en probleemstelling	5
Theoretisch kader	9
Job Demands-Resourcesmodel	9
Zelfdeterminatietheorie	11
Onderzoeksvragen.....	14
Hoofdvraag.....	14
Deelvragen	14
Methode	14
Onderzoeksdesign	14
Procedure	15
Instrumenten.....	15
Steekproef	16
Populatie	16
Analyse	17
Resultaten	17
Rondom welke onderwerpen is het gelukt om van 2014 t/m 2018 de werkdruk te verminderen?	17
Wat is de precieze invulling van de succesverhalen?.....	18
Waar/door wie in de organisatie zijn van 2014 t/m 2018 de ideeën ontstaan?	20
Welke onderwerpen konden pas na 2018 aangepakt worden?	21
Is er een verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders m.b.t. bovenstaande?	22
Extra gevonden resultaten die bijdragen aan lagere ervaring van werkdruk.....	24
Koppeling van resultaten met theoretisch kader.....	24
Koppeling van resultaten met theoretisch kader.....	25
Discussie	27
Conclusie	27
Discussie en implicaties.....	30
Beperkingen en aanbevelingen	31
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	32
Referenties	33
Bijlage 1	38

Inleiding en probleemstelling

Uit een enquête van de Nationale Arbeidsomstandigheden blijkt dat het beroep van leraar in Nederland tot een van de banen behoort met de hoogste ervaren werkdruk (Traag, 2018). De hoge werkdruk leidt tot veel verzuim, het verlaten van het lerarenberoep, en een beperkte instroom van nieuwe leraren (DUO, 2016). Deze factoren dragen in Nederland allemaal bij aan het lerarentekort in het primair en voortgezet onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). De ernst van werkdruk in het onderwijs is een groot maatschappelijk probleem. Wetenschappelijk onderzoek naar factoren die werkdruk veroorzaken en factoren die werkdruk verlichten of wegnemen is dan ook van groot maatschappelijk belang.

De Arbowet definieert werkdruk als de situatie waarin een werknemer niet kan voldoen aan de gestelde kwalitatieve en/of kwantitatieve taakeisen gegeven de beschikbare tijd (Van Vuuren, 2019). Werkdruk kan subjectief en objectief worden waargenomen, waarbij subjectieve werkdruk betrekking heeft op de persoonlijke ervaring (gepercipieerde werkdruk) en objectieve werkdruk op meetbare externe werkeisen. In teamverband blijkt motivatie een prominente rol te spelen bij subjectieve werkdruk (Bakker, van Emmerik & van Riet, 2008). Bij objectieve werkdruk speelt de factor tijd een belangrijke rol, want feitelijke werkdruk is gekoppeld aan een specifieke tijdsperiode (Jetten & Pat, 1999). Ervaren werkdruk ontstaat door een disbalans tussen werkeisen (zoals werkcontext, werkinhoud, tijdsdruk en hoeveelheid werk) en regelmogelijkheden (de autonomie in het werk en functionele steun van leidinggevenden en collega's). Deze disbalans kan leiden tot werkstress, burn-out en verzuim (Wiezer et al., 2012).

In een werkweek in de periode 2013-2017 besteedden leraren in het primair onderwijs, omgerekend naar een 40-urige fulltimebaan van maandag tot en met vrijdag, gemiddeld 6,9 uur (17%) aan overwerk. Parttimers maakten relatief meer overuren dan fulltime werkende leraren. Deze extra uren zijn exclusief de werkuren tijdens vakanties. In vakanties werd er door leraren gemiddeld elke vakantieweek een halve tot anderhalve dag gewerkt (AOB, 2017). 93% van de leraren voelde zich soms tot vaak onder druk staan om meer te werken dan de afgesproken contracturen (CNV, 2013). Daarnaast verrichtten veel leraren vanwege de werkdruk taken buiten de reguliere kantooruren, waardoor hun werk ook hun privé-tijd in beslag lijkt te nemen (Backbier et al., 2001).

De gevolgen van werkdruk zijn zichtbaar in verschillende zaken waaronder het ziekteverzuim. Het aandeel werknemers met burn-outklachten in het primair onderwijs is over de afgelopen jaren gestegen van 15,8% in 2007 naar 24,1% in 2017 (Hummel, Hooftman & Schelvis 2019). De kosten van het ziekteverzuim kost werkgevers jaarlijks ongeveer twee miljard euro (TNO, 2017). Deze kosten omvatten onder meer doorbetaling van het loon aan de zieke werknemer, uitgaven voor arbodienstverlening en salarissen voor vervangend personeel.

Onderzoek door onderzoeksbureau DUO (2016) identificeerde verschillende oorzaken van werkdruk, waaronder administratieve werkzaamheden die niet direct gerelateerd zijn aan de prestaties van leerlingen, toegenomen verantwoordingsplicht, hogere eisen van ouders aan de school en de leraar, de controle van de inspectie en de hoeveelheid vergaderingen en overlegmomenten. De druk om te presteren en te voldoen aan de eisen van externe beoordelingen leiden tot diverse stressfactoren bij leraren die zowel persoonlijk als contextueel van aard zijn (Stauffer & Mason, 2013). Uit onderzoek van CNV Onderwijs (2013) blijkt dat lesgeven niet het primaire probleem vormt, aangezien slechts 1% van de leraren aangeeft dat lesgeven de werkdruk veroorzaakt. Daarentegen geeft 52% van de leraren aan dat vooral lesgebonden taken (zoals oudercontacten, lesvoorbereiding en het opstellen van handelingsplannen) bijdragen aan de werkdruk, terwijl 43% de werkdruk toeschrijft aan niet-lesgebonden taken (zoals paasontbijt, schoolreisjes en feesten). De overige 4% van de leraren geeft aan dat werkdruk niet van toepassing is. Het basisonderwijs staat voor de uitdaging om een blijvend hoge onderwijskwaliteit te handhaven, ondanks de hoge werkdruk en het aanzienlijke ziekteverzuim. Naast de ervaren werkdruk spelen factoren zoals teruglopende achterstandsmiddelen, het toenemend lerarentekort, regionale krimp, en mondigere ouders een rol in deze toenemende druk (Inspectie van het Onderwijs, 2018b).

Uit een meting in 2017 van Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden en Werkgevers Enquête Arbeid bleek dat 60% van het personeel in het primair onderwijs vaak of altijd hoge kwantitatieve taakeisen ervoer. Maar liefst 68% van de leraren gaf aan geen of soms regelmogelijkheden te ervaren, zoals autonomie in het werk ervaren en functionele steun ontvangen van leidinggevendenden en collega's. Bovendien gaf 28% van de leraren aan het werk als emotioneel zwaar te ervaren. Daarnaast vond 93% van de leraren het werk (deels) moeilijk (Hummel, Hooftman & Schelvis, 2019).

Leraren ervaren meer werkdruk als gevolg van de realisatie van passend onderwijs in 2014 (Ledoux, 2017; Van Casteren et al., 2017). Passend onderwijs is een beleidsinitiatief dat tot doel heeft om onderwijs te bieden dat aansluit op de individuele onderwijsbehoeften van alle leerlingen, ongeacht eventuele beperkingen of speciale ondersteuningsbehoeften, met als streven dat leerlingen met of zonder ondersteuningsbehoefte naar dezelfde schoollocatie gaan en daar samen en dicht bij huis het onderwijs krijgen dat zij nodig hebben. Zo'n 93% van de leraren in het regulier onderwijs ziet passend onderwijs als een belangrijke factor van werkdruk (DUO, 2017). Deze druk komt voort uit meerdere bronnen, waaronder tijdgebrek om alle werkeisen goed uit te voeren en een toename van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas. Bovendien zijn vaste indicatiecriteria voor extra ondersteuning verdwenen, wat heeft geleid tot een gebrek aan duidelijkheid over de definiëring van extra ondersteuning, de doelgroep en de inhoud ervan. Hierdoor heeft passend onderwijs een 'grenzeloos' karakter gekregen (Ledoux, 2017). Het is echter

van belang om op te merken dat deze bevindingen afkomstig zijn van onderzoeken aan het begin van dit thesisonderzoek, en het mogelijk is dat de huidige situatie enigszins is veranderd.

Op het niveau van de individuele leraar kan gekeken worden naar de intensificatie van het lerarenberoep (Apple, 1986). Dit fenomeen gaat over het toegenomen niveau van monitoring en verantwoordingsplicht in het onderwijs. 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 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). 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 (Ballet & Kelchtermans, 2008).

Met de implementatie van het werkdrukakkoord kregen scholen in het primair onderwijs vanaf het schooljaar 2018-2019 extra financiering, oplopend van 237 miljoen euro bij de start tot 430 miljoen euro in het schooljaar 2021-2022. Voor een gemiddelde school met 225 leerlingen betekende dit een extra budget van ongeveer 35.000 euro in 2018-2019, stijgend tot 65.000 euro in 2021-2022 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Het werkdrukakkoord schreef voor dat elk schoolteam een dialoog moest voeren over de knelpunten die medewerkers ervaarden met betrekking tot werkdruk. Tijdens dit gesprek moesten de oplossingen worden geïdentificeerd die het schoolteam zag voor de gesignaleerde problemen, wat de basis vormde voor het bestedingsplan.

