"Werkdruk of werkdrukte?"

Werkdruk in organisatie- en veranderkundig perspectief

-concept eindrapport -

Tilburg, september 2005

Drs. Jeroen Koppens (KOCK)
Drs. Lonneke Nieuwland (IVA)
Drs. Dick Bruinzeel (ECL/Stichting Werkkring)

Uitgever: IVA
Warandelaan 2, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg
Telefoonnummer: 013-4668466, telefax: 013-4668477
Website: www.iva.nl

© 2005 IVA

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.
Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

Voorwoord

Dit rapport is het eindproduct van het project “Werkdruk of werkdrukte?” dat de Stichting Werkkring met financiële steun van de Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs dit jaar is gestart. Het project is in nauwe samenwerking met het adviesbureau KOCK en IVA beleidsonderzoek en advies ontwikkeld en uitgevoerd.

Het rapport bestaat uit twee delen. Deel 1 gaat over het project. We schetsen kort de geschiedenis, laten zien hoe het is opgebouwd en rapporteren over de uitkomsten van de diverse projectactiviteiten. In een nabeschouwing blikken we terug op het project en kijken we vooruit naar mogelijke vervolgactiviteiten in Werkkring-verband.

Deel 2 van het rapport bevat een zogenaamde benchmarkstudie. Hierin laten we voor alle onderzochte items zien hoe deelnemende Werkkring-scholen zich tot elkaar verhouden en tot het landelijke gemiddelde.

We willen alle scholen bedanken voor hun actieve inbreng. We hopen dat dit rapport een inspiratiebron is om de werkdruk voortvarend aan te pakken.

September 2005,
de auteurs

Inhoudsopgave

Deel 1

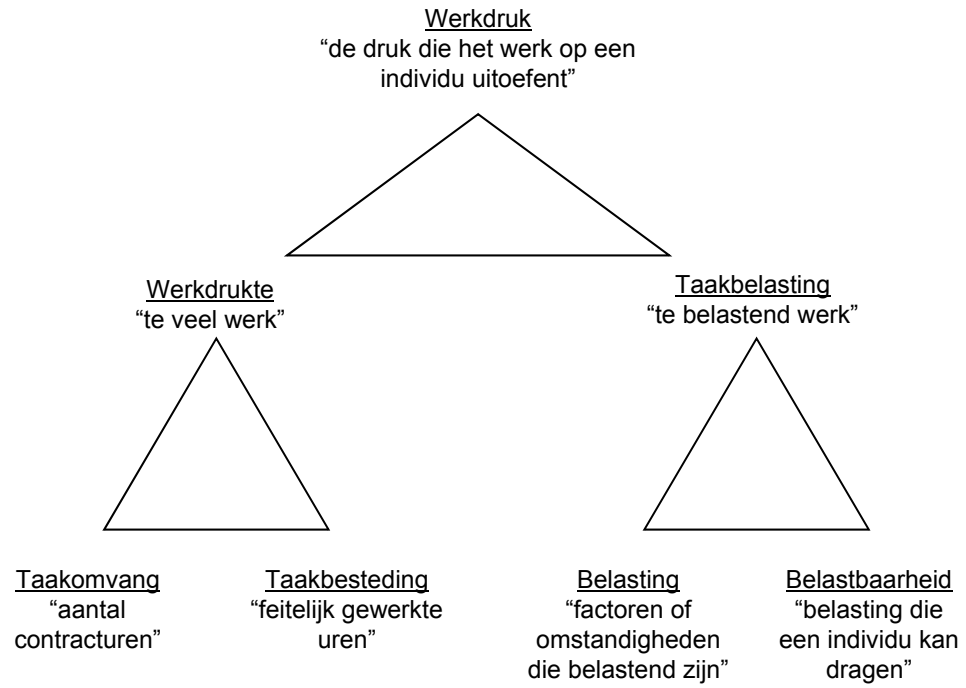
Project "Werkdruk of werkdrukte?"

Hoofdstuk 1

Inleiding

1.1. Korte historie

Om meer inzicht te krijgen in de werkdrukproblematiek op aangesloten scholen heeft de Stichting Werkkring op 15 januari 2004 een oriëntatiebijeenkomst georganiseerd met als thema werkdruk en taakbeleid. In deze bijeenkomst stonden twee modellen centraal. Het eerste ontleedt het begrip werkdruk (zie figuur 1.1). Dit gaat ervan uit dat werkdruk de druk is die het werk op een individu uitoefent. Werkdruk kan veroorzaakt worden door werkdrukte (te veel werk) of taakbelasting (te belastend werk).

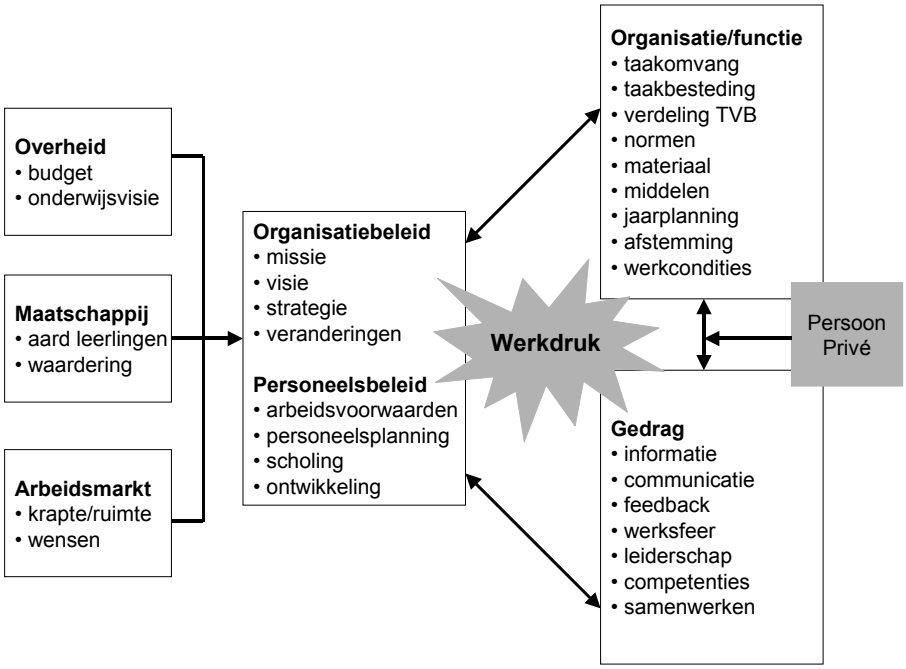


Figuur 1.1: Het begrip werkdruk ontleed[1]

[1] Het begrip werkdrukte hebben we ontleend aan het onderzoek van Backbier, E. e.a. (2001), *Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs,* Den Haag, Ministerie van OCW.

Er is sprake van werkdrukte als een individu structureel meer werkt dan in het contract is overeengekomen. Taakbelasting kan ontstaan als er veel belastende factoren of omstandigheden in het werk aanwezig zijn. Of individuen deze factoren of omstandigheden als belastend ervaren, is mede afhankelijk van hun belastbaarheid.

Figuur 1.2 geeft een samenhangend beeld van mogelijke oorzaken voor werkdruk.



Figuur 1.2: Oorzaken van werkdruk[2]

Op basis van deze twee modellen hebben de deelnemers met elkaar gesproken over de werkdrukproblematiek op Werkkring-scholen en is geconcludeerd dat:

- een complex geheel aan factoren verantwoordelijk is voor de werkdrukbeleving op de scholen;
- het gevoel dat het werk nooit af is (i.e. werkdrukte) slechts een van deze factoren is;
- het huidige taakbeleid – dat uitgaat van een rechtvaardige taak- en uurverdeling – vooral gericht is op de aanpak van werkdrukte en niet de problemen rond taakbelasting oplost;
- de Stichting Werkkring een rol zou kunnen vervullen in de aanpak van gemeenschappelijke problemen;
- een werkdrukmeting binnen de Stichting Werkkring hiervoor noodzakelijk is.

Deze conclusies zijn voor de Stichting Werkkring aanleiding geweest om in samenwerking met het IVA het project “Werkdruk of werkdrukte?” te ontwikkelen, met als doel om:

[2] Dit model is onder andere gebaseerd op ideeën van Oeij, P. e.a., *Werkdruk in de welzijnssector. Een instrument voor het meten van oorzaken van werkdruk.* Tilburg, 2000.

- op Werkkring-scholen de werkdrukproblematiek meer systematisch in kaart te brengen;
- Werkkring-scholen concrete handvatten te bieden om eventuele werkdrukproblemen aan te pakken.

We hebben ervoor gekozen om de modellen uit deze paragraaf ook in het project centraal te stellen. In de loop van 2004 is de projectontwikkeling in een stroomversnelling gekomen, omdat de Arbeidsinspectie een aantal scholen heeft verplicht een werkdrukmeting uit te (laten) voeren.

1.2. Verantwoording activiteiten

Het project is gestart met een werkdrukmeting op alle deelnemende scholen. De uitkomsten van deze meting hebben we daarna per school verdiept tijdens een schoolbijeenkomst. Tot slot zijn in een projectconferentie de uitkomsten van het project gedeeld met vertegenwoordigers van de Werkkring-scholen. De conclusies van deze conferentie zijn niet meegenomen in deze rapportage.

1.2.1. De werkdrukmeting

Voor de werkdrukmeting hebben we gebruik gemaakt van de Schoolgezondheidmeter[3]. Dit is een vragenlijst waarmee men in kaart kan brengen hoe 'gezond' een school is. De Schoolgezondheidmeter heeft vele voordelen. Het instrument bevat een vragenlijst voor onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel. Bovendien biedt de Schoolgezondheidmeter de mogelijkheid om te ‘benchmarken’ met andere scholen in Nederland. Er is een referentiebestand beschikbaar waarin de uitkomsten zijn opgenomen van de Schoolgezondheidmeter, ingevuld door een representatieve groep scholen in Nederland. We hebben de vragenlijst uitgebreid met een aantal vragen over werkdrukbeleving en werkdrukte (werklast) om de uitkomsten van de Schoolgezondheidmeter te kunnen vertalen naar het werkdrukmodel in figuur 1.2.

De vragenlijst is in de periode februari – maart 2005 via het internet afgenomen. Van het onderwijzend personeel hebben 1096 van de 1974 medewerkers de vragenlijst ingevuld (een respons van 55,5%). Van het onderwijsondersteunend personeel hebben 339 van 583 medewerkers de vragenlijst ingevuld (een respons van 58,1%). Voor een uitgebreid en gedifferentieerd responsoverzicht verwijzen we naar bijlage 1. Het is lastig om eenduidig antwoord te geven op de vraag welke respons 'voldoende' is. Onze ervaring leert dat een respons van 45% in de meeste gevallen volstaat om uitspraken te doen die geldend zijn voor de hele populatie.

[3] De Schoolgezondheidsmeter is een product van de Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs.

Iedere school (of cluster van scholen) heeft eind april 2005 een tabellenboek ontvangen met daarin een cijfermatige weergave van de onderzoeksresultaten. Met het tabellenboek hebben de scholen inzicht gekregen in de factoren die een risico vormen voor de gezondheid of het welbevinden van het onderwijzend en het onderwijsondersteunend personeel. Het tabellenboek vervult een signaalfunctie en bevat daarom geen complexe statistische bewerkingen, uitgebreide resultaatbesprekingen, conclusies en aanbevelingen.

