

Aanpak werkdruk door organisatieontwikkeling

Ervaringen uit een onderzoeks- en interventieproject

Jeroen Koppens¹

Wat veroorzaakt werkdruk bij docenten? Werken docenten meer uren dan ze contractueel zijn overeengekomen of zijn er andere factoren of omstandigheden die belastend zijn en gevoelens van werkdruk oproepen? En wat is hiervan de betekenis voor het te voeren taakbeleid op scholen? Deze vragen stonden centraal in een onderzoeksproject dat Stichting Werkkring² in 2005 heeft laten uitvoeren op 31 aangesloten scholen. Uit dit onderzoek bleek dat werkdruk niet zozeer wordt veroorzaakt door een structurele hoge werklast, maar door een aantal samenhangende organisatieproblemen. Stichting Werkkring heeft daarom in 2006-2007 schoolleiders uitgenodigd met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van deze problemen om zo de ervaren werkdruk op scholen te verminderen. Zowel de uitkomsten van het onderzoeksproject als de ervaringen uit het interventieproject worden in dit artikel toegelicht.

I Opzet onderzoeksproject

Werkdruk is de druk die het werk op een docent uitoefent en wordt eenvoudig gesteld veroorzaakt door te veel werk of te belastend werk. In het eerste geval is sprake van werkdruchte: docenten werken structureel meer uren dan is afgesproken. In het tweede geval is sprake van taakbelasting: bepaalde factoren of omstandigheden in het werk of de werksituatie zijn belastend voor docenten.

Het onderzoeksproject is gestart met een kwantitatieve werkdrukmeting op alle deelnemende scholen. De uitkomsten van deze meting zijn daarna per school verdiept met een kwalitatieve onderzoeksmethode. Diverse sleutelfiguren hebben in een interactieve schoolbijeenkomst – volgens een gestructureerde methodiek – met elkaar gesproken over de uitkomsten. Door de bespreking op school hebben de uitkomsten betekenis gekregen, is de dynamiek achter knelpunten achterhaald en zijn gezamenlijke conclusies getrokken. Scholen zijn hierdoor beter in staat geweest om de werkdrukproblematiek te doorgronden en aan te pakken.

2 Resultaten

Uit de werkdrukmeting blijkt dat het onderwijzend personeel de werkdruchte hoog vindt. Ruim drie op de vijf medewerkers zegt langer te werken dan het formeel aantal

¹ Drs. Jeroen Koppens is senior adviseur bij KOCK Strategie Management en Organisatie uit Tilburg. Hij was in 2005 projectleider van het project "Werkdruk of werkdruchte?", een onderzoeks- en interventieproject in opdracht van de Stichting Werkkring.

² Stichting Werkkring is een samenwerkingsverband van zes besturen voor voortgezet onderwijs in Noord-Holland. Zij hebben hun krachten gebundeld om sterk personeelsbeleid te ontwikkelen.

contracturen. Aanvullende analyses laten tevens zien dat werkdrukke dé bepalende factor is voor de werkdrukbeleving onder docenten. Interessant is dat tijdens het kwalitatief onderzoek op de scholen deze conclusies worden genuanceerd. Deelnemers aan schoolbijeenkomsten herkennen dat het werk druk op docenten uitoefent, maar vragen zich af of deze druk wordt veroorzaakt door overuren. Het is zelfs de vraag of een fulltime docent wel 1659 uur per jaar werkt.³ Er zijn diverse verklaringen genoemd voor het feit dat docenten toch werkdrukke ervaren:

- Het gevoel van werkdrukke hangt samen 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 vaak 's avonds werken, hebben ze snel het gevoel dat ze te veel 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.
- Docenten geven op zeer uiteenlopende wijze invulling aan de taakuitoefening. Zodra een docent een hoger kwaliteitsniveau nastreeft dan voor de school nodig is, organiseert hij zijn eigen werkdrukke. Hij zal structureel meer tijd (willen) investeren in bijvoorbeeld lesvoorbereiding of mentoraat om aan de persoonlijke normstelling te kunnen voldoen.
- Het takenpakket is niet afgestemd op het pedagogisch-didactisch beleid. Zijn in het kader van dit beleid alle taken nog wel actueel en welke taken hebben eigenlijk prioriteit? Een takenpakket dijt meestal uit, maar er worden niet snel taken geschrapt.