Onderzoeksbureau DUO (2019) heeft een onderzoek uitgevoerd onder leraren in het primair onderwijs om inzicht te verkrijgen in de besteding van het extra budget ontvangen via het werkdrukakkoord voor werkdrukverlaging en de mogelijke effecten hiervan op de werkdruk. Volgens 92% van de leraren die weten hoe hun school dit extra budget heeft besteed, was het bestedingsplan een goede afspiegeling van de behoefte vanuit het schoolteam. Een groot deel van de leraren gaf aan dat dit extra budget werd uitgegeven aan de inzet van (extra) onderwijsassistenten (54%), groepsleerkrachten (32%), vakleerkrachten (32%) of teamondersteuners (18%). Ook gaf 10% aan dat het budget werd gebruikt om te investeren in meer/betere ICT-middelen. De meest genoemde andere zaken waar het budget aan is besteed waren kleinere groepen, een extra (kleuter)groep en invalleerkrachten zodat leraar tijd heeft voor administratie. Aan de leraren die wisten hoe het extra budget werd besteed, was gevraagd of de inzet van dit budget voor werkdrukverlaging effect had op hun persoonlijke werkdruk. 63% van hen zei persoonlijk een enigszins tot sterk lagere werkdruk te ervaren door de inzet van het extra budget. 33% ervaarde persoonlijk geen lagere werkdruk, 2% had geen mening en 2% gaf aan dat het budget nog niet was

ingezet.

Om werkdruk te bestuderen maken onderzoekers gebruik van diverse modellen. In deze studie worden het Job Demands-Resources model (JD-R model; Schaufeli & Taris, 2013) en de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2017) als theoretische kaders gebruikt. Het JD-R model biedt een kader voor het analyseren van de dynamiek tussen werkgerelateerde eisen en beschikbare hulpbronnen, waarbij zowel negatieve als positieve uitkomsten, zoals burn-out en bevlogenheid, worden belicht. Daarnaast belicht de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2017) hoe interne motivatiefactoren de relatie van leraren tot werkdruk beïnvloeden, met nadruk op het vervullen van basisbehoeften als een mogelijke strategie voor het verminderen van werkdruk en het vergroten van welzijn.

Deze studie richt zich op het identificeren van onderwerpen waarin werkdrukvermindering succesvol is geweest, het verkennen van de precieze invulling van deze succesverhalen, het achterhalen van de oorsprong van deze ideeën binnen de schoolorganisatie, en het onderzoeken van mogelijke verschillen in perspectief tussen leraren en schoolleiders met betrekking tot werkdrukverlaging. Met dit onderzoek worden onder andere originele succesverhalen over werkdrukverlaging in het primair onderwijs in kaart gebracht. Zover bekend bij de auteur is hier in Nederland niet eerder onderzoek naar gedaan. Het gaat hierbij om best practices die gerealiseerd zijn zonder inzet van extra financiën. De periode waar in dit thesisonderzoek naar gekeken wordt, is van 2014 t/m 2018, een tijdspanne waarin werkdruk al een rol speelde, maar er nog geen extra financiële middelen beschikbaar waren voor basisscholen. Het wetenschappelijk belang van dit onderzoek ligt in het feit dat een aantal van deze aspecten nog niet eerder grondig zijn bestudeerd. Succes bestaat niet in het luchtledige maar is verweven in de praktijken en waarden van specifieke contexten, waarbij het als succesvol wordt beschouwd als het bijdraagt aan de opbouw van mogelijk nieuwe maatschappelijke toekomsten (Tierney, 2020). Door te kijken naar concrete voorbeelden van successen met werkdrukverlaging en de specifieke context waarin deze aanpassingen plaatsvonden, kunnen we een dieper inzicht krijgen in effectieve strategieën om de werkdruk in het onderwijs te verminderen.

Hoewel het Werkdrukakkoord een welkome stap was, is het raadzaam om alternatieve oplossingen te overwegen, gezien de beperkte mogelijkheid tot constante extra financiering en de aanhoudende hoge werkdruk. Daarom blijven creatieve denkwijzen, onderlinge ondersteuning en ideeën uitwisselen ook belangrijk. Het startpunt voor communicatie ligt in participatie, oftewel in het dingen samendoen (Biesta, 2015). Minder werkdruk leidt tot minder werkstress (Sönmez & Kolaşınlı, 2020) en heeft een positief effect op het welbevinden van leraren. Dit laatste leidt in veel gevallen weer tot een betere kwaliteit van het onderwijs (Madigan & Kim, 2021).

De volgende paragraaf geeft het gebruikte theoretisch kader. Na het theoretisch kader volgt

de formulering van de onderzoeksvragen. Daarna komen de methode, resultaten per deelvraag en koppeling van resultaten met theoretisch kader aan bod. Het onderzoek wordt afgesloten met een discussie, conclusie en implicaties, waarbij tevens aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk worden aangereikt.

Theoretisch kader

Om de term werkdruk en gerelateerde factoren beter te begrijpen, gaan we in dit onderzoek uit van twee theoretische modellen. Door deze modellen te verkennen en te analyseren, beoogt deze thesis niet alleen het fenomeen werkdruk binnen het onderwijs te duiden, maar ook effectieve strategieën voor werkdrukvermindering te identificeren en te bevorderen.

Allereerst wordt het Job Demands-Resourcesmodel (JD-R model), zoals uitgebreid beschreven door Schaufeli en Taris (2013), onder de loep genomen. Dit model beschrijft de dynamiek tussen de eisen die het werk stelt en de beschikbare hulpbronnen, met bijzondere aandacht voor de psychologische processen die leiden tot zowel negatieve als positieve uitkomsten, zoals burn-out en bevlogenheid.

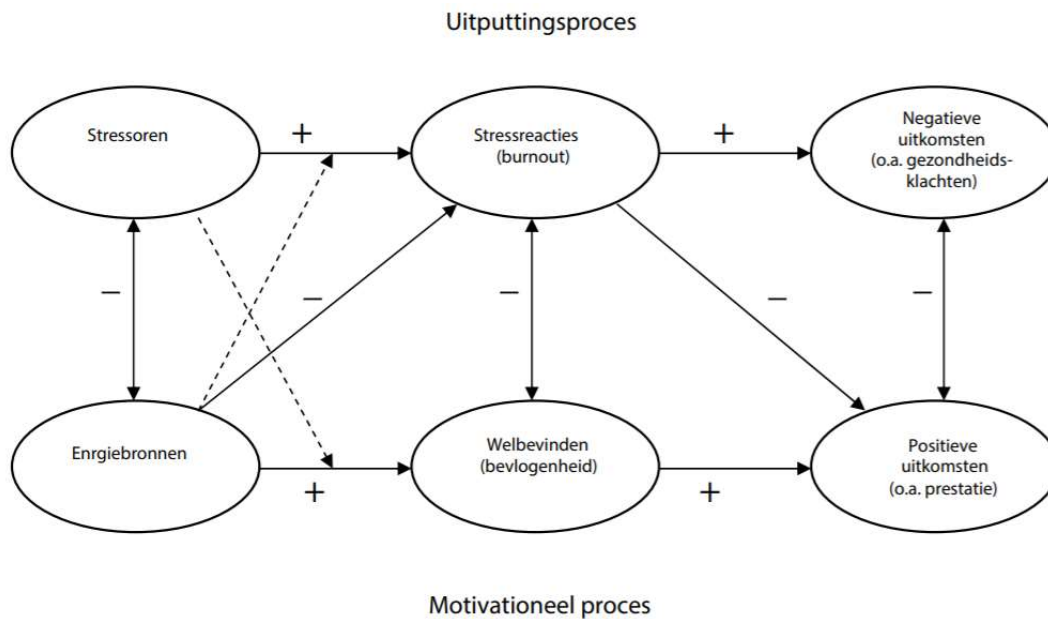
Het tweede theoretisch raamwerk dat wordt gebruikt, is de zelfdeterminatietheorie, zoals uiteengezet door Ryan en Deci (2017). Deze theorie werpt licht op de rol van intrinsieke motivatie en benoemt de drie fundamentele psychologische basisbehoeften die het menselijk welzijn bevorderen: autonomie, competentie en verbondenheid. Inzicht in deze basisbehoeften biedt een breder perspectief voor het begrijpen van de interne drijfveren van leraren.

Job Demands-Resourcesmodel

Het JD-R model van Schaufeli en Taris (2013) in Figuur 1 is een uitgebreidere versie van het oorspronkelijke JD-R model van Schaufeli en Bakker (2004). Het model maakt onderscheid tussen het uitputtingsproces (bovenste helft van Figuur 1) dat kan leiden tot een burn-out, en het motivationeel proces (onderste helft van Figuur 1) dat kan leiden tot tevredenheid, bevlogenheid en betere prestaties.

Figuur 1

Uitgebreide versie van Job Demands-Resourcesmodel (Schaufeli & Taris, 2013)



Stressoren (werkeisen en -kenmerken die een werknemer energie kosten) leiden in het JD-R model tot negatieve emoties. Daarentegen wekken energiebronnen (zoals werkeisen en -kenmerken die een werknemer energie geven) positieve emoties op. Wanneer de hoeveelheid stressoren de overhand heeft boven het aantal energiebronnen, kan dit resulteren in een afname van de mentale energie, wat op zijn beurt kan leiden tot burn-out en gezondheidsklachten. Dit fenomeen wordt beschreven als het *uitputtingsproces* in het JD-R model.

Tegenover het uitputtingsproces staat het *motivatieel proces*, dat gerelateerd is aan intrinsieke motivatie en wordt beïnvloed door menselijke basisbehoeften zoals autonomie, verbondenheid en het bevredigen van competentie (Deci & Ryan, 2000). Het benutten van energiebronnen (en waar mogelijk voorkomen van stressoren) dragen bij aan het behouden van energie, waardoor mensen hun energie aan het geven van goed onderwijs kunnen besteden.

Er is een voortdurende wisselwerking tussen het uitputtingsproces en het motivatieel proces. Deze interactie wordt geïllustreerd door de schuine lijnen in Figuur 1, die aangeven dat de aanwezigheid van onder andere energiebronnen de impact van stressoren kan verminderen, en vice versa.