1.2.2. De schoolbijeenkomsten

Het tabellenboek is dus een 'ruwe' terugkoppeling van de uitkomsten van het onderzoek. Scores uit het tabellenboek krijgen pas betekenis als hierover gesproken wordt binnen de school. Om dit proces een impuls te geven, hebben we in de periode mei – juli 2005 in totaal 15 schoolbijeenkomsten begeleid.[4] De meeste scholen hebben gekozen voor een breed samengestelde deelnemersgroep met diverse sleutelfiguren (zoals schoolleiding, afdelingsleiders, PMR, GMR en P&O). Tijdens de bijeenkomst hebben we aandacht besteed aan:

- beeldvorming: interpretatie van onderzoeksresultaten;
- oordeelsvorming: de dynamiek achter de knelpunten;
- besluitvorming: marsroute voor het vervolg.

Alle scholen (of locaties) hebben een verslag van de bijeenkomst ontvangen. Met het programma, de materialen en werkvormen zijn scholen in staat de dialoog over het onderzoek binnen de eigen organisatie voort te zetten.

1.4. Leeswijzer deel 1

In hoofdstuk 2 gebruiken we de kwantitatieve onderzoeksresultaten om een analyse te maken van de werkdrukproblematiek op Werkkring-niveau. Centraal staat de vraag of er sprake is van werkdruk op Werkkring-scholen en welke risicofactoren hierin bepalend zijn. We onderzoeken ook of groepen medewerkers verschillend oordelen over de oorzaken van werkdruk. In hoofdstuk 3 beschrijven we de uitkomsten van de schoolbijeenkomsten. In dit hoofdstuk geven we weer hoe deelnemers aan de schoolbijeenkomsten oordelen over de werkdrukproblematiek en welke knelpunten zij belangrijk vinden. We sluiten deel 1 af met een korte nabeschouwing.

[4] De schoolbijeenkomsten zijn per BRIN-nummer gehouden. Dit betekent dat in een paar gevallen meerdere locaties samen één schoolbijeenkomst hebben gehad.

Hoofdstuk 2

Resultaten werkdrukmeting

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de onderzoeksresultaten op Werkkring-niveau en uitsluitend in de vorm van gemiddelde schaalscores. Schalen zijn clusteringen van vragen of stellingen die betrekking hebben op hetzelfde onderwerp. Onder de schaal 'taken/verantwoordelijkheden' vallen bijvoorbeeld alle vragen die betrekking hebben op de verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Het is mogelijk om voor ieder schaal een gemiddelde schaalscore te berekenen. Deze ene score geeft inzicht in hoe medewerkers oordelen over een groep vragen of stellingen. De gemiddelde schaalscores kunnen variëren van één tot vijf. Voor de meeste onderzoeksitems geldt dat een hoge gemiddelde schaalscore betekent dat medewerkers positief oordelen over dit onderwerp. Voor de onderzoeksitems werkdrukbeleving, werkdrukte en belastende werkomstandigheden (schuingedrukt in de tabellen) geldt echter het omgekeerde: een hoge gemiddelde schaalscore betekent dan dat medewerkers negatief oordelen. Voor de schuingedrukte onderzoeksitems geldt dat een schaalscore:

– > 2,8 onvoldoende is;
– tussen 2,4 en 2,8 in de gevarenzone zit;
– ≤ 2,3 voldoende is.

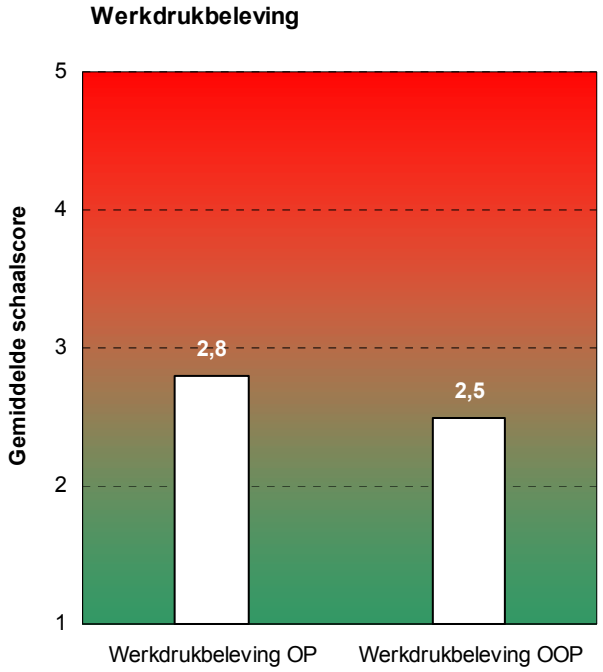
Voor de overige onderzoeksitems geldt een andere indeling: < 3,2 is onvoldoende; tussen 3,2 en 3,6 bevindt zich de gevarenzone en ≥ 3,7 is voldoende.

Evenals in het tabellenboek maken we gebruik van kleuren: voldoende (groen), gevarenzone (oranje) en onvoldoende (rood). In de tabellen markeren we slechts de items die onvoldoende scoren of in de gevarenzone zitten.

2.2. Werkdrukbeleving

De werkdrukbeleving geeft inzicht in de mate waarin individuen werkdruk ervaren of anders gezegd de mate waarin individuen het gevoel hebben dat het werk druk op hen uitoefent. De onderstaande grafiek (figuur 2.1) laat zien dat de werkdrukbeleving bij het onderwijzend en het

onderwijsondersteunend personeel zich in de gevarenzone bevindt. Dit is weliswaar voldoende, maar een kleine terugval zou kunnen leiden tot een onvoldoende.

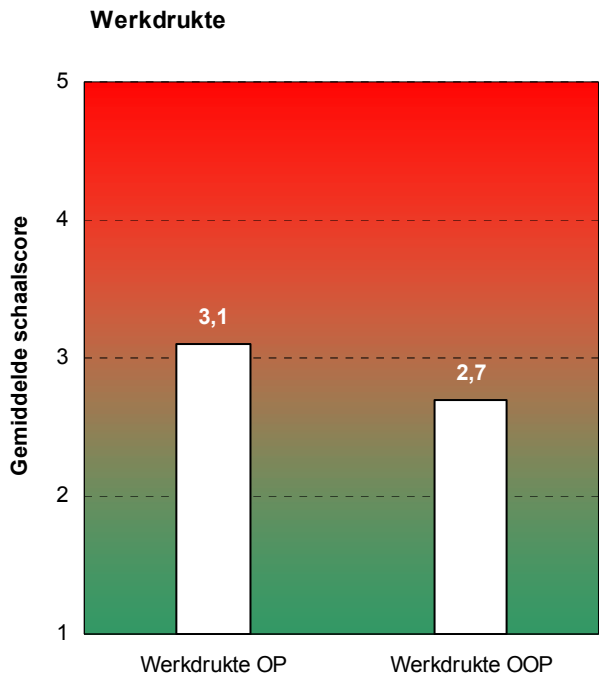


Figuur 2.1: Werkdrukbeleving

Het onderwijzend personeel ervaart een hogere werkdruk dan het onderwijsondersteunend personeel. Het gevoel dat het werk nooit af is, speelt bij het onderwijzend personeel een belangrijke rol in de werkdrukbeleving. Waardoor wordt de werkdrukbeleving bij het onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel veroorzaakt? In het model in figuur 1.1. maken we onderscheid tussen werkdrukte (te veel werk) en taakbelasting (te belastend werk).

2.3. Werkdrukte

Uit het onderzoek blijkt dat het onderwijzend personeel de werkdrukte hoog vindt (zie figuur 2.2). Ruim drie op de vijf medewerkers geeft aan langer te werken dan het formeel aantal contracturen. Bij het onderwijsondersteunend personeel bevindt de werkdrukte zich in de gevarenzone. Deze groep geeft aan vaak door te werken tijdens pauzes.



Figuur 2.2: Werkdrukte

2.4. Taakbelasting

In paragraaf 1.1 hebben we aangeven dat er een risico op taakbelasting ('te belastend werk') ontstaat als er veel belastende factoren of omstandigheden in het werk aanwezig zijn. Of deze factoren of omstandigheden bij individuen daadwerkelijk tot taakbelasting leiden, is mede afhankelijk van hun belastbaarheid. In deze paragraaf bespreken we de risicofactoren die we binnen Stichting Werkkring zijn tegengekomen. Het werkdrukmodel in figuur 1.2 vormt het vertrekpunt voor onze bespreking. We hebben de schalen en de uitkomsten van de Schoolgezondheidmeter vertaald naar dit model.[5] Het resultaat van deze omzetting staat in figuur 2.3 enkele pagina's verderop.

[5] Het is belangrijk om op te merken dat in de Schoolgezondheidmeter over bepaalde aspecten uit het werkdrukmodel geen vragen worden gesteld (overheid en arbeidsmarkt). Daarnaast is een aantal onderwerpen uit de vragenlijst niet bruikbaar voor ons werkdrukmodel, zoals arbobeleid, gezondheidsbeleving en vertrekintentie. Over deze onderwerpen is wel in het tabellenboek gerapporteerd.

2.4.1. Organisatie van het werk (organisatie/functie)

Het blok organisatie van het werk in het werkdrukmodel bundelt de factoren en omstandigheden die betrekking hebben op de inhoud van het werk en de manier waarop het werk is georganiseerd.

Tabel 2.1 laat zien dat voor het onderwijzend personeel geen van de factoren onvoldoende scoort. Wel bevindt een aantal factoren zich in de gevarenzone: de ervaren autonomie, de mate waarin medewerkers kunnen beschikken over de informatie die nodig is om hun werk goed te kunnen uitvoeren en de mate waarin ze feedback krijgen over hun functioneren, de ervaren belasting door coördinerende en organisatorische taken en de materiële arbeidsomstandigheden (onder meer kwaliteit van en klimatologische omstandigheden in het schoolgebouw).

Het onderwijsondersteunend personeel is van mening dat het onvoldoende wordt geïnformeerd en dat het onvoldoende feedback ontvangt. De uitdagendheid van het werk en de mate waarin taken en verantwoordelijkheden duidelijk zijn, bevinden zich in de gevarenzone.

Tabel 2.1: Organisatie van het werk

	OP Stichting Werkkring	OOP Stichting Werkkring
Uitdagendheid	3,8	3,6
Autonomie	3,5	3,7
Taken/verantwoordelijkheden	3,7	3,3
Informatie/feedback (stuurinformatie)	3,2	2,9
Coördinatie (afstemming)	*2,4*	
Verantwoordelijkheid	*1,9*	
Regelmogelijkheden		*2,0*
Werkcondities		
- materiële arbeidsomstandigheden	*2,6*	*2,2*
- faciliteiten	*2,3*	
- veiligheid	*1,7*	
- fysieke belasting		*1,6*
- werkhouding		*2,0*

2.4.2. Gedrag

Het blok gedrag in het werkdrukmodel heeft betrekking op leiderschap(sstijl), de communicatie- en informatievoorziening, de schoolcultuur, de werksfeer en de onderlinge samenwerking.

De Schoolgezondheidmeter kent vier leiderschapsstijlen:

- coachend leiderschap: de leidinggevende inspireert en motiveert medewerkers, staat dicht bij het personeel en is gericht op het creëren van een goede werksfeer;

- structurerend leiderschap: de leidinggevende zorgt ervoor dat het werk goed is georganiseerd en dat er duidelijke prioriteiten gesteld worden in het werk;
- participatief leiderschap: de leidinggevende informeert de medewerkers goed en betrekt hen bij het nemen van beslissingen;
- ontwikkelingsgericht leiderschap: de leidinggevende zorgt ervoor dat medewerkers zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Uit tabel 2.2 blijkt dat docenten en ondersteuners van mening zijn dat het ontwikkelingsgericht leiderschap binnen de eigen organisatie onvoldoende scoort en dat de andere leiderschapsstijlen zich in de gevarenzone bevinden. Ook schort het volgens hen aan adequate communicatie- en informatievoorziening.