Deelnemers aan schoolbijeenkomsten zijn van mening dat een hoge taakbelasting de verklaring is voor de werkdrukbeleving onder docenten. Deze taakbelasting wordt veroorzaakt door een aantal samenhangende organisatieproblemen die uit het werkdrukonderzoek naar voren zijn gekomen.

2.1 Geen co-creatie van beleids- en veranderingsprocessen

In de werkdrukmeting geven docenten 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. Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat de kern van het probleem zit in de wijze waarop scholen vormgeven aan beleids- en veranderingsprocessen. Er wordt met name gecommuniceerd *over* het proces in plaats van *in* het proces. Beleidsdocumenten verworden hierdoor tot papieren tijgers. Het pedagogisch-didactisch beleid blijkt bijvoorbeeld in veel scholen voor docenten geen richtinggevend kader te zijn voor het individueel handelen. Docenten hebben de pedagogisch-didactische uitgangspunten niet geïnternaliseerd 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

³ Uit een onderzoek van de Onderwijsraad, getiteld *Toerusten = uitrusten*, uit 2002 blijkt ook dat docenten nauwelijks meer uren werken dan dat ze formeel zouden moeten doen.

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.

Als het beleid niet doorleefd is, is het voor docenten veel lastiger prioriteiten te stellen en keuzes te maken, terwijl prioriteren juist noodzakelijk is voor werkdrukreductie.

2.2 De schoolcultuur kent twee gezichten

In de werkdrukmeting valt op dat op praktisch alle deelnemende scholen de schoolcultuur twee gezichten kent. De deelnemers aan de schoolbijeenkomsten 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 met name op het ontbreken van een aanspreekcultuur. Medewerkers hebben de neiging om feedback indirect, 'via de band', te geven. Als je anderen niet lastigvalt, word je zelf ook niet lastiggevalen, lijkt het adagium. De ergernissen en frustraties die hieruit voorkomen, worden door docenten als zeer belastend ervaren. Een andere belangrijke conclusie is dat er een verband bestaat tussen de schoolcultuur en de cultuur in de klas: vrijblijvendheid in de schoolcultuur heeft vrijblijvendheid in de klas tot gevolg wat tot extra werkdruk kan leiden.

2.3 Communicatie blijft steken in informatievoorziening

Uit de werkdrukmeting blijkt dat communicatie en informatievoorziening belangrijke knelpunten zijn. De deelnemers aan de schoolbijeenkomsten onderschrijven deze conclusie. Er worden diverse oorzaken genoemd:

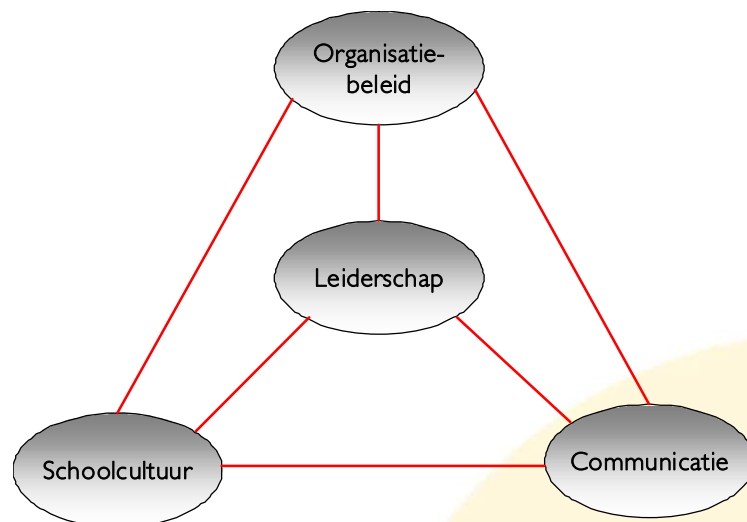
- Scholen geven aan dat ze veel informatie verstrekken, maar dat ze de indruk hebben dat deze slecht wordt gelezen.
- Op sommige scholen wordt een tempoverschil ervaren tussen het management en medewerkers. Het management loopt te ver voor de troepen uit en medewerkers verliezen hierdoor de aansluiting.
- Er 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.