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 (zoals verschillende opvattingen over de aanpak van bepaalde onderwijskwesties of pedagogische benaderingen) en rolambigüiteit (bijvoorbeeld wanneer leraren onduidelijkheid ervaren over hun taken en verantwoordelijkheden binnen de school). Skaalvik en Skaalvik (2018) geven 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).

Negatieve uitkomsten, zoals gezondheidsklachten en verminderd welzijn, kunnen voortkomen uit stressoren in het primair onderwijs. Deze stressoren kunnen leiden tot uitputting en verminderde motivatie bij leraren, waardoor de kwaliteit van het onderwijs in gevaar kan komen (Braun et al., 2020). Daarentegen kunnen positieve uitkomsten, zoals verbeterde prestaties en welzijn, voortkomen uit energiebronnen. Wanneer leraren zich ondersteund en gewaardeerd voelen op het werk, kunnen ze hun energie effectiever inzetten en beter omgaan met uitdagingen, wat kan leiden tot een betere algehele prestatie van zowel leraren als leerlingen in het primair onderwijs (De Wal et al., 2020).

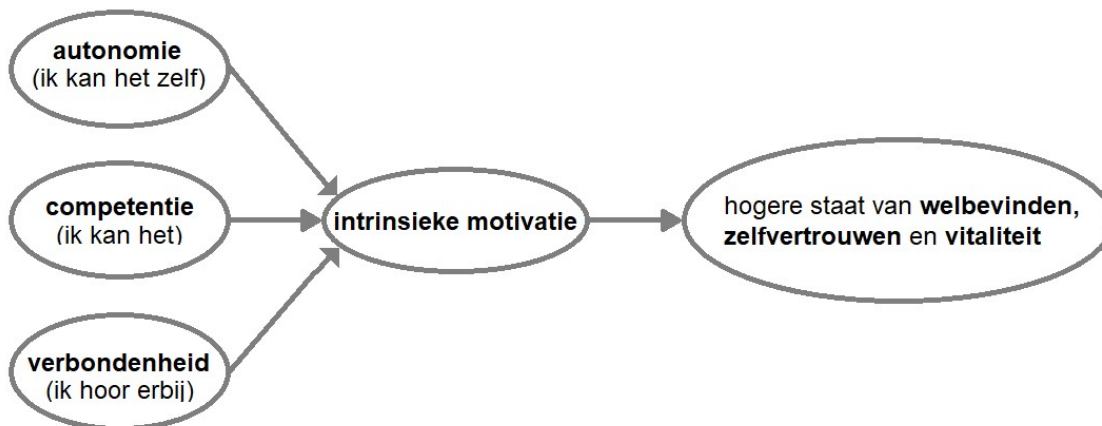
De impact van het welzijn van leraren strekt zich uit tot de leerresultaten, algemene competenties en het welzijn van leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat de emotionele uitputting van leraren in verband kan worden gebracht met lagere academische prestaties van leerlingen op klasniveau (Klusmann 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). Werkgerelateerde stress bij leraren is een voorspeller van lage niveaus van interactie tussen leraar en leerling (Seo & Yuh, 2021). 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 en de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

Zelfdeterminatietheorie

De energiebronnen autonomie, competentie en verbondenheid, zijn de basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie (Figuur 2; Ryan & Deci, 2017). Deze behoeften dienen als bouwstenen voor intrinsieke motivatie, wat op zijn beurt kan leiden tot een verhoogde mate van welbevinden, zelfvertrouwen en vitaliteit.

Figuur 2

Model voor zelfdeterminatietheorie



Er is onderzoek gedaan naar de combinatie van het JD-R model 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. Dit draagt niet alleen bij aan de inzet van leraren voor professioneel leren, maar ook aan de toewijding van leraren om beter onderwijs vorm te geven.

Autonomie is de vrijheid ervaren om zelfstandig te werken en doordacht eigen keuzes te kunnen 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 op zijn beurt een verhoging van de eigenwaarde en een hoger welbevinden tot gevolg.

Gebrek aan autonomie voor leraren kan negatieve gevolgen hebben voor hun welzijn, zoals blijkt uit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2017). 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 de autonomie van leraren te beperken, waarbij zij worden gezien als uitvoerders van veranderingen, in plaats van als actieve deelnemers die de aanpassingen vormgeven en implementeren (Cochran-Smith et al., 2018). Bovendien kan gebrek aan autonomie zich ook manifesteren in beperkte zeggenschap over het curriculum, gebrek aan inspraak in besluitvormingsprocessen binnen de school, en beperkingen in het kiezen van lesmethoden en leermiddelen.

Het gevoel van competent zijn, is een andere basisbehoefte van de mens. 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 competentiegevoel (Ryan & Deci, 2022).

Burn-out bij leraren kan worden toegeschreven aan competentiegevoel en interpersoonlijke problemen die zij ervaren in relaties met anderen op de werkvloer (Pietarinen et al., 2013).

Bovendien kunnen negatieve gevolgen optreden wanneer leraren hun expertise niet erkend zien in hun beroepspraktijk, zelfs als zij zichzelf als expert beschouwen (van Vloet, 2015). Voor een dieper begrip van de identiteit van leraren, kan het behulpzaam zijn om te erkennen dat er meerdere, mogelijk tegenstrijdige, ik-posities zijn. Vooral wanneer leraren tijdens hun werk met dilemma's of spanningen worden geconfronteerd (Akkerman & Meijer, 2011). De rol van de leidinggevende, die faciliteert en ondersteunt, en de relatie met hen lijken cruciaal te zijn op het effect van competentiebeleving van de leraar.

De basisbehoefte verbondenheid richt zich op het positieve effect van de relaties met anderen, waarbij samenwerken in teamverband en het ervaren van professionele ruimte centraal staan. Daarnaast omvat deze basisbehoefte voor leraren ook een positieve en ondersteunende relatie met het schoolbestuur en ouders (Skaalvik & Skaalvik, 2018). In essentie gaat verbondenheid over het besef dat men niet alleen staat, maar deel uitmaakt van een groter geheel waarin wederzijdse afhankelijkheid en ondersteuning centraal staan (Claassen & Braun, 2005). Deze behoefte beïnvloedt de psychische toestand op twee belangrijke manieren: ten eerste helpt verbondenheid bij het bereiken van werkdoelen, wat op zijn beurt kan leiden tot bevlogenheid en betrokkenheid bij het werk (Schaufeli & Taris, 2013).

Verbondenheid uit zich op verschillende manieren in het primair onderwijs, waar leraren nauw samenwerken in schoolteams en een ondersteunende omgeving creëren voor zowel henzelf als hun collega's. Door effectieve samenwerking binnen het team kunnen leraren optimaal profiteren van elkaars expertise en hulpbronnen, wat niet alleen de werkdruk kan verminderen, maar ook de kwaliteit van het onderwijs ten goede kan komen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Daarnaast speelt verbondenheid een cruciale rol in de relaties met het schoolbestuur en ouders, waarbij open communicatie en wederzijds begrip essentieel zijn voor een gezonde en ondersteunende schoolomgeving. Ook speelt verbondenheid tussen leraar en leerling een rol bij de interactie tussen hen, wat effect kan hebben bij de ontwikkeling van leerlingen (Hu et al., 2019). Zo zijn leerlingen verveelder en verwachten een saaie les, wanneer zij denken dat hun leraar zich staat te vervelen (Tam et al., 2022).

Leraren die meer intrinsiek gemotiveerd zijn ervaren meer welbevinden, zelfvertrouwen en vitaliteit. Dit alles draagt dat bij aan een lagere ervaring van werkdruk. Meer bevlogenheid in het onderwijs vertaalt zich naar positieve resultaten, wat op zijn beurt bijdraagt aan het verminderen van negatieve uitkomsten en het ervaren van minder werkdruk (Schaufeli & Bakker, 2004).

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?

Methode

Onderzoeksdesign

Deze studie is een exploratief onderzoek en de onderzoeksvragen zijn bestudeerd met behulp van interviews. Dit onderzoek richt zich specifiek op de jaren voor de implementatie van het werkdrukakkoord, namelijk van 2014 tot 2018, waardoor het retrospectieve elementen bevat.

Deze studie is ook een praktijkgericht onderzoek. Het doel is om kennis te vergaren over een praktisch vraagstuk. Waar mogelijk kan de kennis die voortvloeit uit dit onderzoek, direct worden toegepast in de praktijk. Het hoofddoel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de aanpassingen die gedurende de periode van 2014 tot 2018 hebben bijgedragen aan de vermindering van werkdruk op basisscholen.

Het streven was om per school één leraar met 3 tot 10 jaren ondervinding en één leraar met meer dan 10 jaren ondervinding, waarvan één leraar ook lid van de medezeggenschapsraad (MR-lid) is, te interviewen. 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. Bovendien werd indirect de rol van het MR-lid bestudeerd, aangezien een MR-lid mogelijk een ander perspectief had op werkdrukkvermindering en de praktische toepassing daarvan. De keuze voor leraren met verschillende jaren ondervinding was om mogelijk verscheidende invalshoeken te horen.

Procedure

In totaal hebben drie masterstudenten Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen in februari en maart 2020 uit hun persoonlijke netwerk zeven scholen voor primair onderwijs bezocht voor het afnemen van interviews. Er is contact gezocht met reguliere basisscholen om per school interviews af te nemen met de schoolleider en twee leraren. De scholen zijn vooraf via email en telefonisch benaderd om te informeren of zij wilden deelnemen aan interviews over werkdruk. Voor het interview zijn de geïnterviewden gewezen op hun rechten en gevraagd een toestemmingsbrief te ondertekenen voor de gegevensverzameling. Ook is het doel en verloop van het onderzoek toegelicht aan elke respondent. Elk interview vond plaats in een één-op-één setting, duurde gemiddeld 30 minuten en vond plaats op de werkplek van de respondenten.