De Schoolgezondheidmeter maakt verder onderscheid tussen twee schoolculturen: een open cultuur waarin zaken gemakkelijk bespreekbaar zijn en rekening wordt gehouden met de wensen van de medewerkers en een sturende cultuur waarin de schoolleiding duidelijk leidinggeeft en medewerkers aanspreekt op hun functioneren. Belangrijk is om op te merken dat de ene cultuur de andere niet uitsluit. Volgens het onderwijzend en het onderwijsondersteunend personeel is er onvoldoende sprake van zowel een open als een sturende schoolcultuur.

Wat betreft de onderlinge samenwerking valt op dat het onderwijzend personeel op het 'sociale' aspect van de samenwerking (*collegiale sfeer*: de onderlinge verhoudingen en ervaren steun en waardering van collega's) goed scoort en op het 'zakelijke' aspect van de samenwerking (*collega's*: onder meer het nakomen van afspraken en de bekwaamheid van collega's) minder goed scoort.

Tabel 2.2: Gedrag

	OP Stichting Werkkring	OOP Stichting Werkkring
Dominante leiderschapsstijl		
- coachend	3,4	3,3
- structurerend	3,3	3,2
- participatief	3,5	3,3
- ontwikkelingsgericht	3,0	2,9
Schoolleiding (oordeel over)	*2,4*	*2,3*
Communicatie en informatievoorziening	3,1	3,0
Schoolcultuur		
- open cultuur	3,1	3,1
- sturende cultuur	2,8	2,9
Samenwerking en feedback		
- collegiale sfeer	*2,1*	
- collega's	*2,8*	*2,2*
- ondersteunend personeel	*2,1*	
- docenten		*2,2*

2.4.3. Organisatiebeleid

Het blok organisatiebeleid in het werkdrukmodel bevat vragen over het schoolbeleid. In hoeverre is het schoolbeleid duidelijk en in welke mate worden medewerkers betrokken bij de beleidsvorming? De onderstaande tabel laat zien dat het onderwijzend en het onderwijsondersteunend personeel van mening zijn dat zij onvoldoende betrokken worden bij de beleidsvorming. De mate waarin het schoolbeleid duidelijk is, bevindt zich voor beide groepen in de gevarenzone.

Tabel 2.3: Organisatiebeleid

	OP Stichting Werkkring	OOP Stichting Werkkring
Duidelijkheid schoolbeleid	3,5	3,4
Betrokkenheid beleidsvorming	2,8	2,7

2.4.4. Personeelsbeleid

Het blok personeelsbeleid in het werkdrukmodel omvat de verschillende aspecten van het personeelsbeleid, te weten werving en selectie, scholing, functioneringsgesprekken, loopbaanperspectief en vervanging. Zowel voor het onderwijzend als het onderwijsondersteunend personeel geldt dat het merendeel van de aspecten van het personeelsbeleid (inclusief het algemene oordeel over het personeelsbeleid) zich in de gevarenzone bevinden.

Tabel 2.4: Personeelsbeleid

	OP Stichting Werkkring	OOP Stichting Werkkring
Algemeen	3,2	3,2
Werving en selectie	3,4	3,2
Scholing	3,4	3,2
Functioneringsgesprekken	3,6	3,5
Loopbaanperspectief	*2,1*	*2,1*
Vervanging	*2,1*	*2,1*

2.4.5. Persoon/privé

Het blok persoon/privé in het werkdrukmodel geeft inzicht in de belasting die een individu kan dragen. De mate waarin het onderwijzend personeel het 'te veel' aan werk als belastend ervaart, scoort onvoldoende. Bovendien geeft een meerderheid van het onderwijzend personeel aan dat het werk een negatieve invloed heeft op de privé-situatie. De mate waarin het onderwijsondersteunend personeel het 'te veel' aan werk als belastend ervaart, scoort geen onvoldoende maar bevindt zich in de gevarenzone. Twee op de vijf medewerkers geven aan dat

het werk een negatieve invloed heeft op de privé-situatie. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze invloed kan variëren van ‘enigszins’ tot ‘veel’.

Tabel 2.5: Persoon/privé

	OP Stichting Werkkring	OOP Stichting Werkkring
Belastbaarheid	*2,9*	*2,4*
Afstemming werk/privé		
- negatieve invloed privé op werk	*22%*	*17%*
- negatieve invloed werk op privé	*52%*	*38%*

2.4.6. Maatschappij

Het blok maatschappij in het werkdrukmodel verwijst naar de voor scholen meest relevante ‘spelers’ in de maatschappij, te weten leerlingen (gedrag en niveau) en ouders. Voor het onderwijzend personeel bevinden het gedrag en het niveau van de leerlingen zich in de gevarenzone.

Tabel 2.6: Maatschappij

	OP Stichting Werkkring	OOP Stichting Werkkring
Leerlinggedrag	*2,8*	*1,9*
Ouders	*1,8*	*1,4*
Niveau leerlingen	*2,4*	

2.5. Verschillen tussen groepen medewerkers

Deze paragraaf beschrijft in hoeverre groepen medewerkers verschillend oordelen over de onderwerpen uit paragraaf 2.3 en 2.4. We bespreken enkel significante verschillen – i.e. verschillen die niet door toeval worden veroorzaakt – tussen:

- mannen en vrouwen;
- medewerkers in vier leeftijdscategorieën: medewerkers jonger dan 30 jaar, medewerkers van 30 tot en met 39 jaar, medewerkers van 40 tot en met 49 jaar en medewerkers van 50 jaar of ouder;
- medewerkers met een deeltijdaanstelling (ingedeeld in twee categorieën) en medewerkers met een voltijdaanstelling.

Voor zover er verschillen zijn, blijkt dat mannen anders oordelen dan vrouwen en dat de aanstellingsomvang een factor van betekenis is. Verder is opvallend dat er weinig tot geen verschillen zijn naar leeftijd. Dit betekent dat jong en oud praktisch hetzelfde oordeel vellen over hun werksituatie. Opmerkelijke verschillen naar geslacht en aanstellingsomvang zijn:

- Binnen het onderwijzend personeel ervaren vrouwen meer werkdrukte dan mannen, ervaren vrouwen meer uitdaging in het werk dan mannen en voelen vrouwen zich in het

werk meer belast door het gedrag van leerlingen dan mannen. Binnen het onderwijsondersteunend personeel geldt juist het omgekeerde: mannen ervaren meer werkdrukte dan vrouwen, mannen ervaren meer uitdaging in het werk dan vrouwen en mannen voelen zich in het werk meer belast door het gedrag van leerlingen dan vrouwen.

- Kijkend naar de omvang van de aanstelling, stellen we bij het onderwijzend personeel onder meer vast dat medewerkers met:
    - kleinere contracten (< 0,5) minder werkdrukte ervaren;
    - een aanstellingsomvang vanaf 0,8 positiever zijn over de faciliteiten op school;
    - kleinere contracten (< 0,5) positiever zijn over de werksfeer of het collegiaal gedrag.

  Bij het onderwijsondersteunend personeel constateren we dat medewerkers met een aanstellingsomvang van 0,5 - 0,8 minder positief oordelen over het functioneringsgesprek en de verschillende leiderschapsstijlen dan medewerkers met een kleinere en grotere aanstellingsomvang.

Voor een volledig overzicht van alle significante verschillen naar geslacht, leeftijd en omvang van de aanstelling verwijzen we naar bijlage 2.

2.6. Werkdrukbeleving: bepalende factoren

De analyse tot nu toe geeft geen uitsluitsel over de vraag welke factoren in welke mate werkdruk veroorzaken. Deze paragraaf gaat hier dieper op in.

Om de bepalende factoren voor werkdrukbeleving in kaart te brengen, hebben we regressieanalyses uitgevoerd. Dit is een statistische toets, waarmee kan worden nagegaan of er sprake is van een causaal verband tussen (een) onafhankelijke variabele(n) en een afhankelijke variabele. De onderstaande tabellen geven een samenvattend overzicht van de resultaten.

Tabel 2.7: Bepalende factoren voor werkdrukbeleving onderwijzend personeel

	Werkdrukbeleving (63%)		
	Werkdrukte	*Taakbelasting*	
		Belastende factoren	*Belastbaarheid*
Bepalende factoren OP	1. Werkdrukte	4. Leerlinggedrag 3. Coördinatie	2. Belastbaarheid

Tabel 2.7 laat zien dat werkdrukbeleving van het onderwijzend personeel in volgorde van belangrijkheid wordt bepaald door: werkdrukte, belastbaarheid, coördinatie en leerlinggedrag. Samen zijn deze factoren goed voor een verklaring van 63% (verklaarde variantie[6]) van de verschillen in werkdrukbeleving. Dit wil zeggen dat onderwijzend personeel dat een hoge

[6] Een verklaarde variantie van circa 50% is redelijk, één van boven de 60% is hoog.

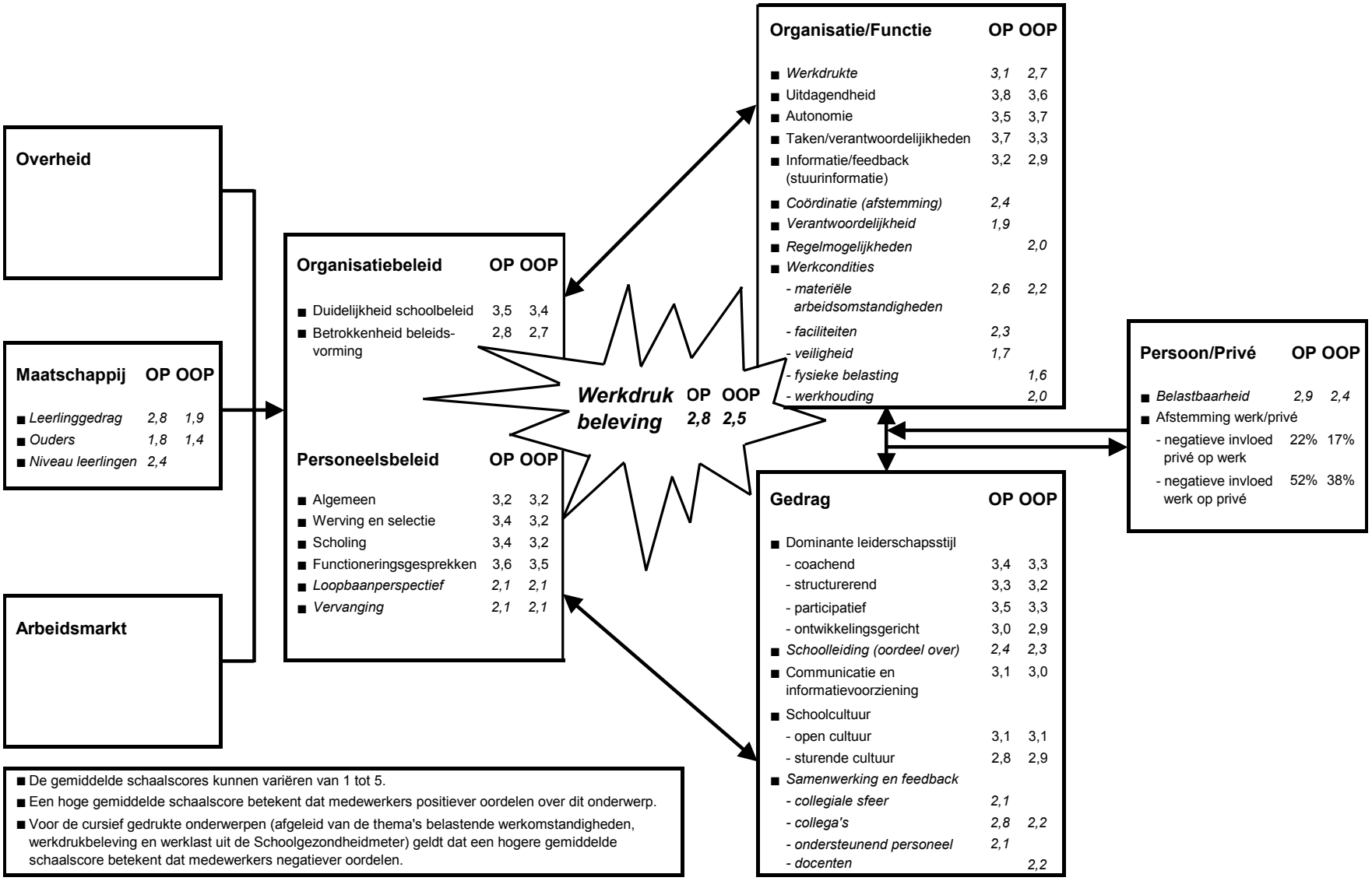
werkdruk ervaart op deze onderwerpen een ander antwoord heeft gegeven dan onderwijzend personeel dat een lage werkdruk ervaart. Kennelijk zijn deze onderwerpen dus bepalend voor de werkdrukbeleving van het onderwijzend personeel.