Naar alle waarschijnlijkheid houden communicatieproblemen vooral verband met de kwaliteit van de verticale arbeidsrelatie tussen schoolleiding en docenten. 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 2.1)? Geloof 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*').

2.4 Leiderschap als verbindende schakel

Het algemeen oordeel over de schoolleiding is op de meeste scholen positief, zo blijkt uit de werkdrukmeting. Daar staat tegenover dat alle leiderschapsstijlen geen voldoende halen. 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. Uit het kwalitatieve onderzoek op de scholen blijkt dat het thema leiderschap de verbindende schakel vormt tussen de overige geconstateerde organisatieproblemen (zie figuur 1).

- School- en afdelingsleiders hebben te weinig inzicht in veranderkundige aspecten van beleids- en veranderprocessen, waardoor er gemakkelijk *over* in plaats van *in* beleids- en veranderprocessen gesproken wordt.
- Leidinggevendens kunnen een conserverende werking hebben op de schoolcultuur. Een mooi startpunt voor het ontwikkelen van een aanspreekcultuur is voorbeeldgedrag van leidinggevendens.
- De opstelling van leidinggevendens is zeer bepalend voor de kwaliteit van de communicatie binnen schoolorganisaties. Als docenten een grote afstand ervaren tussen henzelf en leidinggevendens bestaat communicatie meestal uit informatieverstrekking.



Figuur 1: een samenhangend perspectief

3 Conclusies

3.1 De tragedie van het taakbeleid

In essentie is taakbeleid ingevoerd om te komen tot een evenwichtige(re) werklastverdeling over docenten. Het is een van de maatregelen gericht op de aanpak van werkdruk in het onderwijs. Een interessante vraag is of taakbeleid inmiddels effect

heeft gesorteerd. Taakbeleid is vooral gericht op *werklastverdeling* en gaat daarbij impliciet uit van de veronderstelling dat werkdruk wordt veroorzaakt door een hoge werklast (i.e. werkdrukke). In het kwantitatieve vragenlijstonderzoek geven docenten inderdaad aan dat ze last hebben van werkdrukke. Uit de verdiepende workshops op scholen blijkt echter dat dit vooral een ervaren probleem is. Concreet betekent dit dat scholen met taakbeleid een *objectief* instrument gebruiken om een *subjectief* probleem op te lossen. De vraag is of dit werkt.

Daarnaast blijkt uit de kwalitatieve schoolbijeenkomsten dat er diverse andere factoren zijn die voor docenten belastend zijn en – direct of indirect – van invloed zijn op de werkdrukbeleving. Het gaat dan om taaie knelpunten, langlopende kwesties, ergemissen, frustraties en oud zeer die de druk op individuen vergroten. Veel van deze problemen blijken hun oorsprong te vinden in stroeve horizontale en verticale arbeidsverhoudingen op school. Taakbeleid zet deze verhoudingen alleen maar verder op scherp. Uit het onderzoek blijkt dat er tussen docenten gemakkelijk wrijvingen kunnen ontstaan over taakverdeling. Taakbeleid verstart ook de verticale arbeidsverhoudingen. Een discussie over uren is niet bevorderlijk voor de betrokkenheid van docenten. En door de individualisering van de arbeidsrelatie, waarbij iedere docent afzonderlijk afspraken maakt met de schoolleiding, zal er minder snel een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel binnen een docentengroep ontstaan.

Dus, taakbeleid lijkt zijn doel te missen of kan zelfs een averechts effect hebben!