Instrumenten

Er werden semigestructureerde interviews afgenomen. Specifiek voor dit onderzoek waren het focused interviews (Baarda et al., 2005). Hierin stonden open vragen, maar die waren gestructureerd rondom het specifieke onderwerp werkdrukverlaging. Essentieel bij focused interviews is dat alle respondenten voor de ondervraging in een bepaalde situatie hebben verkeerd en een gelijksoortige ervaring hebben opgedaan (Baarda et al., 2007). Met de open vragen kon de interviewer verder doorvragen op hetgeen is gezegd. De structuur met open vragen binnen het thema werkdruk, gaf de mogelijkheid om zo dicht mogelijk bij de originele praktijkverhalen te komen en te blijven.

De gehele interviewleidraad staat in Bijlage 1. De opbouw was als volgt. De interviews startten met algemene vragen over onder andere de schoollocatie, de schoolgrootte, het aantal jaren ondwijservaring en de functie van de respondent binnen de school. De vragen werden gesteld om een helder beeld van de context te krijgen en mogelijke verschillen of overeenkomsten tussen de participanten te kunnen duiden. Daarna volgden inhoudelijke open vragen om informatie te verwerven voor de hoofd- en deelvragen.

Het interview bevatte ook vragen om informatie en data te verzamelen voor de andere studenten met ieder hun eigen onderzoeksvraag. De andere studenten hadden als hoofdvraag: 'Hoe gaan schoolorganisaties om met het werkdrukvraagstuk?' en 'Rondom welke onderwerpen en op welke wijze is het basisscholen gelukt de werkdruk te verlagen na het Werkdrukakkoord uit 2018?'

Het laatste deel van de vragenlijst was initieel gericht op het huidige onderzoek. De vragen die specifiek gesteld zijn voor dit onderzoek, waren de volgende 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?

Steekproef

De respondenten waren totaal 7 schoolleiders en 12 leraren. Van elke bezochte school is de schoolleider geïnterviewd. Van de geïnterviewde leraren is van elke school een MR-lid (n = 7) geïnterviewd en 1 leraar had ook de functie van intern begeleider. De leraren waren werkzaam in de onderbouw (n = 6), middenbouw (n = 3) en bovenbouw (n = 3). De schoolleiders hadden 10 tot 24 jaar ervaring in het onderwijs en de leraren hadden 3 tot 40 jaar onderwijservaring.

Er werden zeven basisscholen in Noord-Nederland bezocht, die allemaal bij verschillende stichtingen zijn aangesloten en van verschillende groottes zijn. Er is gekozen voor verscheidenheid in stichtingen en groottes om mogelijk diverse perspectieven te horen. De verschillen dragen ook bij om een zo representatief mogelijk beeld te vormen van scholen uit de drie Noordelijke provincies. De scholen waren gevestigd in Drenthe (n = 2), Friesland (n = 2) en Groningen (n = 3). De scholen stonden in dorpen met ongeveer 2000 inwoners tot steden met ruim 200.000 inwoners. De leerlingaantallen van de scholen varieerden van 110 tot 400. Met daarbij een personele bezetting van 16 tot 30 teamleden.

Populatie

Geprobeerd is een steekproef te verkrijgen die representatief is voor alle schoolleiders en leraren in het regulier primair onderwijs van Noord-Nederland. De respondenten zijn niet aselekt in het onderzoek gekomen, maar wel is er rekening gehouden met verschillende invalshoeken. Zo staan de benaderde scholen in verschillende omgevingen, waaronder dorpen, steden en wijken met verschillende populaties. Bovendien zijn de scholen van verschillende groottes. Daarnaast zijn de scholen verbonden aan verschillende stichtingen of besturen. Door scholen van verschillende stichtingen te selecteren, werd de kans kleiner dat er mogelijk dezelfde ideeën of trajecten werden uitgevoerd, waardoor er meer diversiteit in de verzamelde data ontstond. De verwachting is dat de uitkomsten in ieder geval deels gegeneraliseerd kunnen worden naar schoolbesturen en leraren binnen het primair onderwijs in Noord-Nederland.

Het onderzoek vormt mogelijk geen representatief beeld voor de gehele Nederlandse populatie, omdat er een aantal duidelijke verschillen zijn tussen bijvoorbeeld de Randstad en Noord-Nederland. Volgens recente gegevens is het lerarentekort buiten de zogenaamde G5-steden (Rotterdam, Amsterdam, Utrecht, Den Haag en Eindhoven) ongeveer 7,7%, terwijl het binnen deze grootstedelijke gebieden 18,1% bedraagt, het landelijk gemiddelde is 9,4%. Met name de G5-steden ervaren aanzienlijk hogere tekorten, waarbij Rotterdam met ongeveer 24% opvalt (AOb, 2023).

Mogelijk worden daardoor in de G5-steden andere keuzes gemaakt met betrekking tot werkdruk.

Analyse

De interviews zijn volledig getranscribeerd en daarna thematisch gecodeerd en geanalyseerd. Uit de antwoorden op de deelvragen is inductief gezocht naar thema's. Binnen dit proces werden gemeenschappelijke patronen en afwijkingen gezocht. Daarnaast is er een systematische verkenning uitgevoerd om de mate te bepalen waarin specifieke aspecten vaker dan wel minder vaak naar voren kwamen in de reacties van de respondenten.

De resultaten van deze analyse zijn gestructureerd en geordend in een overzichtelijk schema, waardoor niet alleen een georganiseerd inzicht is gecreëerd, maar ook de mogelijkheid is geboden voor een diepgaande analyse van de resultaten. Door enige overlap in de onderwerpen van de masterstudenten was het mogelijk om uit de gehele vragenlijst zinvolle en passende informatie te verkrijgen voor dit onderzoek.

Binnen deze geordende bevindingen zijn specifieke aspecten die herhaaldelijk werden genoemd door diverse respondenten verder uitgelicht. Het doel hiervan is om deze aspecten te vertalen naar direct bruikbare adviezen en suggesties binnen het primair onderwijs. Daarnaast wordt ook de verbinding gemaakt tussen deze verzamelde inzichten en het JD-R model en de zelfdeterminatietheorie. Hierdoor kunnen deze inzichten als geheel worden omgezet in concrete oplossingen om de werkdruk in het primair onderwijs te verminderen en de leraren beter te ondersteunen in hun werkomgeving.

Resultaten

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

Genoemde succeservaringen hadden voornamelijk te maken met de administratie. De thema's die op alle scholen benoemd werden in de interviews waren het prioriteren van taken, ruimte maken voor administratiedagen en de talenten van de collega's in het schoolteam proberen optimaal te benutten. Hieronder worden de onderwerpen kort toegelicht.

Op alle scholen waren er veel administratieve taken. De werkdruk gerelateerd aan deze taken kon verminderd worden door gezamenlijk af te spreken welke taken op korte termijn gedaan moesten worden en welke administratieve taken op een later moment gedaan konden worden. Teams stelden samen gemeenschappelijke doelstellingen vast. Dit collectieve streven droeg niet alleen bij aan een meer gestroomlijnde en effectieve werkwijze, maar bevorderde ook een gevoel van gemeenschappelijke inzet en betrokkenheid binnen het team. Het stellen van gezamenlijke doelen fungeerde als een richtinggevend principe, waardoor leraren gericht konden handelen en zich

konden concentreren op taken die het meest waardevol waren voor het bereiken van die doelen.

Een tweede veel genoemd idee was om margedagen niet alleen te reserveren voor gezamenlijke teamscholing, maar ook in te zetten als administratiedag voor individuele administratieve taken. Op deze dagen konden leraren zich concentreren op hun persoonlijke taken, terwijl collega's beschikbaar waren voor onderling overleg en het verlenen van assistentie indien nodig. Dit werd ervaren als een effectieve manier om de werklust te verdelen, omdat leraren de ruimte kregen om zelfstandig hun werk te plannen. Daarnaast had het team de mogelijkheid om elkaar te ondersteunen bij individuele administratieve uitdagingen.

Als laatste benoemden alle teams dat zij de talenten van collega's (meer) hebben benut. Dit werd op diverse manieren uitgevoerd. Bijvoorbeeld door vakleerkrachten aan te stellen, maar ook door taken zoals muziek, techniek en/of gym te verdelen onder collega's en elkaars groep over te nemen. Daarnaast werd het ontwerpen van een lessencyclus genoemd, waarbij leraren rouleerden in het overnemen van elkaars groepen. Concreet betekende dit dat een leraar slechts één les hoefde voor te bereiden, maar die les meerdere keren kon geven. De talenten van collega's werden eveneens benut door gezamenlijk lessen bij een thema of project uit te werken en eventuele bijbehorende taken te verdelen. Het delen van kennis en ervaring, en daarmee elke leraar laten doen waar hij/zij goed in is, werd beschouwd als manier om de werkdruk te verminderen.

In de interviews kwamen ook andere onderwerpen aan bod, maar deze werden minder frequent besproken. Echter, kunnen deze in hun eigen context even, of zelfs meer, succesvol zijn geweest. Zo werd het werkverdelingsplan besproken, waarbij taken na lestijd onder collega's werden verdeeld. Tevens kwam de zorgstructuur ter sprake, wat verwijst naar de manier waarop en welke zorg aan leerlingen met een specifieke ondersteuningsbehoefte binnen de school geadministreerd moest worden. Daarnaast benoemden specifiek schoolleiders de gespreksvoering met en tussen collega's. Een schoolleider stipte ook aan dat het kritisch heroverwegen van de inzet van financiële middelen was uitgevoerd.

Wat is de precieze invulling van de succesverhalen?