Tabel 2.8: Bepalende factoren voor werkdrukbeleving onderwijsondersteunend personeel

	Werkdrukbeleving (38%)		
	Werkdrukte	*Taakbelasting*	
		Belastende factoren	*Belastbaarheid*
Bepalende factoren OOP	1. Werkdrukte	2. Autonomie 3. Vervanging	

Tabel 2.8 laat zien dat werkdrukbeleving van het onderwijsondersteunend personeel in volgorde van belangrijkheid wordt bepaald door: werkdrukte, autonomie en vervanging. Samen zijn deze factoren goed voor een verklaring van 38% van de verschillen in werkdrukbeleving. Hierbij moet worden opgemerkt dat een verklaarde variantie van 38% niet hoog is. Dit betekent dat er één of meer onderwerpen zijn die niet zijn opgenomen in het werkdrukmodel, maar wel mede bepalend zijn voor de werkdrukbeleving van het onderwijsondersteunend personeel.

Wat kan de Stichting Werkkring met deze constateringen? De resultaten van de analyses zijn gebaseerd op wat de medewerkers hebben geantwoord op de vragen in de vragenlijst. Hoe deze antwoorden moeten worden geïnterpreteerd, is onderwerp van gesprek geweest in de schoolbijeenkomsten. In deze bijeenkomsten hebben medewerkers de werkdrukproblematiek nader geanalyseerd en gesproken over de onderlinge verbanden tussen werkdrukbeleving, werkdrukte en taakbelasting. De uitkomsten van de schoolbijeenkomsten maken geen deel uit van de regressieanalyses. Uitsluitend conclusies verbinden aan het kwantitatieve materiaal zou mogelijk tot verkeerde oplossingen kunnen leiden. Hoofdstuk 3 beschrijft onze impressies uit de schoolbijeenkomsten.



Figuur 2.3: Schoolgezondheidmeter vertaald naar werkdrukmodel

Hoofdstuk 3

Impressies uit de schoolbijeenkomsten

3.1. Inleiding

In de schoolbijeenkomsten hebben wij een verdiept inzicht gekregen in de werkdrukproblemen van Werkkring-scholen. In dit hoofdstuk beschrijven we onze bevindingen en conclusies, gelardeerd met citaten uit de bijeenkomsten.[7] We denken dat we met deze inzichten het beeld uit de werkdrukmeting (zie hoofdstuk 2) verder kunnen aanscherpen.

3.2. Werkdrukte is een kwestie van beleving

Afgaande op de uitkomsten van de werkdrukmeting zouden we moeten concluderen dat werkdrukte de belangrijkste veroorzaker is van werkdrukbeleving onder het onderwijzend personeel (zie paragraaf 2.6). Na de schoolbijeenkomsten behoeft deze conclusie volgens ons enige nuancering.

Vooral docenten geven in de werkdrukmeting een duidelijk signaal af: zij zijn van mening dat ze structureel meer uren werken dan in hun contract is overeengekomen en vinden dit belastend. Deelnemers aan de schoolbijeenkomsten nemen dit signaal serieus. Ze herkennen dat het werk druk op docenten uitoefent, maar vragen zich af of deze druk veroorzaakt wordt door overuren. Gekscherend wordt in bijeenkomsten gesteld dat waarschijnlijk geen enkele docent 1659 uur per jaar werkt.

> *"Dat werk en privé in elkaar overlopen is inherent aan het onderwijs. Om de normjaartaak te kunnen realiseren, zullen docenten thuis moeten werken."*

Op zich is dit geen vreemde veronderstelling. Ook uit het onderzoek van de Onderwijsraad uit 2002 blijkt dat leraren op jaarbasis nauwelijks meer uren werken dan dat ze formeel zouden moeten werken.[8] Werkdrukte lijkt eerder een beleefd probleem dan een feitelijk probleem. Tijdens

---

[7] De discussies tijdens de schoolbijeenkomsten hebben vooral betrekking gehad op het onderwijzend personeel.
[8] De Onderwijsraad, *Toerusten=uitrusten. Werk en werkende in het onderwijs*, Den Haag, 2002.

de schoolbijeenkomsten hebben we ons gebogen over de vraag waarom docenten toch het gevoel hebben dat ze meer uren werken dan feitelijk overeengekomen. Diverse redenen zijn de revue gepasseerd. Een steeds terugkerende verklaring is dat het gevoel van werkdrukte samenhangt met het werkpatroon van docenten. Veel docenten werken als het ware in gebroken diensten. Ze gaan 's middags na de lesuren naar huis, ondernemen andere activiteiten en moeten 's avonds nog aan de slag om het werk af te krijgen. Doordat ze ook 's avonds werken, hebben ze snel het gevoel dat ze teveel uren maken. Ook moeten docenten per week meer uren werken om hun normjaartaak te kunnen realiseren. Dit heeft te maken met de lange vakantieperiode in de zomer. Een tweede verklaring wordt gezocht in de taakopvatting van docenten. Deelnemers constateren dat docenten op zeer uiteenlopende wijze invulling geven aan de taakuitoefening. Zodra een docent een hoger kwaliteitsniveau nastreeft dan voor de school nodig is, organiseert hij zijn eigen werkdruk. Hij zal structureel meer tijd (willen) investeren in bijvoorbeeld lesvoorbereiding of mentoraat om aan de persoonlijke normstelling te kunnen voldoen. Een onvoldoende functionerend taakbeleid is een derde verklaring voor het gevoel van werkdrukte. Dit kan betrekking hebben op het taakverdelingsbeleid of op het kwalitatief taakbeleid. We hebben regelmatig onvrede geproefd over de wijze waarop het werk binnen school wordt verdeeld. Onder kwalitatief taakbeleid verstaan we de afstemming van het takenpakket op het pedagogisch-didactisch beleid. Het is ons opgevallen dat dit nog een onontgonnen gebied is. In sommige gevallen is het beleid nog onvoldoende expliciet. En als het beleid wel expliciet is, wordt er zelden vanuit dit perspectief op een kritische wijze gekeken naar het takenpakket. Zijn in het kader van dit beleid alle taken nog wel actueel, welke taken hebben eigenlijk prioriteit en wordt er voldoende gelet op de samenhang tussen taken? Een takenpakket dijt meestal uit, maar er worden niet snel taken geschrapt. Een vierde verklaring hangt samen met de tijdsbesteding van docenten. Werken docenten wel effectief en efficiënt of wordt er ook veel tijd 'gemorst'?

> *"De waan van de dag overheerst bij ons. Het is de vraag of we de tijd wel efficiënt en effectief inzetten. Er wordt veel vergaderd, terwijl we eigenlijk behoefte hebben aan werkmiddagen waarin ruimte gemaakt wordt voor ontwikkelactiviteiten. De operationele druk is hoog, maar we vragen ons af of alle urgente zaken ook echt belangrijk zijn."*

Het signaal dat docenten afgeven, zou in onze optiek het vertrekpunt moeten zijn voor een nader onderzoek binnen school naar de dieperliggende oorzaken van werkdrukte. In de Schoolgezondheidmeter is de beleving van docenten gemeten. De werkdrukte-problematiek zou verder geobjectiveerd kunnen worden door bijvoorbeeld gedurende een bepaalde periode tijdbesteding te registreren. Daarnaast kunnen schoolleiders samen met docenten de hiervoor opgesomde verklaringen bespreken en vertalen naar specifieke acties. We denken dat deze aanpak productiever is dan op scholen de discussie over taakuren te (her)openen. De ervaring op veel scholen leert dat dit tijdvretende discussies zijn die enkel leiden tot polarisering.

“We gaan nogmaals de taakomvang met docenten bespreken. Welke taken moeten door docenten worden uitgevoerd (wat) en op welke wijze moeten ze invulling geven aan de taakuitoefening (hoe).”

3.3. Werkdruk door taakbelasting

Hoewel de regressieanalyses in paragraaf 2.6 uitwijzen dat taakbelastingsfactoren niet de werkdruk verklaren, hebben wij in de schoolbijeenkomsten de indruk gekregen dat een aantal van deze factoren op zijn minst een indirecte invloed heeft op de werkdrukbeleving. Het gaat dan om taaie knelpunten, langlopende kwesties, ergernissen, frustraties en oud zeer die de druk op individuen vergroten. In deze paragraaf bespreken we de belangrijkste bronnen van taakbelasting.

3.3.1. Geen co-creatie van beleids- en veranderingsprocessen

In de werkdrukmeting geven medewerkers aan dat over het algemeen wel duidelijk is waar de school voor staat, maar dat ze voor hun gevoel te weinig invloed hebben gehad in het beleidsvormingsproces (zie paragraaf 2.4.3).

“Ik vind dit een opvallende conclusie. Medewerkers willen meer betrokken worden bij de beleidsvorming, maar dat mag niet teveel tijd en energie kosten...”