3.2 Werkdruk verstrikt in arbo-context

Het gevaar is dat het thema werkdruk blijft steken in een arbo-context van werkbeleving, ziekteverzuim en arbeidsomstandigheden. Daar heeft het natuurlijk mee te maken, maar het mag daarmee niet als 'soft' worden afgedaan. Werkdrukklachten zijn ook zeker een uiting zijn van de wijze waarop een schoolorganisatie functioneert. Het project "Werkdruk of werkdrukke?" heeft laten zien dat werkdruk organisatiegebonden oorzaken kent die ook de effectiviteit van het primaire proces kunnen belemmeren.

De organisatieproblemen die in paragraaf 2 zijn geschetst, zijn nauw met elkaar verbonden of versterken elkaar zelfs. Het zijn te onderscheiden, maar niet te scheiden problemen. Het vergt dus een integrale aanpak om werkdruk bij de bron aan te pakken. Het in samenhang aanpakken van deze problemen resulteert niet alleen in minder werkdruk, het vergroot ook betrokkenheid, leidt ook tot minder ziekteverzuim, vergroot ook de arbeidstevredenheid, geeft ook een impuls aan de kwaliteit van arbeid, vergroot ook de effectiviteit van het primaire proces en heeft ook een positieve invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Meer vliegen in één klap.

Dus, door werkdruk aan te pakken verbeter je de kwaliteit van de organisatie en het onderwijs... en vice versa.

3.3 Geen tijd = geen prioriteit = geen visie!

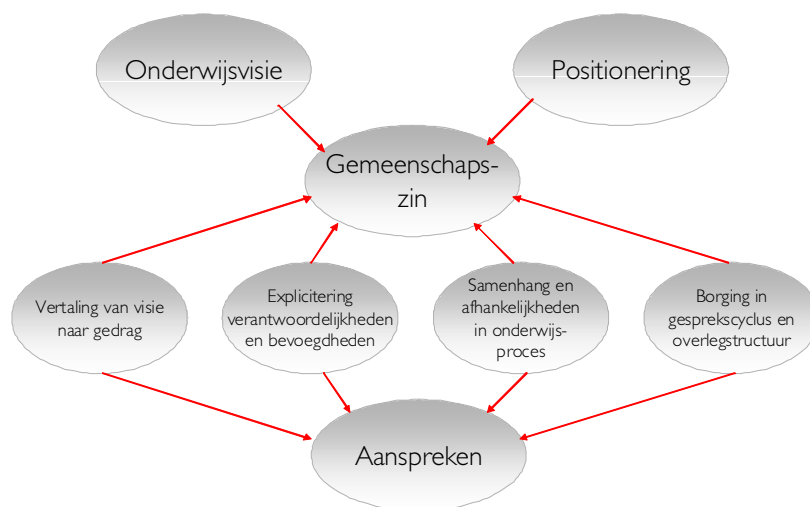
Geen tijd besteden aan de aanpak van werkdruk, betekent dat een schoolorganisatie geen prioriteit geeft aan schoolontwikkeling en kwaliteitsverbetering, toch de kern van leidinggevende functies binnen scholen. Velen zullen deze visie ondersteunen, maar waarom is de praktijk dan zo weerbarstig. Is er binnen scholen geen uitgesproken visie op de ontwikkeling van het onderwijs en de organisatie? Helaas houdt de 'waan van de dag' veel leidinggevendenden in de greep. Alleen door de waan van de dag tot een aanvaardbaar minimum terug te brengen, ontstaat ruimte voor noodzakelijke organisatie- en beleidsontwikkeling, maar dit vergt een visie op organiseren en leidinggeven.

Dus, werkdruk aanpakken is een van de kerntaken van leidinggevendenden, omdat werkdruk een pendant is van een haperende onderwijs- en organisatieontwikkeling.