Met het oog op het verschaffen van ideeën en richtlijnen aan belanghebbenden in het werkveld, die wellicht ook doeltreffend kunnen zijn in hun eigen context, worden hieronder diverse concrete voorbeelden uiteengezet. Deze voorbeelden, die als effectief werden ervaren in het verminderen van werkdruk, bieden inzichten en praktische voorbeelden met betrekking tot prioritering, administratiedagen, benutten van talenten, werkverdelingsplan, zorgstructuur, gespreksvoering en financiën.

Het belang van effectieve prioritering van taken werd door leraren en schoolleiders naar voren gebracht als essentieel element voor werkdrukverlaging. Dit impliceerde het creëren van

helderheid met betrekking tot de te verrichten taken en het besef dat niet alles onmiddellijk hoefde te worden afgehandeld. Schoolleiders waren van mening dat het stellen van gezamenlijke doelen als team en zich richten op die doelen de algehele efficiëntie verhoogde. Daarnaast benadrukten beide groepen dat de aanwezigheid van een duidelijke structuur en prioriteiten bijdroeg aan de vermindering van werkdruk, aangezien dit helderheid verschafte over wat wanneer moest worden gedaan. In het volgende voorbeeld benoemde Leraar 5 een aanpak die hielp bij het prioriteren.

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."

Leraren en schoolleiders benoemden beiden dat het heroverwegen van het gebruik van margedagen een belangrijke stap was. Ze zetten margedagen niet alleen in als studiedagen voor nieuwe informatie en professionele ontwikkeling, maar er werden ook margedagen gebruikt als gelegenheid om administratieve taken bij te werken. Zo noemden leraren als voorbeeld dat ze daarmee extra tijd kregen om toetsen te analyseren, rapporten te schrijven en handelings- of groepsplannen bij te werken. Deze ruimte voor administratieve verantwoordelijkheden bood leraren de gelegenheid om hun werklast evenwichtiger te verdelen.

Leraren benadrukten het belang van het benutten van elkaars talenten. Dit hield in dat leraren gingen ruilen van groepen en lesgevallen naar eigen interesses en kunde. Een andere vorm van elkaars talenten gebruiken was om beurtelings lessen voor te bereiden en die lessen met collega's te delen. Elkaars talenten werden ook ingezet door hulp te vragen en hulp te bieden, bijvoorbeeld bij het uitvoeren van administratieve taken. Of na lestijd samen te gaan zitten werken aan het ontwikkelen van (thema)lessen of het uitwerken van een project. Dit alles in een ondersteunende en waarderende sfeer, waarbij het delen van kennis en samenwerken centraal stonden.

Ook taken eerlijk verdelen werd benoemd als werkdruk verlagende factor. Als taken werd het werkverdelingsplan benoemd, waarin de taakuren na lestijd verdeeld werden. Met als voorbeelden het voorbereiden van de kinderboekenweek en het Sinterklaasfeest, maar ook taken als MR-lid zijn of in een (vak)werkgroep zitten. Ook simpele taken zoals werkbladen kopiëren konden worden uitbesteed aan de conciërge of een onderwijsassistent en voelden werkdrukverlagend. Hieronder gaf Leraar 12 ook een voorbeeld van taken verdelen binnen het team.

Leraar 12: “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.”

Zowel leraren als schoolleiders deelden het inzicht dat veranderingen in de zorgstructuur werkdrukvermindering konden ondersteunen. Als voorbeeld werd genoemd dat er minder individuele hulpplannen werden geschreven, bijgehouden en geanalyseerd, maar kinderen werden gegroepeerd in groepsplannen, wat de administratieve last verminderde.

Schoolleiders benoemden het belang van open communicatie over de beleving van werkdruk. Ze stimuleerden gesprekken tussen collega's en binnen het team om begrip te kweken voor elkaars situaties. Door verschillen in onderwijservaring en diverse privé-situaties kon elke individuele ervaring van werkdruk anders zijn.

Een van de schoolleiders benoemde om kritisch te kijken naar de strategische inzet van beschikbare financiële middelen. In dit geval hoe het geld van de formatie het meest effectief kon worden besteed, zodat het aansloot bij de specifieke behoeften van de school. Leraren in dienst nemen is duurder dan onderwijsassistenten aannemen. Deze schoolleider maakte de berekening om niet drie groepen met drie leraren in te delen, maar twee (combi)groepen met twee leraren. Het geld voor de derde leraar werd besteed aan twee onderwijsassistenten, die door de hele school in alle groepen konden helpen. Hieronder de beschrijving van Schoolleider 2.

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.”

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

De participanten konden zich over het algemeen niet herinneren waar ideeën waren ontstaan. Alle deelnemende scholen hadden geen plan voor werkdrukvermindering tussen 2014 en 2018. Uit de verzamelde gegevens en gesprekken bleek dat de totstandkoming van deze ideeën in veel gevallen

een combinatie waren van ideeën uit de wandelgangen en vergaderpunten. Bij doorvragen dachten de respondenten dat het een samenwerking was tussen leraren en directie.

Binnen de meeste scholen werd het vraagstuk rondom werkdruk aangepakt door middel van samenwerking tussen de schoolleiding, het lerarenteam en andere betrokkenen zoals de intern begeleider. Beslissingen werden genomen in overleg en waren vaak het resultaat van gezamenlijke inspanningen. Hoewel werkdruk niet altijd expliciet als agendapunt aanwezig was, liep het als een rode draad door verschillende andere besluitvormingsprocessen heen.

In sommige gevallen werden ideeën geïnitieerd door de schoolleiding, waarbij zij de input en betrokkenheid van leraren zochten. In andere gevallen werden de ideeën juist vanuit de praktijk door de leraren naar voren gebracht, waarna ze werden besproken en geïmplementeerd in samenwerking met de directie. Kortom, de totstandkoming van ideeën voor werkdrukvermindering was een dynamisch proces waarbij zowel schoolleiders als leraren betrokken waren. Deze samenwerking werd beaamd door Leraar 7.

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 gericht op de vermindering van voorbereidingstijd van lessen. Hierdoor konden de leraren een deel van hun werk uit handen geven. Ook hadden ze de handen vrij op het moment dat de kinderen les kregen van de vakleerkracht.

Andere scholen kozen voor een werkdrukdag, waarbij een leraar af en toe een dag(deel) een andere groep overnam en de vaste groepsleraar tijd kreeg voor het werken aan administratie. Soms was dit een leraar uit hun eigen team, op andere scholen werd er een invaller ingehuurd die een speciale themadag aanbood.

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 hadden aangesteld. Zo konden diverse klusjes uit handen worden genomen bij de leraren en worden opgepakt door de nieuwe collega's.

Ook was er een leraar die vertelde over een externe organisatie die had geholpen om een

duidelijk begrip van werkdruk te vormen en handvatten aan te reiken om ermee om te gaan. Hierbij rekening houdend met diverse individuen, zodat ieder op zijn eigen manier werkdruk kon begrijpen en beheersen. Het bood hen de kans om prioriteiten te stellen, onbelangrijke taken te elimineren en hun professionele leven opnieuw vorm te geven, gericht op wat echt belangrijk was. Zie opmerking van Leraar 6 hieronder.

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."

Ook benoemden een aantal respondenten investeringen in leermiddelen en technologische hulpmiddelen. Zo werden er leerspellen aangeschaft, waarmee leerlingen op een interactieve en boeiende manier zelfstandig en in groepjes konden oefenen. Deze spellen boden niet alleen een speelse leerervaring, maar stelden leerlingen ook in staat om hun vaardigheden te versterken. De leraar was daarbij niet verplicht om ze te begeleiden, wat werkdruk verlagend was. Ook hoefde de leraar niet zelf extra opdrachten te verzinnen voor de leerlingen die hun reguliere werk hadden voltooid, maar kon de kant-en-klare spellen aanbieden.

De aanschaf van meer digitale hulpmiddelen werd ook benoemd als werkdruk verlagende factor. Als voorbeelden werd adaptieve software die de leerervaring op maat aanpaste aan de individuele behoeften van leerlingen genoemd. Daarnaast benoemden leraren software die in staat was om het werk van leerlingen direct te beoordelen en waardevolle feedback te verstrekken, evenals diepgaande analyses om de voortgang en prestaties te evalueren.

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

In het onderzoek naar verschillen in perspectief tussen leraren en schoolleiders met betrekking tot werkdrukvermindering, kwam naar voren dat er nauwelijks verschil was in de aangedragen oplossingen. Zowel leraren als schoolleiders benoemden vergelijkbare tips en praktijkverhalen die als werkdrukverlagend werden ervaren. Dit suggereerde een mate van overeenstemming tussen beide groepen wat betreft de mogelijke strategieën om de werkdruk te verminderen.

Ondanks de gedeelde bevindingen was er wel een onderscheid in perspectieven tussen leraren en schoolleiders met betrekking tot zowel de ervaring van werkdruk als de benadering van

mogelijke oplossingen. Leraren keken voornamelijk vanuit een praktisch standpunt en putten uit hun persoonlijke ervaringen. Voor hen speelden subjectieve omgevingsfactoren een grote rol bij het ervaren van werkdruk, zoals de gehanteerde leiderschapstijl en de algemene werksfeer met collega's. Hieronder een voorbeeld van Leraar 4 en welk gevolg het voor deze leraar had.

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."

Aan de zijde van schoolleiders was de focus met name gericht op verschillende leerkrachtstijlen, karakters en veerkracht van individuen in het team, de variatie tussen onder- en bovenbouw, maar voornamelijk op het primaire proces: het bieden van kwalitatief goed onderwijs aan de leerlingen. Schoolleiders keken onder andere kritisch naar de zorgstructuur, (hielpen bij) prioritering, het beoordelen van beschikbare financiële middelen en het maken van keuzes met betrekking tot de formatie. Schoolleider 7 benoemde hoe er aan de slag werd gegaan met het takenpakket van leraren.