In de schoolbijeenkomsten hebben we regelmatig gesproken over deze constatering en steeds blijkt dat de kern van het probleem zit in de wijze waarop scholen vormgeven aan beleids- en veranderingsprocessen. We hebben de indruk gekregen dat er vooral gecommuniceerd wordt *over* het proces in plaats van *in* het proces. De schoolleiding schrijft beleidsnotities en legt deze in plenaire vergaderingen voor aan het personeel. Notities zijn zelden het resultaat van een gezamenlijk denk- en zoekproces. In de schoolbijeenkomsten hebben we ontdekt dat dit kan leiden tot twee reactiepatronen. In de ene groep scholen ontstaat een sfeer van ‘afbreken’ in plaats van ‘opbouwen’. De ervaringsdeskundigheid van medewerkers wordt niet aangewend om het beleidsdocument te verrijken. Daarentegen ontstaat door niet-constructieve kritiek een inhoudsloos compromis zonder bezieling. In de andere groep scholen bestaat onder het personeel de indruk dat de zaak al beklonken is. Er ontstaat een apathische sfeer en slechts enkelen roeren zich in de discussies. In beide situaties verworden beleidsdocumenten tot papieren tijgers. De pedagogisch-didactische uitgangspunten blijken bijvoorbeeld in veel scholen voor docenten geen richtinggevend kader te zijn voor het individueel handelen. Docenten hebben de uitgangspunten niet geïnternaliseerd of hebben hun eigen ideeën over de vormgeving daarvan en volgen daarom hun eigen pad. Het gevolg is dat er niets verandert. In de politicologie noemt men dit een ‘pocket veto’. De schoolleiding gaat ervan uit overeenstemming te hebben bereikt en dat er draagvlak is voor de beslissing. De realiteit is dat docenten binnen het eigen werkdomein

(i.c. het klaslokaal) hun ‘veto’ uitspreken en andere keuzes maken. Een tweede gevolg is dat er geen eenvormigheid is binnen school over de handelingswijze in kritieke werksituaties. De deelnemers aan schoolbijeenkomsten erkennen dat het hierdoor veel moeilijker is om lastig leerlinggedrag hanteerbaar te maken.

> *“Ons team heeft geen eenduidige pedagogisch-didactische aanpak, waardoor het leerlinggedrag ook eerder als belastend ervaren wordt.”*

Tot slot is het voor docenten veel lastiger om, als het beleid niet doorleefd is, prioriteiten te stellen en keuzes te maken in het werk, terwijl dit juist noodzakelijk is voor werkdrukreductie.

Op basis van de schoolbijeenkomsten zijn we tot de conclusie gekomen dat de veranderkundige sensitiviteit van de schoolleiding een impuls behoeft. We hebben de indruk dat school- en afdelingsleiders te weinig inzicht hebben in veranderkundige aspecten van beleids- en veranderprocessen. Uit de gesprekken met deelnemers is bij ons het beeld ontstaan dat:

- grote ideeën vaak in te grote stappen gerealiseerd moeten worden. De kans dat deze benaderingswijze op een teleurstelling uitloopt, is erg groot;
- problemen vaak aspectmatig aangepakt worden zonder dat gekeken wordt naar de samenhang tussen problemen en de dieperliggende oorzaken van problemen. Deze werkwijze leidt tot micromanagement en levert suboptimale oplossingen op;
- het palet aan interventies beperkt is. Men kiest vaak voor eenzelfde type interventie, terwijl een cultuurdoorbraak juist ook een cultuurdoorbrekende interventie behoeft. Stel een school kampt met een communicatieprobleem. Medewerkers praten vooral over elkaar achter gesloten deuren. Dan werkt een aanpak waarbij het probleem verhelderd wordt door individuele gesprekken achter gesloten deuren cultuurbevestigend en polariserend. Het is in onze optiek beter om te kiezen voor een aanpak die kenmerkend is voor de manier waarop gecommuniceerd zou moeten worden. Dan is de aanpak in dezelfde toonsoort gecomponeerd als de na te streven situatie;
- weinig gewerkt wordt met creatieve werkvormen. Communicatie loopt via geëigende kanalen en de personeelsbijeenkomst is meestal een zeepkistbijeenkomst. In figuur 3.1 lichten we een werkvorm toe die toepasbaar is bij grote groepen;
- onvoldoende aandacht wordt besteed aan borging en evaluatie. Dit geeft bij medewerkers het gevoel dat er veel onafgemaakte beleids- en veranderingsprocessen zijn en het is twijfelachtig of een school dan wel een lerende organisatie is.

Als we met betrokkenen spreken over deze veranderkundige aspecten van beleids- en veranderingsprocessen dan worden ze meestal herkend, maar blijkt dat er in de dagelijkse praktijk toch belemmeringen zijn om deze inzichten toe te passen.

Kenmerkend voor de conferentiebenadering is dat uitwisseling plaatsvindt in één grote ruimte. Om dit gestructureerd te laten verlopen, is de grote groep opgesplitst in kleine groepen van maximaal

acht personen. Elke groep neemt plaats aan één van de tafels in de ruimte. De groep kent een maximale mix van geslacht, leeftijd, hiërarchisch niveau, werkplek etc. en is daarmee een representatieve afspiegeling van de organisatie. De *max-mix* samenstelling van de kleine groepen is een essentieel kenmerk van de conferentiebenadering. Het is namelijk de bedoeling dat deelnemers kennis nemen van andere perspectieven binnen de organisatie om daarmee eigen referentiekaders ter discussie te kunnen stellen. Een discussie met vaste collega's zou kunnen leiden tot een bevestiging en versterking van het dominante referentiekader. Daarom wordt in de conferentiebenadering vooraf nagedacht over de gewenste tafelschikking.

De conferentie verloopt volgens een vast stramien. Een vraagstuk wordt centraal geïntroduceerd. Vervolgens wordt aan alle deelnemers gevraagd om op basis van richtvragen individueel een mening te vormen. Daarna vindt een uitwisseling met de groep plaats. Op basis hiervan wordt een groepsmening geformuleerd die centraal teruggekoppeld wordt. De presentaties van de verschillende groepen kunnen bij individuele deelnemers leiden tot nieuwe inzichten of bijstelling of verrijking van oude inzichten. De discussies aan de tafels worden verder gestructureerd door een roulerende rolverdeling (gespreksleider, notulist, tijdsbewaker en presentator), discussieregels en een werkboek waarin precies omschreven staat wat van de groepen verwacht wordt. Omdat er bij het werken met grote groepen niets aan het toeval overgelaten mag worden, zijn een strakke procesplanning en een gedegen voorbereiding van groot belang.

Figuur 3.1: De conferentiebenadering als alternatief voor de klassieke personeelsbijeenkomst[9]

3.3.2. De twee gezichten van de schoolcultuur

Het is ons opgevallen dat in praktisch alle Werkkring-scholen de schoolcultuur twee gezichten kent. De deelnemers typeren de collegiale sfeer als informeel en prettig. Daar staat tegenover dat het professionele werkverband tussen collega's minder sterk is. De onvrede richt zich vooral op het ontbreken van een aanspreekcultuur. Medewerkers hebben de neiging om feedback indirect, 'via de band', te geven. We hebben vaak gesproken over de vraag waarom medewerkers (vooral docenten) elkaar zo moeilijk aanspreken. We sommen hier enkele genoemde oorzaken op.

- Docenten vinden het lastig om zaken en personen te scheiden.
- Docenten kijken onvoldoende bij elkaar in de keuken.
- Medewerkers weten niet hoe ze een vervelende boodschap moeten overbrengen.
- Er is geen gezagsrelatie tussen medewerkers.
- Het is niet gepast om de sfeer te verstoren.
- De loyaliteit ligt bij de leerling en niet bij de organisatie.

[9] Voor meer informatie over de conferentiebenadering verwijzen we naar Van Nistelrooij, A.T.M. *Werken met grote groepen*. Utrecht, Lemma, 2000.

- Als je anderen niet lastigvalt, word je zelf ook niet lastiggevallen.

Een belangrijke bevinding is dat velen van mening zijn dat er een verband bestaat tussen de schoolcultuur en de cultuur in de klas: vrijblijvendheid in de schoolcultuur kan vrijblijvendheid in de klas tot gevolg hebben.

> *"Het is gezellig onder elkaar, maar we verzuimen om elkaar aan te spreken. Deze cultuur werkt ook door in de klas. Het moet vooral leuk zijn in de klas."*

> *"Wij spreken elkaar niet aan op gemaakte afspraken. Treden we dan wel consequent op naar leerlingen als zij afspraken niet nakomen?"*

Het is niet eenvoudig om een aanspreekcultuur te ontwikkelen. Het volstaat niet om medewerkers te trainen in feedbackvaardigheden. Er zijn volgens ons interventies op diverse niveaus noodzakelijk om een omslag te kunnen bewerkstelligen. Samen met een van de Werkkring-scholen hebben we een eerste aanzet voor een interventieplan uitgewerkt (zie figuur 3.2).

Visie	►	- Een gemeenschappelijk gedragen doel formuleren. - Definiëren wat we onder professionaliteit verstaan.
Proces		
Structuur	►	- Afhankelijkheden tussen medewerkers in de organisatiestructuur afdekken, waardoor we medewerkers prikkelen om elkaar aan te spreken.
Regels en procedures	►	- Formele regels afspreken en een procedure opstellen waarin we uitwerken wat we doen als ervan afgeweken wordt.
Competenties	►	- Feedbackregels opstellen en leren ermee om te gaan. - Voorbeeldgedrag van leidinggevenden.

Figuur 3.2: Interventieplan voor ontwikkelen aanspreekcultuur

3.3.3. Communiceren = informeren

Uit de werkdrukmeting blijkt dat communicatie en informatievoorziening belangrijke knelpunten zijn (zie paragraaf 2.4.2). De deelnemers aan de schoolbijeenkomsten onderschrijven deze conclusie. Scholen geven aan dat ze veel informatie verstrekken, maar dat ze de indruk hebben dat deze slecht gelezen wordt. Daarnaast wordt op sommige scholen een tempoverschil ervaren tussen het management en medewerkers. Het management loopt te ver voor de troepen uit en medewerkers verliezen hierdoor de aansluiting. Ook wordt de vraag gesteld of communicatie wel het echte probleem is, want de ervaring leert dat in veel organisaties een gevoel van onbehagen gemakkelijk geschaard wordt onder de noemer 'communicatie'. Sommige scholen betrekken het communicatieprobleem op de overlegstructuur. Betrokkenen van deze schoolorganisaties klagen

erover dat in de meeste overlegsituaties gesproken wordt over operationele zaken en bijna nooit over onderwijsinhoudelijke kwesties.

In een aantal schoolbijeenkomsten zijn procedurevoorstellen uitgewerkt om de communicatie binnen school te verbeteren. We denken echter dat hiermee niet de kern van het probleem wordt aangepakt. Volgens ons is de volwassenheid van de arbeidsrelatie bepalend voor het succes van communicatieactiviteiten. Durft de schoolleiding op voet van gelijkwaardigheid in gesprek te gaan over het beleid? Wil de schoolleiding medewerkers invloed geven in beleids- en veranderingsprocessen (zie paragraaf 3.3.1)? Gelooft de schoolleiding dat de dialoog een positief effect heeft op de kwaliteit van en het draagvlak voor (beleids)maatregelen? Als deze basis van gelijkwaardigheid er niet is, zal communicatie nooit verder komen dan informatievoorziening (*'tell and sell'*). In een aantal schoolbijeenkomsten geven deelnemers expliciet aan dat medewerkers onvoldoende gelijkwaardigheid ervaren. Ze vinden dat de afstand tussen de schoolleiding en het personeel groot is.

Dit neemt niet weg dat een herijking van de communicatiestrategie nuttig kan zijn. Uit de schoolbijeenkomsten zijn de volgende tips naar voren gekomen.

- Denk na over de kernboodschap en over de status van de boodschap (informeren, uitnodiging om mee te denken of mee te beslissen).
- Communiceer niet teveel in algemene zin. Benader de personen direct voor wie de boodschap bedoeld is.
- Communiceer naar behoefte en waak voor een *overkill* aan informatie.
- Probeer 'consumentengedrag' te voorkomen: iedereen heeft ook zelf de verantwoordelijkheid om informatie te vragen.
- Herhaling is de kracht van de boodschap.
- Zorg ook voor warme communicatie (bijvoorbeeld via werkoverleg).
- Zorg voor een goede 'media-mix': welk medium is geschikt voor welke boodschap.