4 Interventiepalet

Deze laatste conclusie heeft geleid tot de opzet van een interventieproject binnen Werkkring-verband. Dit project had tot doel leidinggevendenden te ondersteunen bij het vormgeven aan verbeter- en veranderprocessen die moeten bijdragen aan de vermindering van werkdruk binnen de eigen schoolorganisatie. Er is gekozen voor een intervisieaanpak, om collegiale uitwisseling en consultatie binnen Stichting Werkkring te bevorderen. Er zijn in totaal vier intervisiegroepen gestart rond de thema's schoolcultuur, communicatie en organisatiebeleid. Alle intervisiegroepen zijn drie keer bijeengekomen, maar hebben uiteindelijk niet gewerkt conform de oorspronkelijke opzet. De deelnemers hebben de bijeenkomsten niet gebruikt om te werken aan en/of te reflecteren op één vooraf gedefinieerd verbeter- of veranderingsproces. Het is dus niet mogelijk om in dit artikel te laten zien welke resultaten scholen hebben bereikt bij de aanpak van werkdruk. Deelnemers hebben de uitwisseling met collega-leidinggevendenden aangegrepen om – aan de hand van ingebrachte casuïstiek – te sparren over het overkoepelende thema van de intervisiegroep. Dit is door de meeste deelnemers als zeer waardevol en inspirerend ervaren.

Hoewel de intervisiegroepen thematisch gescheiden zijn, is het in alle intervisiegroepen gegaan over schoolcultuur, communicatie en organisatiebeleid. Ook hier is gebleken dat het om te onderscheiden, maar moeilijk te scheiden onderwerpen gaat. Veelal spitsten de gesprekken zich toe op de ontwikkeling van een aanspreekcultuur binnen school en wat dit vergt van de organisatie, de cultuur en de interne communicatie. Door de uitkomsten van alle intervisiebijeenkomsten te bundelen, ontstaat een samenhangend interventiepalet (zie figuur 2).



Figuur 2: interventiepalet

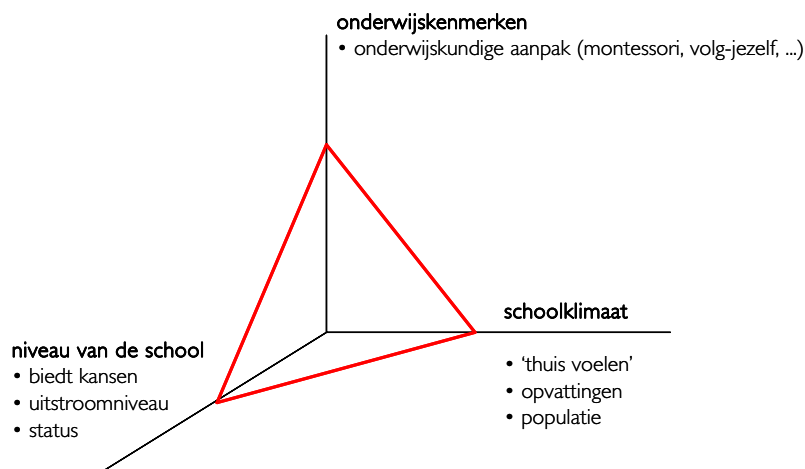
De interventies op dit palet zijn gericht op het ontwikkelen van gemeenschapszin. De aanwezigheid van gemeenschapszin is van groot belang voor de ontwikkeling van een aanspreekcultuur binnen school. Het ontstaat als mensen zich onderling verbinden om gezamenlijke doelen na te streven. Het hebben van een onderwijsvisie speelt een belangrijke rol, maar ook een heldere positionering draagt hieraan bij.

4.1 Gemeenschapszin door positionering

Gemeenschapszin wordt gestimuleerd door een heldere positionering. Bij positioneren gaat het om het (her)kennen van de eigen kracht en deze te vertalen in een samenhangende propositie naar leerlingen en ouders. Het is daarbij van belang vanuit de eigen kracht waarde toe te voegen aan het onderwijsaanbod. De meeste scholen bieden immers goed onderwijs. Dat is niet meer onderscheidend. Het gaat erom vast te stellen wat de 'unieke redenen' zijn waarom ouders en leerlingen voor de school kiezen. Positioneren is voor medewerkers kaderend, bindend en inspirerend en gaat verder dan een buitenlaagje:

- de invoering van sportklassen;
- de introductie van plusvakken;
- de realisatie van tweetalig onderwijs;
- de organisatie van evenementen;
- de opzet van PR-campagnes.