Schoolleider 7: "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 koffiezetten, 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."

Hoewel de gedeelde bevindingen van leraren en schoolleiders wezen op een gemeenschappelijk begrip van werkdrukverlagende strategieën, onthulden de contrasten in perspectieven de veelzijdigheid en complexiteit van dit fenomeen. Het begrijpen van deze diversiteit was cruciaal voor het ontwikkelen van effectief beleid en praktische interventies die recht doen aan

de unieke uitdagingen van zowel leraren als schoolleiders. Deze resultaten benadrukten ook de noodzaak van maatwerk in de aanpak van werkdruk en pleitte voor een voortdurende dialoog om deze complexiteit op alle onderwijsniveaus te begrijpen en aan te pakken.

Extra gevonden resultaten die bijdragen aan lagere ervaring van werkdruk

Hierboven zijn voornamelijk veranderingen in feitelijke werklasten beschreven. Leraren begonnen in de interviews ook veelal over de administratie. Echter, in verloop van het interview wijdde de leraren meer uit over hun persoonlijke ervaring. Daarin kwam bij alle participerende leraren naar voren dat vooral een leidinggevende en de werkomgeving met collega's het verschil in werkdruckerfaring kon maken.

Door leraren werden diverse situaties geschetst waarin het belang van erkenning en waardering door hun leidinggevende naar voren kwam. De leraren hechtten belang aan de vrijheid voelen om hun eigen keuzes te maken en dat die geaccepteerd of zelf toegejuicht werden, want dat droeg bij aan hun gevoel van autonomie. Het gevoel van autonomie resulteerde weer in positieve en gemotiveerde leraren. De participanten benoemden daardoor intrinsiek gemotiveerd te zijn en meer werklast aan te kunnen, oftewel dat zij daardoor minder werkdruk voelden.

Ook het ervaren van verantwoordelijkheid en vertrouwen krijgen van de leidinggevende, werd als positief benoemd. Door die leraren met hun initiatieven aan de slag te laten gaan, werden andere leraren geënthousiasmeerd waardoor er een prettige werksfeer was. De prettige werksfeer hield ook verband met een veilig gevoel en in goed teamverband functioneren. Als de omgang tussen de collega's professioneel en sociabel was, werkte dat ook werkdruk verlagend. Een voorbeeld van samenwerken benoemde Leraar 9.

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."

Koppeling van resultaten met theoretisch kader: Job Demands-Resourcesmodel (JD-R)

Het proces waarin ideeën werden gegenereerd en beslissingen werden genomen met betrekking tot werkdrukvermindering in de onderwijscontext, kan worden geanalyseerd in het kader van het JD-R model (Schaufeli & Taris, 2013). De veelzijdige processen van ideeënvorming en besluitvorming

rondom werkdrukverlaging kunnen worden beschouwd als onderdelen van de stressoren (job demands) en energiebronnen (job resources) die het JD-R model onderscheidt.

Uit de interviews kwam naar voren dat leraren de administratieve taken vaak als een stressvolle en tijdrovende factor benoemden. Deze administratieve taken, zoals lesvoorbereidingen, het bijhouden van leerlinggegevens, toetsanalyses, het invullen van rapporten en andere documentatie, werden benoemd als tijdrovend en belastend. Binnen het JD-R model worden dergelijke taken beschouwd als stressoren, elementen die in verband kunnen worden gebracht met een toename van werkdruk en mogelijk resulteren in negatieve uitkomsten zoals stress en burn-out. Het benoemen van administratie als een vaak genoemde factor benadrukt het belang van het begrijpen van specifieke stressoren om passende interventies te ontwikkelen ter vermindering van werkdruk in het onderwijs. Skaalvik en Skaalvik (2018) benadrukken eveneens dat stressoren gemiddeld een grotere invloed hebben op het welzijn van leraren dan energiebronnen.

De gerealiseerde vermindering van werkdruk, in hoofdlijnen door de energiebron leraren meer tijd te geven, kan worden beschouwd als een belangrijke uitkomst. Dit werd op verschillende manieren bereikt, waaronder het beter verdelen van taken onder het personeel, wat resulteerde in meer tijd voor andere taken en activiteiten. Het hebben van meer tijd wordt beschouwd als de duidelijkste energiebron in overeenstemming met het JD-R model. Bovendien heeft het geven van meer tijd een tweeledig effect, waarbij het niet alleen als een energiebron fungeert, maar ook enkele stressoren vermindert, zoals de constante druk van onafgeronde taken. Ook de mogelijkheid om beslissingen gezamenlijk te nemen, initiatieven te ontplooiën, en ondersteuning te bieden voor de implementatie van veranderingen zijn allemaal elementen die bijdragen aan het motivationeel proces. Dit bevestigt dat een coachende leidinggevende leraren helpt om beter met de eisen van hun werk om te gaan (Noordegraaf et al., 2015).

De processen van ideeënvorming en besluitvorming vertegenwoordigen de inspanningen om werkdruk te verminderen, het evenwicht te herstellen en het welzijn van leraren te verbeteren. Om de variëteit en diverse invalshoeken van overheid, schoolbesturen en schoolleiders tot leraren en ouders beter tot zijn recht te laten komen en tegelijkertijd een zekere mate van consensus te bereiken over wat onderwijskwaliteit zou moeten zijn, moet er meer verbinding en afstemming komen tussen deze partijen (Frissen et al., 2016).

Koppeling van resultaten met theoretisch kader: zelfdeterminatietheorie

Voornamelijk de extra gevonden resultaten van dit onderzoek sluiten aan bij de zelfdeterminatietheorie. De praktijkervaringen van de respondenten, die het welzijn bevorderen, zijn

in overeenstemming met de principes van de zelfdeterminatietheorie. Deze principes benadrukken dat ondersteuning van de fundamentele psychologische behoeften, autonomie, competentie en verbondenheid, (kan) leiden tot meer positieve uitkomsten (Ryan & Deci, 2020). Leraren benadrukten in de interviews het belang van erkenning en waardering van hun leidinggevende en de samenwerking met collega's als cruciale factoren die de werkdrukervaring beïnvloeden. Ze hechtten waarde aan het gevoel van autonomie, wat ontstaat wanneer hun keuzes worden erkend en gesteund. Autonomie leidde tot intrinsieke motivatie en verminderde werkdruk. Daarnaast werd het ervaren van verantwoordelijkheid en vertrouwen als positief genoemd, wat bijdroeg aan een prettige werksfeer in teamverband, wat op zijn beurt de werkdruk verlaagde. Hieronder worden een aantal praktijkvoorbeelden verder uiteengezet.

Zo draagt een margedag inzetten als administratiedag bij aan de basisbehoefte autonomie. Deze dag geeft leraren de kans om zelf hun tijd in te delen, hun eigen keuzes te maken over het werk. Zij ervaren hiermee de vrijheid om zelfstandig te werken en dat is wat autonomie omschrijft. Daarnaast het ervaren van autonomie en waardering ontvangen van leidinggevendsten stimuleert intrinsieke motivatie en vermindert werkdruk. Het feit dat leraren zich gehoord en gezien voelen in hun autonomie draagt bij aan hun welzijn (Cochran-Smith et al., 2018).

Ook het gevoel van samen verantwoordelijkheid nemen en elkaar vertrouwen, in lijn met de basisbehoefte verbondenheid, wordt als gunstig ervaren. Het stimuleren van leraren om initiatieven te nemen en verantwoordelijkheden op zich te nemen, bevordert een positieve werksfeer en verbondenheid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Daarnaast toont de prettige werksfeer een verband met veiligheid en effectief teamwerk. Een professionele en sociaal sterke relatie in een lerarenteam kan de basisbehoefte verbondenheid ondersteunen en werkdrukverlaging bevorderen.

Bovendien bevordert deze samenwerking een gevoel van verbondenheid en gemeenschap. De bereidheid om elkaars talenten te benutten en samen te werken in een sfeer van wederzijdse waardering draagt bij aan de basisbehoefte verbondenheid. Het geven en nemen binnen dit proces versterkt de onderlinge relaties en de gedeelde betrokkenheid bij het werk (Schaufeli & Taris, 2013).

Het benutten van elkaars talenten is ook een uiting van de basisbehoefte competentie. Bijvoorbeeld, wanneer leraren groepen ruilen of lesgeven op basis van hun eigen interesse en vaardigheden, ervaren ze een gevoel van competentie en effectiviteit (Pietarinen et al., 2013). Een andere toepassing van het benutten van elkaars talenten is de gezamenlijke voorbereiding van lessen en het delen van deze lessen met collega's. Dit draagt bij aan competentie, omdat leraren hun vaardigheden ontwikkelen en hun professionele bekwaamheid vergroten (van Vloet, 2015). Ook wanneer leraren hulp vragen of hulp bieden, bijvoorbeeld bij administratieve taken, kunnen ze hun competentie verder ontwikkelen.

Het geven van meer tijd aan leraren heeft ook positieve invloed op hun competentiegevoel,

doordat zij hun werk zorgvuldiger kunnen uitvoeren. Het hebben van voldoende tijd stelt leraren in staat om hun werkzaamheden op een zorgvuldige en grondige manier uit te voeren, wat hun gevoel van competentie versterkt (Roth et al., 2019). Tegelijkertijd kan tijdsdruk een negatieve impact op competentie hebben wanneer leraren onder druk taken onvolledig of niet naar behoren uitvoeren. Het gevoel van incompetentie dat voortkomt uit tijdsdruk kan contraproductief zijn, waarbij het een negatieve invloed heeft op het welzijn van leraren en mogelijk zelfs leidt tot een verminderde motivatie. Deze attitude van leraren heeft op zijn beurt weer effect op de resultaten van leerlingen (Denessen et al., 2022).