3.3.4. Leiderschap een non-issue?

Het onderwerp leiderschap is een teer punt gebleken. In aantal schoolbijeenkomsten is het – soms onterecht – niet aan de orde geweest. Het is voor leidinggevenden natuurlijk niet gemakkelijk om in een breed samengesteld gezelschap het eigen functioneren te bespreken. Zodra het gesprek over leiderschap gaat, bevestigen de deelnemers de resultaten van het onderzoek. Enkele gevallen daargelaten, is het algemeen oordeel over de schoolleiding positief. Daar staat tegenover dat de ontwikkelingsgerichte leiderschapsstijl onvoldoende scoort en dat de overige drie leiderschapsstijlen zich in de gevarenzone bevinden (zie paragraaf 2.4.2). Het lijkt dus of men op sociaal gebied met de schoolleiding door één deur kan, maar dat men op het professioneel functioneren wel iets aan te merken heeft. Tijdens de schoolbijeenkomsten is vooral

gesproken over structurerend leiderschap. Leidinggevenden zouden vooral geen voorbeeldfunctie vervullen in het aanspreken van collega's.

> *"Medewerkers vragen om een sturende cultuur, maar willen eigenlijk zeggen dat leidinggevenden sturend moeten optreden. Hiermee schuiven ze hun verantwoordelijkheid om elkaar aan te spreken af. Medewerkers moeten leren elkaar aan te sturen, maar dat is een ingrijpende cultuuromslag."*

> *"Het is opvallend dat structurerend leiderschap onvoldoende scoort, omdat bepaalde kenmerken van deze leiderschapsstijl moeilijk te rijmen zijn met de vrijheidsgraden in de functie van docent. De regelmogelijkheden zijn voor docenten zeer bepalend voor de arbeidssatisfactie."*

Leidinggevenden zijn hiermee een exponent van de schoolcultuur die we in paragraaf 3.3.3. hebben beschreven en zullen dus zelf onderdeel moeten zijn van een eventuele cultuurverandering. Een schoolleider kwam na afloop van de schoolbijeenkomst naar ons toe en zei: "Bedankt, wat ik vandaag heb ontdekt, is dat *ik* de cultuur van deze school ben.".

Het feit dat het onderwerp niet vaak besproken is tijdens de schoolbijeenkomsten betekent in onze ogen niet dat leiderschap geen aandachtspunt is. We dragen hiervoor drie argumenten aan. Op de eerste plaats zijn we van mening dat leiderschap de verbindende schakel is tussen de andere bronnen van taakbelasting. We hebben al laten zien dat het gebrek aan structurerend leiderschap een conserverende werking kan hebben op de schoolcultuur. Een van de manieren om een aanspreekcultuur te ontwikkelen, is namelijk voorbeeldgedrag van leidinggevenden! In paragraaf 3.4 werken we ook de verbanden tussen leiderschap en organisatiebeleid en communicatie verder uit. Op de tweede plaats is de opstelling van sommige leidinggevenden tijdens de schoolbijeenkomsten een bevestiging van onze impressies en van onze stelling dat leiderschap een "hefboom-knelpunt" is. We zullen deze conclusie met enkele voorbeelden toelichten.

1. In een aantal bijeenkomsten is de schoolleiding niet aanwezig of is een onvoorbereide delegatie gestuurd, worden de uitkomsten van het onderzoek gebagatelliseerd of trekt men de betrouwbaarheid van de uitkomsten in twijfel. Het is de vraag of in deze gevallen sprake is van een volwassen arbeidsrelatie. Neemt de schoolleiding de feedback van medewerkers wel serieus?

   > *"Werkdruk is een kwestie van beleving."*
   > *"Het onderzoek is een momentopname."*
   > *"Het zou niet goed zijn als men tevreden was over leiderschap, want dat betekent dat er geen beweging is."*

2. In een aantal bijeenkomsten is de onderzoeksaanpak of het gebruikte instrument ter discussie gesteld. Getuigt het van managementidentificatie om het besluit van hoger management om voor deze aanpak en dit instrument te kiezen achteraf in twijfel te trekken?

   "Wat is het ijkpunt van de vragenlijst?"
   "Is deze vragenlijst wel valide?"
   "Als je deze vragen stelt, kun je de antwoorden voorspellen."

3. In een aantal bijeenkomsten is duidelijk uitstelgedrag zichtbaar. Deelnemers zien er tegenop met de uitkomsten aan de slag te gaan. Staat de schoolleiding in deze gevallen open voor feedback? Is de schoolleiding hiermee een voorbeeld voor medewerkers? Is de schoolleiding met dit gedrag de drager van een professionele cultuur?

   "Op de belangrijkste knelpunten hebben we toch geen invloed."
   "We hebben al een schoolplan voor 2005-2006 waarmee we alle knelpunten ondervangen."

4. In veel bijeenkomsten spreken deelnemers hun zorg uit over het vervolg: als het rapport maar niet in de lade verdwijnt. Heeft de schoolleiding voldoende verandervermogen om dit traject inhoudelijk en procesmatig verder vorm te geven?

Op de derde plaats constateren we in diverse schoolbijeenkomsten dat er – ook binnen de schoolleiding – geen overeenstemming is over de rolinvulling van leidinggevenden. Wat wordt precies van hen verwacht? Doordat er geen gemeenschappelijke rolopvatting is, ontstaan er impliciete verwachtingen die niet altijd worden waargemaakt. Van afdelingsleiders wordt bijvoorbeeld verwacht dat ze meedenken met de schoolleiding in de ontwikkeling van (pedagogisch-didactisch) beleid, dat ze medewerkers op afstand coachen en dat ze de aandacht richten op de implementatie van vernieuwingen en verbeteringen. Dit lukt hen echter niet, omdat de nadruk van hun werk ligt op de operationele aansturing van de afdelingen. Ook zijn we voorbeelden tegengekomen waarin medewerkers vragen om 'leiderschap', maar 'management' krijgen. Doorvragen leert ons dat deze begrippen in de praktijk door elkaar gebruikt worden, terwijl ze in onze optiek een verschillende lading dekken (zie figuur 3.3).

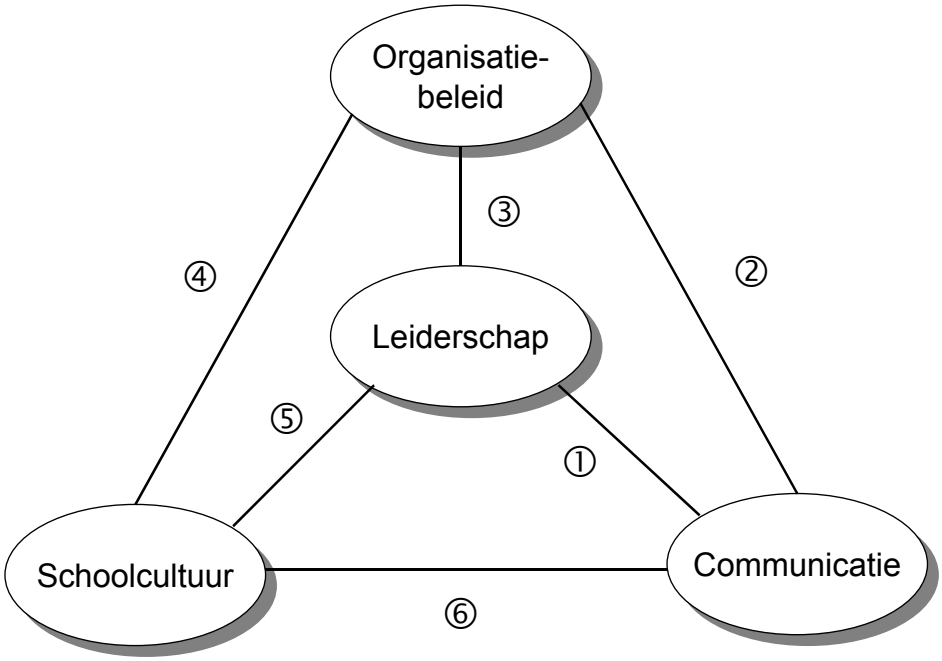
Management	***Leiderschap***
- is operationeel gericht	- is toekomstgericht
- blust brandjes	- heeft oog voor kansen en weet ze te benutten
- heeft een attitude van doen	- heeft een attitude van dienen
- ziet mensen als middelen	- toont respect en heeft oprechte belangstelling voor mensen
- gebruikt methoden en technieken	- werkt vanuit visies en opvattingen
- zet mensen in beweging	- inspireert mensen op een natuurlijke en

			ongedwongen manier
-	werkt binnen kaders	-	schept nieuwe kaders

Figuur 3.3: Leiderschap versus management

3.4 Een integraal perspectief

Werkdruk met succes aanpakken, vraagt om een integrale aanpak. Het volstaat niet om te interveniëren op een van de taakbelastingsfactoren. Dit zou geen recht doen aan de complexiteit van de problematiek. In de vorige paragraaf hebben we al laten zien dat de bronnen van taakbelasting nauw met elkaar verbonden zijn of zelfs elkaar versterken. Het zijn te onderscheiden, maar niet te scheiden thema's. Het is belangrijk om inzicht te hebben in deze verbanden, omdat hierdoor duidelijk wordt wat het van een organisatie vergt om problemen bij de bron aan te pakken. In figuur 3.4 schetsen we de verbanden tussen de afzonderlijke bronnen van taakbelasting.



Figuur 3.4: Denken in samenhangen

Het thema leiderschap is voor ons de verbindende schakel tussen de andere bronnen van taakbelasting en vormt het startpunt voor onze bespreking van de figuur. Als medewerkers een grote afstand ervaren tussen henzelf en leidinggevenden bestaat communicatie meestal uit

informatieverstrekking (1). Er is weinig ruimte voor dialoog. Dit betekent dat medewerkers voor leidinggevenden geen gelijkwaardige gesprekspartners zijn in beleids- en veranderingsprocessen. Beleids- en organisatieontwikkeling zijn dan geen processen van co-creatie, maar overheerst topdown sturing (2). Een omslag realiseren in deze werkwijze is geen eenvoudige zaak. We hebben gemerkt dat leidinggevenden de veranderkundige notities achter participatieve ontwikkelingsprocessen wel kennen, maar niet kunnen toepassen (3). Het is algemeen erkend dat invloed in beleids- en veranderingsprocessen van groot belang is om draagvlak te creëren voor verandering en ontwikkeling. Zonder invloed verworden beleidsdocumenten tot papieren tijgers en stranden veranderingsprocessen in een moeras van weerstand. Alles blijft bij het oude. Deze dynamiek zijn we regelmatig tegengekomen bij de ontwikkeling van pedagogisch-didactisch beleid. Doordat docenten geen invloed hebben in het proces, voelen ze zich niet verbonden, internaliseren ze de beleidsuitgangspunten niet en wordt het pedagogisch-didactisch beleid geen richtinggevend kader voor het handelen in de praktijk. Terwijl een doorleefd beleid ook een gemeenschappelijk professioneel referentiekader zou kunnen bieden waarop medewerkers elkaar kunnen toetsen, bevragen en coachen. Hierdoor is het gemakkelijker om elkaar aan te spreken. Er is namelijk een gezamenlijk overeengekomen norm waarnaar men kan verwijzen (4). Maar dat is niet voldoende om een aanspreekcultuur te ontwikkelen. Het vergt ook voorbeeldgedrag van leidinggevenden en daar ontbreekt het op scholen aan (5). Elkaar aanspreken valt ook niet mee als de communicatietraditie van de schoolorganisatie niet gebaseerd is op dialoog (6). In dat geval is het logisch dat er meer over elkaar dan met elkaar gesproken wordt.