In een aantal intervisiegroepen is in dit verband het onderstaande model besproken (zie figuur 3).



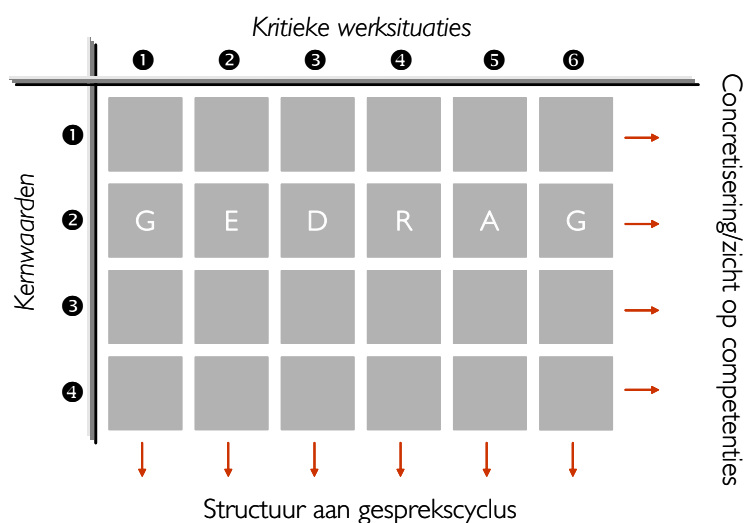
Figuur 3: positioneren

Dit model stelt dat scholen zich kunnen positioneren door op één van de assen onderscheidend te zijn en door op de andere assen 'marktconform' te presteren. Door te willen positioneren op alle drie de assen ontstaat het gevaar dat de school 'stuck in the middle' raakt: de school krijgt een vlak profiel. Positioneren betekent kiezen voor de sterkten van de school, want scholen kunnen zich alleen positioneren op kernwaarden die ze voor 80% al in huis hebben.

4.2 Van visie naar gedrag

Het hebben van een levende onderwijsvisie is een andere stimulans voor het ontwikkelen van gemeenschapszin. Uit het werkdrukonderzoek in 2005 is gebleken dat de onderwijsvisie van scholen voor veel docenten geen richtinggevend kader is voor het eigen handelen. Niemand is tegen de volzinnen uit het schoolplan, maar men weet ook niet waar men 'ja' tegen zet. Een onderwijsvisie draagt bij aan gemeenschapszin als deze wordt vertaald naar concreet gedrag. Dan wordt duidelijk wat begrippen als "de leerling centraal", "een uitdagende leeromgeving" en "zorg voor leerlingen" precies betekenen voor het handelen van docenten in de dagelijkse praktijk. Zodra docenten zich verbinden aan deze concretisering, wordt gewerkt vanuit een gemeenschappelijk referentiekader. Dit leidt tot gemeenschapszin, maar biedt ook heldere handvatten om elkaar aan te spreken op afwijkend gedrag. Er is namelijk een gemeenschappelijke norm afgesproken waarnaar kan worden verwezen. Dit verlaagt de drempel om elkaar aan te spreken. Van "Ik spreek jou niet aan, anders verpest ik de sfeer" naar "Ik spreek jou aan, want anders halen we onze doelen niet".

In de intervisiegroepen is het werken met kritieke werksituaties besproken als hulpmiddel om een abstracte visie te vertalen naar concreet gedrag (zie figuur 4). Kritieke werksituaties zijn situaties die zich in het werk voordoen waarin docenten kunnen laten zien dat ze werken conform de kernwaarden uit de onderwijsvisie: de momenten van waarheid. In welke werksituaties kunnen docenten bijvoorbeeld laten zien dat ze de leerling centraal stellen of dat ze een veilige leeromgeving aanbieden?