De praktijkvoorbeelden tonen aan hoe de integratie van de zelfdeterminatietheorie met de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid in de werkcontext kan bijdragen aan de intrinsieke motivatie van leraren. De praktijkverhalen benadrukken tevens de waarde van het herkennen en vervullen van deze basisbehoeften, wat resulteert in een werkomgeving met verminderde werkdruk, verhoogde motivatie en verbeterd welzijn voor leraren. Dit inzicht wordt versterkt door Vloet (2015), die benadrukt dat identiteit geen statische entiteit is, maar een dynamische ervaring binnen relaties en interacties. Oftewel, het essentiële belang van voortdurende behoeftevervulling en de manier waarop een professional in zijn vak wil staan én de manier waarop een groep professionals tegen hun vak aankijkt (Ruijters, 2015). De beschreven processen van initiatief, betrokkenheid en gezamenlijke besluitvorming dragen bij aan de beleving van autonomie, competentie en verbondenheid, die nauw verweven zijn met motivatie en welzijn op het werk. Deze dynamiek creëert een omgeving waarin werkdruk afneemt en leraren worden gedreven door intrinsieke motivatie en welzijn.

Discussie

Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek, 'Welke aanpassingen hebben positief bijgedragen aan werkdrukverlaging op basisscholen van 2014 tot het werkdrukakkoord in 2018?' is vanuit verschillende perspectieven belicht en biedt inzichten in de complexe relatie tussen werkdruk en de ervaren werkomgeving van leraren in het basisonderwijs. Allereerst wordt per deelvraag de antwoorden besproken. Daarna volgen overige bevindingen en reflectie op deze studie.

Bij de eerste deelvraag 'Rondom welke onderwerpen is het gelukt om van 2014 t/m 2018 de werkdruk te verminderen?' behoorden strategieën rondom het prioriteren van taken, het organiseren van administratiedagen en het benutten van de talenten van collega's door samenwerking en uitwisseling. In de interviews werden ook andere onderwerpen besproken, zij het minder frequent. Toch kunnen deze onderwerpen in hun eigen context even succesvol zijn geweest,

of zelfs succesvoller. Zo kwam onder andere het werkverdelingsplan, de zorgstructuur, de gespreksvoering met en tussen collega's, en het kritisch heroverwegen van de inzet van financiële middelen ter sprake.

Vervolgens werd bij de tweede deelvraag 'Wat is de precieze invulling van de succesverhalen?' dieper ingegaan op concrete praktijkvoorbeelden. Leraren en schoolleiders benadrukten in de interviews het belang van effectieve taakprioritering. Dit omvatte het stellen van gezamenlijke doelen als team, het creëren van helderheid over te verrichten taken, en het heroverwegen van het gebruik van margedagen voor zowel professionele ontwikkeling als administratieve taken. Het benutten van elkaars talenten werd ook genoemd als een werkdrukverlagende strategie, waarbij leraren hun expertise deelden, taken eerlijk verdeelden en ondersteuning boden bij administratieve taken.

Daarnaast bleek dat veranderingen in de zorgstructuur, zoals het groeperen van leerlingen in groepsplannen in plaats van individuele hulplannen, de administratieve last verminderden. Open communicatie over werkdruk werd door schoolleiders aangemoedigd om begrip te kweken voor elkaars situaties, gezien de individuele ervaringen van werkdruk kunnen variëren vanwege verschillen in onderwijservaring en privésituaties. Tot slot benoemden schoolleiders het belang van een strategische inzet van beschikbare financiële middelen, waarbij de formatie werd aangepast om optimaal te voldoen aan de specifieke behoeften van de school.

Op de derde deelvraag 'Waar/door wie in de organisatie zijn van 2014 t/m 2018 de ideeën ontstaan?' is geen eenduidig antwoord gevonden. De participanten konden zich over het algemeen niet herinneren waar ideeën voor werkdrukvermindering waren ontstaan, en geen van de deelnemende scholen had een specifiek plan hiervoor tussen 2014 en 2018. Uit de verzamelde gegevens bleek dat ideeën vaak ontstonden uit informele gesprekken en vergaderpunten. Beslissingen werden doorgaans genomen in overleg tussen schoolleiding, lerarenteam en andere betrokkenen, waarbij werkdruk als rode draad door verschillende besluitvormingsprocessen liep.

'Welke onderwerpen konden pas na 2018 aangepakt worden?' was de vierde deelvraag en richtte zich op de maatregelen die werden genomen met het extra geld dat beschikbaar kwam met het werkdrukakkoord. Zo zijn vakleerkrachten aangesteld om de voorbereidingstijd van lessen te verminderen, waardoor leraren taken konden uitbesteden en meer tijd hadden voor andere werkzaamheden. Ook werden werkdrukdagen georganiseerd, waarbij leraren een dag(deel) een andere groep overnamen zodat de vaste groepsleraar tijd had voor administratieve taken. Daarnaast hebben sommige scholen het team uitgebreid door onderwijsassistenten en conciërges aan te stellen, waardoor leraren ontlast werden van bijkomende taken. Externe organisaties hebben bijgedragen aan het begrip van werkdruk en het aanreiken van strategieën, waardoor leraren beter in staat waren om prioriteiten te stellen en hun professionele leven opnieuw vorm te geven.

Investerings in leermiddelen en technologische hulpmiddelen, zoals leerspellen en adaptieve software, boden leraren de mogelijkheid om leerlingen op een interactieve manier te laten leren en verminderden de noodzaak voor constante begeleiding en het bedenken van extra opdrachten.

Bij de laatste deelvraag 'Is er een verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders m.b.t. bovenstaande?' werd weinig verschil gevonden in de aangedragen oplossingen tussen leraren en schoolleiders. Zowel leraren als schoolleiders benoemden vergelijkbare tips en praktijkverhalen die als werkdrukverlagend werden ervaren. Er was echter een onderscheid in perspectieven. Leraren richtten zich voornamelijk op praktische aspecten en baseerden zich op persoonlijke ervaringen, waarbij subjectieve omgevingsfactoren een grote rol speelden. Schoolleiders daarentegen legden de focus op verschillen tussen leerkrachten, leerlingengroepen en het primaire proces van kwalitatief onderwijs bieden.

Het theoretisch kader putte veelal uit Engelstalige bronnen en onderzoeken buiten Nederland. Met dit onderzoek is er een verbinding gemaakt tussen internationale inzichten en de Nederlandse onderwijspraktijk. De feitelijke bevindingen van dit onderzoek wijzen op het belang van schoolleiders die tijd vrijmaken, kaders bepalen, prioriteiten vaststellen en vervolgens het team verantwoordelijkheid en vertrouwen geven. Die factoren zullen bijdragen aan het verminderen van werkdruk en het vergroten van werkplezier.

Dit onderzoek heeft waardevolle inzichten toegevoegd aan het begrip werkdruk in het basisonderwijs, met een specifieke focus op de cruciale component van tijd. Werkdruk wordt gedefinieerd als de verhouding tussen de tijd die een werknemer nodig heeft om een arbeidsprestatie te leveren en de beschikbare tijd hiervoor (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2018). Door de dimensie van tijd te identificeren als een sleutelement, draagt dit onderzoek bij aan een dieper begrip van de ervaren werkdruk door leraren.

Bovendien biedt dit onderzoek belangrijke aanknopingspunten met betrekking tot het JD-R model en de zelfdeterminatietheorie. Het benadrukt de noodzaak om niet alleen te focussen op de eisen die het werk met zich meebrengt, maar ook op de beschikbaarheid van energiebronnen en de intrinsieke motivatie van leraren. Hieruit blijkt dat het creëren van een werkomgeving die voldoende tijd biedt, niet alleen de werkdruk vermindert, maar ook bijdraagt aan de autonomie, competentie en verbondenheid van leraren, zoals beschreven in de zelfdeterminatietheorie.

Uit de resultaten van deze studie blijkt verder dat een cruciale factor voor het verminderen van de ervaren werkdruk is, wanneer de focus gericht is op een positieve beleving. Als leraren op een basisschool zich autonoom en gewaardeerd voelen door hun leidinggevende en collega's, in lijn met de zelfdeterminatietheorie, ervaren zij minder werkdruk. Hiermee sluit dit onderzoek aan bij Krijgsman et al. (2022) waarin 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. Bovendien onderstreept het werk van Biësta (2022) het belang van wisselwerking tussen professionaliteit en beleid in de onderwijscontext.

In essentie benadrukt dit onderzoek dat het waarborgen van voldoende tijd voor leraren niet alleen een kwestie is van het verminderen van werkdruk, maar ook een investering is in de motivatie, het welzijn en daarmee de kwaliteit van het onderwijs. Het biedt beleidsmakers, schoolleiders en andere belanghebbenden een concrete basis om te werken aan duurzame oplossingen die niet alleen de tijdverhoudingen verbeteren, maar ook de algehele werkomstandigheden van leraren positief beïnvloeden.

Discussie en implicaties

Dit onderzoek draagt bij aan de bestaande kennis over werkdruk in het onderwijs door specifiek in te zoomen op het cruciale aspect van tijd in relatie tot het JD-R model. Tijd wordt niet alleen gezien als een element in de werkomgeving van leraren, maar eerder als een essentiële energiebron. Het JD-R model suggereert dat energiebronnen, zoals tijd, positieve effecten hebben op het welzijn van werknemers, terwijl stressoren, zoals de administratieve taken, juist negatieve emoties en werkdruk kunnen veroorzaken.