Hoofdstuk 4

Nabeschouwing

4.1. Inleiding

In deze nabeschouwing blikken we terug op het project. We reflecteren op de werkdrukmeting en op de schoolbijeenkomsten en schetsen de contouren van een mogelijk vervolgproject.

4.2. Reflectie

Uit verschillende reacties maken wij op dat de uitgebreidheid van de Schoolgezondheidmeter wordt gewaardeerd. Medewerkers hebben na het invullen het gevoel dat alle relevante thema's aangaande de werksituatie bevraagd zijn. We hebben niet de indruk dat de lengte van de vragenlijst een negatieve invloed heeft gehad op de bereidheid om mee te doen aan het onderzoek. Het uitvoeren van de werkdrukmeting is – behoudens enkele aanloopproblemen – soepel verlopen. Op een paar scholen (CSG Jan Arentsz College, Comenius College en PCC) hebben zich technische problemen voorgedaan, waardoor medewerkers tijdelijk niet in staat zijn geweest om de webenquête in te vullen. Deze scholen zijn van mening dat dit (voor een deel) hun lage respons verklaart. Over de wijze waarop de resultaten zijn teruggekoppeld, hebben we veel positieve feedback gekregen. We hebben gemerkt dat het tabellenboek inderdaad de beoogde signaalfunctie kan vervullen. Alleen als er consequent gewerkt wordt aan verbetering heeft het in onze ogen zin om de werkdrukmeting binnen Stichting Werkkring over bijvoorbeeld twee jaar te herhalen.

Ook de kwalitatieve verdieping van kwantitatief onderzoeksmateriaal in de schoolbijeenkomst heeft een duidelijke meerwaarde gehad. De werkwijze tijdens de bijeenkomsten heeft het voor betrokkenen mogelijk gemaakt het onderzoeksmateriaal consciëntieus te bestuderen, de scores betekenis te geven, meningen uit te wisselen, de dynamiek achter knelpunten te achterhalen en gezamenlijk conclusies te trekken. We zijn van mening dat scholen hierdoor beter in staat zijn om de werkdrukproblematiek te doorgronden en aan te pakken. Dit verklaart mogelijk waarom weinig scholen interesse hebben getoond voor het aanvullend tabellenboek. De toegevoegde waarde

van nadere statistische analyses is na een kwalitatieve interpretatie van uitkomsten waarschijnlijk beperkt.

De schoolbijeenkomsten zijn net voor het zomerreces afgerond. De vraag is nu hoe individuele scholen vormgeven aan het vervolg in het schooljaar 2005-2006. Om een aantal redenen zijn wij slechts matig optimistisch.

1. *Slechte voorbereiding en onvoldoende inbedding.* De wijze waarop deelnemende scholen dit project hebben geïntroduceerd en de mate waarin het project is ingebed in een beleidskader of een organisatieontwikkeling verschilt van school tot school. De ene school heeft de werkdrukmeting gekoppeld aan een kwaliteitsproject. De andere school voelt zich compleet overvallen.

   "Ze hebben me met een onderzoek opgescheept waar ik niet om gevraagd heb en nu verwachten ze wel van mij dat ik iets doe met de uitkomsten."

   In algemene zin vinden we dat de meeste scholen te weinig aandacht besteed hebben aan de voorbereiding van dit project. Er is *vooraf* niet nagedacht over het vervolgtraject *na* de werkdrukmeting en de schoolbijeenkomst. De vraag *"Hoe nu verder?"* die veel scholen zich na afloop van de schoolbijeenkomst stellen, had in onze optiek beter bij aanvang van het project beantwoord kunnen worden. Alleen dan ontstaat er een vloeiend proces van logische aaneengeschakelde projectstappen. Nu is de kans groot dat vervolgstappen op zich laten wachten, omdat die nog niet zijn uitgekristalliseerd. Dit brengt het risico met zich mee dat het momentum van het project verdwijnt en dat de follow-up verzandt. Het gevaar bestaat dat de werkdrukmeting en de schoolbijeenkomst contextloze interventies worden, te meer omdat er vooraf niet is gekeken naar de samenhang met andere projecten en mogelijke synergie-effecten. Een intensievere voorbereiding per school had ook de mogelijkheid geboden om met leidinggevenden van gedachten te wisselen over de meerwaarde van dit project voor de eigen school of locatie, over de thema's waarvoor buitengewone belangstelling bestaat en over de eigen rol in dit project.
2. *Verstrikt in arbo-context.* Het is ons opgevallen dat veel scholen dit project plaatsen in een arbo-context. Op zich is dit juist, maar er schuilt ook een risico in. Het onderzoek gaat niet alleen over arbeidsomstandigheden, maar legt het functioneren van de totale schoolorganisatie bloot. Het oppakken van het vervolg is in onze ogen geen verantwoordelijkheid van een arbocoördinator of P&O-functionaris. Het is op de eerste plaats een managementopdracht. Wij hebben met dit project de werkdrukproblematiek bewust in organisatie- en veranderkundig perspectief willen plaatsen, omdat wij ervan overtuigd zijn dat deze zienswijze recht doet aan de complexiteit van de problematiek. Werkdruk is niet alleen een individueel probleem, maar heeft ook organisatiegebonden oorzaken die de effectiviteit van het primaire proces kunnen belemmeren.

3. *Onvoldoende veranderkundige sensitiviteit.* In paragraaf 3.4 hebben we al geconstateerd dat leidinggevenden bewust onbekwaam zijn in het toepassen van algemeen geaccepteerde veranderkundige principes.

4.3. Ondersteuning Stichting Werkkring

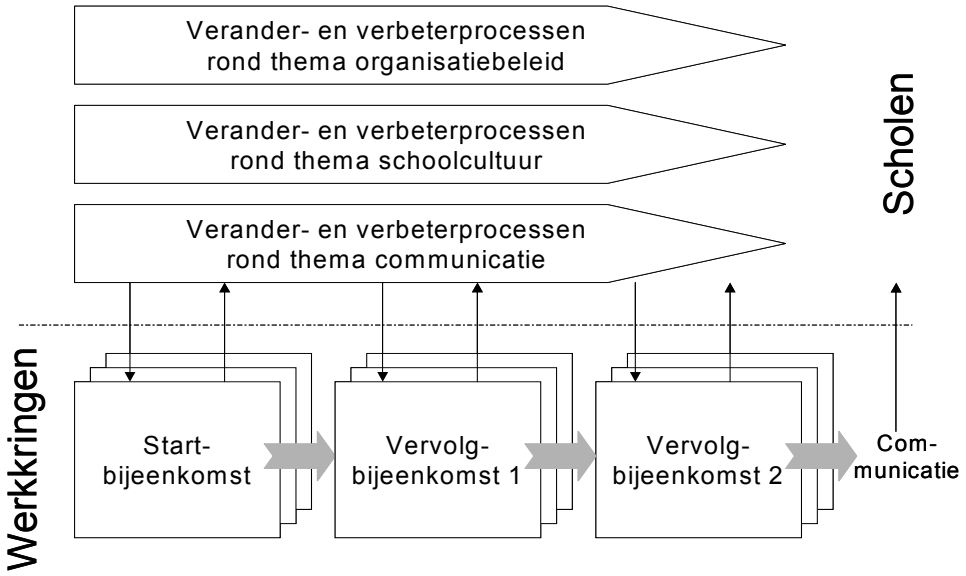
Het zou goed zijn als scholen in het vervolgtraject kiezen voor cultuurdoorbrekende interventies. Scholen zouden bijvoorbeeld het vervolg kunnen aangrijpen om te breken met een ineffectieve communicatietraditie of met contraproductieve veranderpatronen. We denken dat de Stichting Werkkring hen hierbij kan ondersteunen. We werken in deze paragraaf een voorstel uit dat hierbij zou kunnen helpen.

4.3.1. Uitgangspunten voorstel

Aan het voorstel liggen de volgende uitgangspunten ten grondslag.

- De ondersteuning van Stichting Werkkring is erop gericht leidinggevenden te faciliteren bij het vormgeven aan verbeter- en veranderprocessen die moeten bijdragen aan de realisatie van verbeteringen in de eigen organisatie waardoor de werkdruk wordt verminderd.
- Hiertoe worden in Werkkring-verband 'werkkringen' gevormd rond de thema's organisatiebeleid, schoolcultuur en communicatie. Een werkkring is een tijdelijke groep van vijf à zes leidinggevenden van Werkkringscholen die aan de hand van concrete verbeter- en veranderprocessen kennis en ervaringen uitwisselen.
- Binnen iedere werkkring wordt aandacht besteed aan de verbanden tussen de thema's en aan de rol van leidinggevenden (zie paragraaf 3.4).
- De werkkringen komen drie keer bijeen en staan onder begeleiding van inhoudelijk en veranderkundig onderlegde experts van Stichting Werkkring.
- Iedere deelnemer brengt een actueel verbeter- of veranderproces in rond het gekozen thema en kiest er bewust voor via deze werkwijze vorm te geven aan dit proces. De desbetreffende school blijft verantwoordelijk voor het verloop en de opbrengsten van het proces.
- De leerervaringen van deelnemers worden gedocumenteerd en verspreid onder Werkkring-scholen.

Een schematische weergave van het werkkringen-model staat in figuur 4.1.



Figuur 4.2: Het werkkringen-model

4.3.2. Aanpak in stappen

Stap 1: interesseregistratie Tijdens de projectconferentie kunnen aanwezigen hun interesse kenbaar maken voor een van de werkkringen. Daarnaast vindt open inschrijving plaats, bijvoorbeeld via de website van Stichting Werkkring.

Stap 2: voorbereiding In de voorbereiding wordt binnen Stichting Werkkring een projectteam samengesteld, worden programma's gemaakt voor de start- en vervolgbijeenkomsten, worden methodieken en werkvormen uitgewerkt, worden opdrachten ontwikkeld, wordt een (project)planning opgesteld en worden deelnemers uitgenodigd.

Stap 3: startbijeenkomst In de startbijeenkomst introduceren deelnemers hun verbeterproces op het gekozen thema. Zij gaan in op het verband met de uitkomsten van de werkdrukmeting en de relatie met andere thema's, de doelstelling, de planning en de persoonlijke ontwikkeldoelen. In onderling overleg wordt een geschikte aanpak bedacht voor ieder verbeterproces (inhoudelijk en

	veranderkundig).[10] Deelnemers committeren zich aan een actieplanning en er worden afspraken gemaakt over (de planning van) vervolgbijeenkomsten.
Stap 4: vervolgbijeenkomsten	De actieplanning uit de startbijeenkomst vormt het vertrekpunt voor de vervolgbijeenkomsten. Wat is gelukt, wat niet? Positieve ervaringen worden gebruikt voor een uitwisseling van tips en trucs. Minder positieve ervaringen die te maken hebben met persoonlijke effectiviteit kunnen besproken worden met bijvoorbeeld methodieken voor collegiale consultatie. Overige problemen kunnen nader geanalyseerd worden waarbij men elkaar kan adviseren over mogelijke oplossingsrichtingen.
Stap 5: verspreiding	De begeleiders van de werkkringen stellen een artikel samen waarin de cases, de gekozen aanpakken en de leerervaringen beschreven staan. Dit artikel wordt binnen Werkkring verspreid.