Figuur 4: werken met kritieke werksituaties

Door te bepalen welk gedrag – gezien de kernwaarde – passend of wenselijk is in vastgestelde werksituaties, worden kernwaarden geconcretiseerd en ontstaat zicht op de gewenste competenties van docenten. De kritieke werksituaties kunnen structuur geven aan gesprekken in het kader van de gesprekscyclus. Door het handelen van docenten in de genoemde kritieke werksituaties te bespreken, wordt het mogelijk om heel concreet van gedachten te wisselen over de kern van de onderwijsvisie. De kritieke werksituaties kunnen ook onderwerp van gesprek zijn in intervisiebijeenkomsten of werkoverlegsituaties. Op deze manier borgen scholen de gemeenschapszin en worden docenten uitgedaagd te reflecteren op elkaars gedrag. Dit bevordert de ontwikkeling van een aanspreekcultuur. Een concreet voorbeeld van een uitwerking op basis van kritieke werksituaties staat in figuur 5.

Kritieke werksituaties docenten	Start en einde van de les	Omggaan met regels	Beïnvloeding van leerling-gedrag
Een veilige en gestructureerde leeromgeving	<p>We zijn op tijd in de les, verwelkomen de leerlingen bij de deur en zorgen voor een gestructureerde aanvang van de les (spullen op tafel, tassen op de grond)</p> <p>We houden het eerste uur een dagopening</p> <p>We geven een volledige instructie en gaan na of die duidelijk is</p> <p>We komen terug op het huiswerk</p> <p>We sluiten de les op tijd af met</p>	<p>We houden ons aan deadlines en afspraken voor toetsen en opdrachten</p> <p>We onderhandelen niet over uitstel</p> <p>We spreken leerlingen aan op het houden aan deadlines</p> <p>We spreken leerlingen aan als zij tijdens lessen op gangen rondlopen</p> <p>We stellen als mentor per onderbouwklas</p>	<p>We vragen respect voor leerlingen en docenten en we treden op als leerlingen dit niet tonen. We treden direct op tegen pestgedrag</p> <p>We treden corrigerend op als leerlingen huiswerk niet hebben gemaakt</p> <p>We spreken positieve verwachtingen uit naar leerlingen</p> <p>We belonen positief gedrag van leerlingen (complimenten)</p>

	<p>een inhoudelijke afronding, opgeven van huiswerk, een terugblik op de les (wat ging mis/goed) en een persoonlijk woord</p> <p>We laten een schoon en opgeruimd lokaal achter</p>	<p>gedragsregels op met de klas en communiceren die naar collega's en ouders</p> <p>We melden absenties en spreken leerlingen ook aan op absenties (we geven ze het gevoel dat ze gemist worden)</p> <p>We trekken één lijn.</p> <p>We vertonen voorbeeldgedrag t.a.v. basisregels</p>	<p>We stellen eisen aan leerlingen</p> <p>We vragen feedback aan leerlingen</p>
--	---	--	---

Figuur 5: voorbeelduitwerking kritieke werksituaties

4.3 Werken aan organisatorische samenhang

Het is goed om met een onderwijsvisie en een heldere positionering invulling te geven aan een 'collectieve ambitie' van de school, maar deze ambitie moet ook in de organisatie zijn geborgd. Met andere woorden: de samenwerkingpatronen binnen school en de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden zullen moeten bijdragen aan de realisatie van deze ambitie. Effectieve samenwerkingspatronen en een heldere verantwoordelijkheidsstructuur zijn tevens behulpzaam bij het bereiken van een aanspreekcultuur.