Competentie, een basisbehoefte van de zelfdeterminatietheorie, is nauw verweven met de ervaring van tijd in de werkomgeving. Het gebrek aan tijd kan leiden tot stress en tot gevoelens van incompetentie, omdat werk niet volledig of niet goed uitgevoerd kan worden. Het optimaliseren van de beschikbare tijd kan niet alleen de werkdruk verminderen, maar kan ook het gevoel van competentie vergroten. Het past in het bredere kader van de zelfdeterminatietheorie, waarin competentie, autonomie en verbondenheid centrale elementen zijn. Autonomie, als de vrijheid om zelfstandig te werken en doordachte keuzes te maken, sluit aan op de perceptie van tijd als een energiebron. Wel als kanttekening rekening houden dat competentie sociaal van aard is en stabiel kan zijn, maar ook veranderlijk kan zijn. Dat het altijd van invloed is op de persoonlijke ervaringen van individuen op welke manier competentie zich uit (Wenger et al., 2015).

De bevindingen tonen aan dat het effectief beheren en verdelen van tijd een krachtige strategie kan zijn om de werkdruk te verminderen. Dit kan worden bereikt door taken anders te organiseren, ze te verdelen onder collega's, prioriteiten te stellen, en meer duidelijkheid te bieden over verwachtingen. Het besef dat administratieve taken als stressoren fungeren, benadrukt het belang van het heroverwegen van hoe deze taken worden uitgevoerd.

Kortom, dit onderzoek benadrukt de centrale rol van tijd in de werkdrukervaring van leraren en biedt concrete strategieën en inzichten die kunnen bijdragen aan effectievere interventies. Het levert niet alleen nieuwe inzichten in de dynamiek van werkdruk, maar geeft ook handvatten om het

welzijn van leraren te vergroten door aandacht te besteden aan tijds optimalisatie in de onderwijscontext. Het begrip tijd blijkt niet alleen een meetinstrument, maar ook een cruciale factor in het begrijpen en aanpakken van werkdruk in het onderwijs.

Beperkingen en aanbevelingen

De steekproef van dit onderzoek was niet representatief voor heel Nederland. In de Randstad zijn 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 het een aanbeveling om ook leerkrachten uit de Randstad mee te nemen in een steekproef bij vervolgonderzoek.

De formulering van de interviewvragen had meer gericht kunnen worden op een directe verbinding met het JD-R model en de zelfdeterminatietheorie. Een nauwkeurigere afstemming van de interviewvragen op deze theoretische kaders zou mogelijk hebben bijgedragen aan een diepgaander begrip van de specifieke invloeden van de verschillende aspecten van het JD-R-model en de zelfdeterminatietheorie op de werkdruk van leraren. In toekomstig onderzoek is het aan te bevelen de interviewvragen explicieter te verbinden met deze theoretische concepten, wat kan bijdragen aan een nog betere integratie van de onderzoeksresultaten binnen de bestaande literatuur en theoretische modellen.

Een beperking van dit onderzoek is dat interviews zijn afgenomen door drie verschillende onderzoekers, waarbij de mate van doorvragen per onderzoeker kon variëren. Deze variabiliteit kan invloed hebben gehad op de diepgang van de verkregen informatie en de uniformiteit van de data. Hoewel er richtlijnen waren voor het interviewproces, kunnen individuele verschillen tussen de interviewers mogelijk verschillende nuances hebben geïntroduceerd. Een succesvol interview is gebaseerd op de interactie tussen interviewer en geïnterviewde (Chalikias, Manolesou & Lalou 2015). In toekomstig onderzoek kan gestreefd worden naar een meer gestandaardiseerde interviewaanpak om de consistentie en vergelijkbaarheid van de verkregen gegevens te optimaliseren.

Een andere beperking van dit onderzoek is dat de interpretatie van de interviews is uitgevoerd door één onderzoeker. Hoewel de onderzoeker getracht heeft objectiviteit te waarborgen, kan een meerstemmige interpretatie door meerdere onderzoekers de validiteit van de bevindingen verder versterken. Het betrekken van meerdere onderzoekers bij het coderingsproces vergroot niet alleen de betrouwbaarheid, maar draagt ook bij aan een meer uitgebalanceerde en veelzijdige analyse van de verzamelde data. Een onderzoeker kan haar eigen interpretatie aan de data geven (Freeman & Sweeney, 2001), dat benadrukt het belang om bij toekomstig onderzoek te overwegen om meerdere onderzoekers bij het interpretatieproces te betrekken om verschillende perspectieven te integreren. Dat zou mogelijk resulteren in een versterkte betrouwbaarheid en een

breder begrip van de verzamelde gegevens.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

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 coronavertragingen aan te pakken). Anno 2023 worden de extra geldstromen deels stopgezet. 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.

Dit onderzoek, dat praktijkverhalen en theorieën van het JD-R model en de zelfdeterminatietheorie verkent, biedt inzicht in de werkdrukbeleving van leraren. Een vervolgstap zou kunnen zijn om inzichten te bieden voor het formuleren van beleid gericht op werkdrukvermindering binnen het onderwijs. Het integreren van deze dimensie kan aanvullende perspectieven bieden. Het betrekken van verschillende theoretische modellen, waaronder het 5V-model (Van Vuuren, 2011), kan bijdragen aan een diepgaander begrip en mogelijk waardevolle inzichten bieden voor het formuleren van effectief beleid gericht op werkdrukvermindering binnen het onderwijs.

Voor schoolleiders en beleidsmakers kan het 5V-model ondersteunend zijn. 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). Volgens Van Vuuren (2019) kunnen scholen door te vitaliseren en door te verlichten de duurzame inzet van leraren versterken. Echter blijkt dat het succes van een beleidsmaatregel niet alleen afhangt van de inhoud ervan, maar ook van het invoeringsproces en de mate waarin deze inhoud aansluit bij de context zowel binnen als buiten de school.

Referenties

- Akkerman, S., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319.
- AOb (2017, januari). *Tijdsbesteding leraren po en vo*. Algemene Onderwijsbond.
- AOb (2023, 15 december). *Lerarentekort loopt verder op, G5 alarmerend*. Algemene Onderwijsbond.
- 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.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M., & Van Der Meer-Middelburg, A. (2007). *Basisboek interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Backbier, E., Frielink, S., Groeneveld, M. & Simons, J. (2001). *Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het Primair Onderwijs*. Den Haag/Hoofddorp: B&A Groep/TNO.
- 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.
- Casteren, W. van, Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Essen, M. van, & Kurver (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Chalikias, M., Manolesou, A., & Lalou, P. (2015). *Research methodology and introduction to statistical data analysis with IBM SPSS statistics*. Greek: Association of Greek Academic Libraries.
- 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. & Braun, M. (2005). *IK Gezond egocentrisme – meer effectiviteit*. Houten: Spectrum.
- CNV (2013, juni). *Onderzoek naar werkdruk en taken*. Christelijk Nationaal Vakverbond Onderwijs.
- 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.
- Denessen, E., Hornstra, L., Van Den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers’ attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning And Instruction*, 78, 101437.
- 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 en advies (2017, september). *Onderzoek passend onderwijs 2017*. Utrecht.
- DUO Onderwijsonderzoek en advies (2019, maart). *Rapportage Onderzoek Effecten Werkdrukakkoord*. Utrecht.
- DUO Onderwijsonderzoek in samenwerking met het journalistieke onderzoeksprogramma De Monitor, KRO-NCRV (2016). *Rapportage Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*.
- Freeman, A.C. & Sweeney, K. (2001). Why general practitioners do not implement evidence: qualitative study. *BMJ (Clinical research ed.)*, 323(7321), 1100-1102.
- Frissen, P., van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E., & de Jong, I. (2016). *Autonomie in afhankelijkheid: Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NWO).
- 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.
- Hummel, L., Hooftman, W. & Schelvis, R. (2019, mei). *Werkdruk in het onderwijs*. Hoofddorp: TNO.
- Inspectie van het Onderwijs (2018b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken evaluatie passend onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Madigan, D. J., & Kim, L. (2021). Does teacher burnout affect Students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Nationaal Onderwijsakkoord: De route naar geweldig onderwijs*. Convenant | Rijksoverheid.nl.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020, 2 april). *Werkdrukakkoord bereikt voor het primair onderwijs*. Nieuwsbericht | Rijksoverheid.nl.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2018, 20 september). *Wat is werkdruk?* Werkdruk | Arboportaal.
- Noordegraaf, M., van Loon, M.N., Heerema, M.M. & Weggemans, M.B. (2015), *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Universiteit Utrecht, Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO).
- 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. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*.
- 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.
- Sönmez, S., & Kolaşınli, I. B. (2020). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education 3-13, 49*(2), 190–202.
- Stauffer, S. D., & Mason, E. (2013). Addressing Elementary School Teachers' Professional Stressors. *Educational Administration Quarterly, 49*(5), 809–837.
- Tam, K. Y. Y., Van Tilburg, W. A. P., & Chan, C. S. (2022). Whatever will bore, will bore: The mere anticipation of boredom exacerbates its occurrence in lectures. *British Journal Of Educational Psychology, 93*(1), 198–210.
- Tierney, G. (2020). Ideational resources and alternative definitions of success: Reorienting to education and developing identities in an alternative high school. *The High School Journal, 103*(4), 241–261.
- TNO (2017). *Steeds meer werkgevers pakken stress op de werkvloer aan*. Leiden: TNO.
- Traag, T. (2018). Leerkrachten in het basisonderwijs. *CBS Statistische trends*.
- 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.
- Vuuren, T. van, (2019). *Een leven lang vitaal in het onderwijs: gezond, productief en met plezier (blijven) werken*. Huizen: Uitgeverij Pica.

- Wenger, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning. *Journal of interactive media in education*, 2015(1).
- Wiezer, N., Schelvis, R., Zwieten, M. van, Kraan, K., Klauw, M. van der, Houtman, I., Kwantes, J.H. & Bakuys Roozeboom, M. (2012). *Werkdruk*. Hoofddorp: TNO.

Bijlage 1

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,
 - Niveaudifferentiatie 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?