[10] De producten van de projectconferentie kunnen hierbij behulpzaam zijn.

Bijlage 1

Responsoverzichten

Responsoverzicht onderwijzend personeel

	populatie	*respons*	*responspercentage*
Apolloschool (ISA)	32	20	62,5
Augustinus College (ISA)	56	42	75,0
Calvijn met Junior College (ISA)	74	45	60,8
College De Meer (ISA)	68	49	72,1
Comenius Lyceum (ISA)	40	19	47,5
Damstede (ISA)	81	33	40,7
Gerrit van der Veen College (ISA)	41	19	46,3
't Hogeland (ISA)	10	8	80,0
Huygens College (ISA)	68	28	41,2
Iedersland (ISA)	5	5	100,0
IJdoorn (ISA)	42	33	78,6
Meridiaan College (ISA)	28	16	57,1
Monnickendam (ISA)	23	14	60,9
Pieter Nieuwland College (ISA)	69	42	60,9
Rosa (ISA)	30	28	93,3
Sweelinck College (ISA)	39	21	53,8
Zuiderlicht College (ISA)	34	26	76,5
Centraal (inclusief regio Noord, Oost, West en Zuid, ISA)	6	6	100,0
Damiate College (IRIS)	49	29	59,2
Eerste Christelijk Lyceum (IRIS)	75	48	64,0
Haemstede Barger (IRIS)	34	24	70,6
Herbert Vissers College (IRIS)	134	97	72,4
Kaj Munkcollege (IRIS)	78	50	64,1
Thamen (IRIS)	78	61	78,2
CSG Jan Arentsz	207	98	47,3
Petrus Canisius College	258	92	35,7
Comenius College (CVO 't Gooi)	109	39	35,8
Savornin Lohman (CVO 't Gooi)	22	11	50,0
Hilfertsheem - Beatrix (CVO 't Gooi)	64	30	46,9
Stimulans (CVO 't Gooi)	25	12	48,0
De Wissel (CVO 't Gooi)	15	9	60,0
St. Michaël College	74	42	56,8
Totaal	1968	1096	55,7

Responsoverzicht onderwijsondersteunend personeel

	populatie	*respons*	*responspercentage*
Apolloschool (ISA)	6	3	50,0
Augustinus College (ISA)	23	12	52,2
Calvijn met Junior College (ISA)	21	13	61,9
College De Meer (ISA)	16	10	62,5
Comenius Lyceum (ISA)	10	5	50,0
Damstede (ISA)	19	15	78,9
Gerrit van der Veen College (ISA)	11	11	100,0
't Hogeland (ISA)	2	2	100,0
Huygens College (ISA)	11	6	54,5
Iedersland (ISA)	3	3	100,0
IJdoorn (ISA)	9	6	66,7
Meridiaan College (ISA)	7	4	57,1
Monnickendam (ISA)	4	4	100,0
Pieter Nieuwland College (ISA)	24	13	54,2
Rosa (ISA)	10	6	60,0
Sweelinck College (ISA)	13	7	53,8
Zuiderlicht College (ISA)	4	3	75,0
Centraal (inclusief regio Noord, Oost, West en Zuid, ISA)	98	46	46,9
Damiate College (IRIS)	12	11	91,7
Eerste Christelijk Lyceum (IRIS)	20	12	60,0
Haemstede Barger (IRIS)	7	6	85,7
Herbert Vissers College (IRIS)	27	17	63,0
Kaj Munkcollege (IRIS)	16	13	81,3
Thamen (IRIS)	19	19	100,0
CSG Jan Arentsz	54	27	50,0
Petrus Canisius College	71	31	43,7
Comenius College (CVO 't Gooi)	28	11	39,3
Savornin Lohman (CVO 't Gooi)	2	1	50,0
Hilfertsheem - Beatrix (CVO 't Gooi)	14	7	50,0
Stimulans (CVO 't Gooi)	4	3	75,0
St. Michaël College	15	12	80,0
De Wissel	3	0	0,0
Totaal	583	339	58,1

Bijlage 2

Verschillen tussen groepen medewerkers

Toelichting op de tabellen:

- De tabellen beschrijven de significante verschillen – verschillen die niet door toeval worden veroorzaakt – naar de volgende groepen medewerkers:
  - mannen en vrouwen (geslacht);
  - medewerkers jonger dan 30 jaar, medewerkers van 30 tot en met 39 jaar, medewerkers van 40 tot en met 49 jaar en medewerkers van 50 jaar of ouder (leeftijd);
  - medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50), medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79) en medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80) (omvang aanstelling).
- Tussen de haakjes wordt de gemiddelde schaalscore voor de betreffende groep medewerkers weergegeven, een hogere gemiddelde schaalscore betekent dat medewerkers positiever oordelen over dit onderwerp.
- Voor de cursief gedrukte onderwerpen (afgeleid van de thema's belastende werkomstandigheden, werkdrukbeleving en werklast uit de Schoolgezondheidmeter) geldt dat een hogere gemiddelde schaalscore betekent dat medewerkers negatiever oordelen.

Verschillen tussen groepen medewerkers binnen het onderwijzend personeel

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
Werkdrukbeleving	*vrouwen (2,9) ervaren een hogere werkdruk dan mannen (2,7)*		
Organisatie van het werk			
Werkdrukte	*vrouwen (3,2) ervaren meer werkdrukte dan mannen (3,0)*		*medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 2,8) ervaren minder werkdrukte dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,50; beide groepen 3,1)*
Uitdagendheid	vrouwen (3,9) ervaren meer uitdaging in het werk dan mannen (3,7)		
Taken/verantwoordelijkheden			
Informatie/feedback (stuurinformatie)			
Coördinatie (afstemming)			
Verantwoordelijkheid			
Regelmogelijkheden			
Werkcondities			
- materiële arbeidsomstandigheden	*vrouwen (2,7) voelen zich in het werk meer belast door de materiële arbeidsomstandigheden dan mannen (2,5)*		
- faciliteiten			*medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79; 2,5) voelen zich in het werk meer belast door de faciliteiten dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 2,3)*
- veiligheid			
- werkhouding			
Gedrag			
Dominante leiderschapsstijl			
- coachend			
- structurerend			

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
- participatief			
- ontwikkelingsgericht			
Schoolleiding (oordeel over)			
Communicatie en informatievoorziening			
Schoolcultuur			
- open cultuur			
- sturende cultuur	mannen (2,8) ervaren in sterkere mate een sturende cultuur binnen de Werkkringscholen dan vrouwen (2,7)	medewerkers van 50 jaar of ouder ervaren (2,9) in sterkere mate een sturende cultuur dan medewerkers van 30 tot en met 39 jaar (2,6)	
Samenwerking en feedback			
- collegiale sfeer			*medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 1,8) voelen zich in het werk minder belast door de collegiale sfeer dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 2,1)*
- collega's			*medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 2,3) voelen zich in het werk minder belast door hun collega's dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,50; respectievelijk 2,7 en 2,9)*
- ondersteunend personeel			*medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 1,8) voelen zich in het werk minder belast door het ondersteunend personeel dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 2,1)*
- docenten			
Organisatiebeleid			
Duidelijkheid schoolbeleid			
Betrokkenheid beleidsvorming			
Personeelsbeleid			
Algemeen			

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
Werving en selectie			
Scholing	mannen (3,4) oordelen positiever over de mogelijkheden tot scholing dan vrouwen (3,3)		
Functioneringsgesprekken			
Loopbaanperspectief		*medewerkers van 40 tot en met 49 jaar (2,2) voelen zich in het werk meer belast door het loopbaanperspectief dan medewerkers jonger dan 30 (1,9) en medewerkers van 50 jaar of ouder (2,0)*	*medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 2,1) voelen zich in het werk meer belast door het loopbaanperspectief dan medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 1,9)*
Vervanging			
Persoon/privé			
Belastbaarheid	*vrouwen (3,0) voelen zich in het werk meer belast door het 'te veel' aan werk dan mannen (2,8)*		*medewerkers met een aanstelling van meer dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,50; beide groepen 2,9) voelen zich in het werk meer belast door het 'te veel' aan werk dan medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 2,6)*
Afstemming werk/privé			
- neg. invloed privé op werk		*medewerkers van 30 tot en met 39 jaar (1,5) ervaren een grotere negatieve invloed van hun privé-situatie op hun functioneren in het werk dan medewerkers van 50 jaar en ouder (1,3)*	
- neg. invloed werk op privé			
Maatschappij			
Leerlinggedrag	*vrouwen (2,8) voelen zich in het werk meer belast door het gedrag van leerlingen dan mannen (2,7)*		*medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79; 2,9) voelen zich in het werk meer belast door het gedrag van leerlingen dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 2,7)*

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
Ouders			*medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 1,6) voelen zich in het werk minder belast door de mate waarin ouders zich bemoeien met het schoolgebeuren en intimiderend gedrag van ouders dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 1,9)*
Niveau leerlingen			

Verschillen tussen groepen medewerkers binnen het onderwijsondersteunend personeel

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
Werkdrukbeleving			
Organisatie van het werk			
Werkdrukte	*mannen (2,8) ervaren meer werkdrukte dan vrouwen (2,6)*		
Uitdagendheid	mannen (3,7) ervaren meer uitdaging in het werk dan vrouwen (3,5)		
Autonomie			
Taken/verantwoordelijkheden			
Informatie/feedback (stuurinformatie)			
Regelmogelijkheden			
Werkcondities			
- materiële arbeidsomstandigheden			
- faciliteiten			
- veiligheid			
- fysieke belasting	*mannen (1,8) kennen in het werk een grotere fysieke belasting dan vrouwen (1,4)*		
- werkhouding			
Gedrag			
Dominante leiderschapsstijl			
- coachend			medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79; 3,1) oordelen minder positief over het coachende aspect in de aansturing dan medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 3,4)

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
- structurerend			medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79; 2,9) oordelen minder positief over het structurerende aspect in de aansturing dan medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 3,3) en medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 3,3)
- participatief			
- ontwikkelingsgericht			medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79; 2,6) oordelen minder positief over het ontwikkelingsgerichte aspect in de aansturing dan medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50, 3,1) en medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 3,0)
Schoolleiding (oordeel over)			
Communicatie en informatievoorziening			
Schoolcultuur			
- open cultuur			
- sturende cultuur			
Samenwerking en feedback			
- collega's			
- docenten			
Organisatiebeleid			
Duidelijkheid schoolbeleid			
Betrokkenheid beleidsvorming			
Personeelsbeleid			
Algemeen			
Werving en selectie			
Scholing			

	Verschillen naar geslacht	Verschillen naar leeftijd	Verschillen naar omvang aanstelling
Functioneringsgesprekken			medewerkers met een aanstelling van 15 - 25 eenheden (20 - 35 klokuren of een deeltijdfactor van 0,50 - 0,79; 3,3) oordelen minder positief over functioneringsgesprekken dan medewerkers met een aanstelling van minder dan 15 eenheden (20 klokuren of een deeltijdfactor kleiner dan 0,50; 3,7) en medewerkers met een aanstelling van meer dan 25 eenheden (35 klokuren of een deeltijdfactor groter dan of gelijk aan 0,80; 3,5)
Loopbaanperspectief			
Vervanging			
Persoon/privé			
Belastbaarheid			
Afstemming werk/privé			
- neg. invloed privé op werk			
- neg. invloed werk op privé			
Maatschappij			
Leerlinggedrag	*mannen (2,1) voelen zich in het werk meer belast door het gedrag van leerlingen dan vrouwen (2,8)*		
Ouders			