Samenwerking ontstaat alleen als docenten de noodzaak voelen om samen te werken. Ze moeten zich afhankelijk voelen van elkaar in het bereiken van doelen. Scholen constateren dat de afhankelijkheid tussen docenten steeds meer vak- en leerjaaroverstijgend is en betrekking heeft op het waarborgen van doorlopende leerlijnen en een eenduidig pedagogisch-didactisch klimaat in de begeleiding van leerlingen. Dit vraagt op de eerste plaats om het doorleven van de pedagogisch-didactische visie. Het werken met kritieke werksituaties kan hierin behulpzaam zijn (zie paragraaf 4.2). Op de tweede plaats overwegen scholen of kiezen scholen ervoor de zojuist genoemde afhankelijkheid organisatorisch af te dekken in teams die gedurende een aantal leerjaren verantwoordelijkheid dragen voor een groep leerlingen. De ervaring leert dat in een klein, resultaatgericht werkverband gemeenschapszin en een aanspreekcultuur zich gemakkelijker ontwikkelen dan in een groot werkverband zonder duidelijke opdracht.

Om ervoor te zorgen dat docenten elkaar aanspreken, moet ook duidelijk zijn wie waarvoor verantwoordelijk is. Dit geldt bijvoorbeeld zeker voor de verantwoordelijkheidsstructuur rond leerlingbegeleiding. Scholen in de intervisiegroepen stellen vast dat er gemakkelijk een opwaartse druk ontstaat in de leerlingbegeleiding. De docent schuift problemen door naar de mentor; de mentor op zijn beurt schakelt gemakkelijk de afdelingsleider in. Gevolg hiervan is dat het middenmanagement van scholen belast is met operationele taken en daardoor weinig

tijd heeft voor bijvoorbeeld coaching en beleidsontwikkeling. In deze gevallen ontbreekt vaak een heldere en uitgewerkte verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Daarom is in een aantal intervisiegroepen gesproken over de opzet van een verantwoordelijkheidsstructuur. In een verantwoordelijkheidsstructuur worden de coördinerende taken rond (aspecten van) het primaire proces vastgesteld en wordt bepaald wie voor welke taak verantwoordelijkheid draagt (zie figuur 6).

	Regelniveaus				
	VD	M	AL	SL	O
I. Uitgestuurde leerling					
- Vooraf registreren op rood formulier	●				
- Tijdelijke opvang leerling verzorgen		ⓘ	ⓘ		●
- Situatie nabespreken	●	ⓘ	ⓘ		
- Patronen in het "uitstuurbeleid" analyseren					
• Als een leerling er vaak uitgestuurd wordt, in een gesprek het tweede verhaal achterhalen en eventueel de ouders informeren over de situatie		□	⊗		
• Als een docent veel leerlingen uit de klas stuurt, oorzaakanalyse maken met deze docent	ⓘ		●	ⓘ	
- Als veel leerlingen tegelijk uit de klas gestuurd worden, het groeps- en ontwikkelingsproces van de klas evalueren	ⓘ	⊗	□		ⓘ
- Normgevoel ontwikkelen ten aanzien van het uitsturen van leerlingen			●		
2. Onvoldoende presteren (individueel)					
- Analyseren of het één of meer vakken betreft		●			ⓘ
- Bij één vak de aard van de fouten die de leerling maakt beoordelen	●				
- Als er sprake is van een patroon, gesprek aangaan met de leerling over leerpunten, studievaardigheden, docent-leerling-relatie en afspraken maken (bijvoorbeeld stimuleren naar steunles te gaan)	□	⊗			

Toelichting

VD = vakdocent

M = mentor

AL = afdelingsleiding

SL = schoolleiding

O = overig

● = autonoom beslissingsbevoegd

□ ⊗ = in overleg regelen (het regelniveau met het kruis is eindverantwoordelijk)

ⓘ = informatieplicht

Figuur 6: verantwoordelijkheidsstructuur rond aspecten van leerlingbegeleiding

5 Tot slot

Het project “Werkdruk of werkdrukte?” heeft duidelijk gemaakt dat werkdruk een veelkoppig verschijnsel is. Aanpassing van het taakbeleid (lees: meer uren beschikbaar stellen) is niet altijd de oplossing en kan zelfs averechts werken. Daarom is van belang een goede diagnose te stellen om exacte oorzaken te kunnen duiden.

Zodra blijkt dat werkdruk voor een belangrijk deel samenhangt met het functioneren van de schoolorganisatie kan het interventiepalet uit dit artikel wellicht uitkomst bieden.