

“De leerkracht draait door”

*De werkdruk zoals beleefd door beginnende en ervaren leerkrachten binnen het
basisonderwijs*

Esther Stok
Rijksuniversiteit Groningen

“De leerkracht draait door”

Auteur:	Esther Stok
Studentnummer:	S2190885
E-mail:	e.stok@student.rug.nl
Datum:	01-06-2015
Cursus:	Bachelorwerkstuk pedagogiek & onderwijskunde
Vakcode:	PABA – 6000B
Eerste lezer:	Drs. C.J. van der Linden
Tweede lezer	M. Blaak Msc

Academische Opleiding Leerkracht Basisonderwijs

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Abstract

'Teachers to their boiling point'

Workload as experienced by novice and experienced primary teachers

Workload in primary education of novice and experienced teachers is a known phenomenon in the Netherlands. While 63 percent of the novice teachers consider leaving the profession, experienced teachers don't leave the primary education. Following recent literature, this small scale qualitative research studied experience of workload by novice and experienced teachers in the primary education.

In his intensification thesis Apple (1986, in Ballet & Kelchtermans, 2009) made an attempt to conceptualize and explain the changes in the education: the growing economic oriented perspective on education leads to an intensification of teachers' work. Ballet & Kelchtermans (Ballet & Kelchtermans, 2004; Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006) added the 'experience of intensification'. They emphasize the intensification that teachers experience. By interviewing the teachers and keeping a diary, this research tried to examine if the activities that the teachers experience as intensive match the actual activities of the teachers. Three out of the five teachers experienced the administration in education as intense. They would rather spend their time in giving good lessons and helping the children. This is not reflected in the diaries, because the teachers spend most of their time doing different tasks at the same time. Likewise there was no proof that there is a difference in this aspect between novice and experienced teachers. A difference is found between novice and experienced teachers in the way they experience daily practice. Experienced teachers seem to be more positive than novice teachers.

It is hard to identify aspects that describe how novice and experienced teachers experience the workload. Many factors appear to affect the workload teachers experience. A clear distinction between novice and experienced teachers cannot be made. Aspects like the character of the teacher, the class and the principal of the school also affect the workload as experienced.

Inhoudsopgave

Abstract	4
Inleiding	6
Theoretisch kader	7
<i>Werkdruk</i>	7
<i>Kenmerken van het werk</i>	8
<i>Kenmerken de werkende</i>	9
<i>Externe factoren</i>	10
<i>Ervaring van intensificatie door leerkrachten in verschillende levensfases.</i>	12
Methode.....	12
<i>Perspectief</i>	12
<i>Participanten</i>	13
<i>Instrumenten</i>	14
<i>Procedure van dataverzameling</i>	14
<i>Data-analyse</i>	14
Resultaten	15
<i>Dagelijkse praktijk</i>	15
<i>Tijdsbesteding</i>	17
<i>Energie kostende en energie genererende factoren</i>	19
<i>Beginnende en ervaren leerkrachten</i>	22
Conclusie.....	23
Discussie.....	27
Literatuur.....	27
Bijlage 1: interview	30
Bijlage 2: dagboek.....	31
Bijlage 3: Codelijst.....	32

Inleiding

‘Dankzij zijn boek uiten docenten nu hun frustraties’ schrijft de Trouw in december 2014 (De Vries, 2014). In het najaar van 2014 publiceerde journalist Mark van der Werf zijn boek: Meester Mark draait door. Het boek werd een groot succes. Vier weken stond het in de boeken top-60, de vijfde druk ligt in de winkel. Vele leerkrachten vinden zijn boek over zijn mislukte carrière als leerkracht ‘zo herkenbaar’. Lesgeven is slechts één van de vele taken van een leerkracht schrijft meester Mark: ‘Je bent ook politieagent die losgeslagen leerlingen in de hand probeert te houden, een ambtenaar die metershoge dossiers moet produceren, een schoonmaker die haren peutert uit de schuifdeurgroeven van je lokaal, en een klusjesman die vergeefs zijn best doet om de houder van de papieren handdoekjes terug aan de muur te schroeven’ (Van Der Werf, 2014). Meester Mark krijgt nog regelmatig reacties van leraren, gepensioneerde schooldirecteuren of pabo-studenten. Eindelijk eens iemand die beschrijft hoe het echt is om voor de klas te staan; dat is de kern van de meeste brieven en berichten. Meester Mark had niet verwacht dat zijn verhaal zo model zou staan voor de frustraties van docenten. Niet alleen beginners, ook doorgewinterde juffen worstelen met de werkdruk en bureaucratie die het onderwijs met zich meebrengt (De Vries, 2014). Door deze werkdruk kwam Meester Mark weinig toe aan lessen voorbereiden: ‘Van elk gesprekje met een ouder dat ‘goedemorgen’ oversteeg, moest een verslag worden gemaakt. Ik was daardoor maar heel weinig meester. Op school zag ik dat oudere leerkrachten aan al die zaken ook heel veel tijd besteedden. Die fietsen ’s ochtends om half acht naar school en gaan pas om half zeven weer weg. Ze cijferen zichzelf helemaal weg: de kinderen staan op de eerste plaats. Ze hebben geen man, zijn gescheiden of hij komt op het tweede plan’ (Van Der Werf, 2014).

Bovenstaande illustreert dat zowel beginnende leerkrachten als meer ervaren leerkrachten werkdruk ondervinden in het basisonderwijs. In de media wordt vaak genoemd dat jonge leerkrachten denken aan het stoppen met hun baan als leerkracht (Beekman, 2014). Uit onderzoek van de Algemene OnderwijsBond blijkt zelfs dat 63% van de leerkrachten die maximaal vijf jaar voor de klas staan wel eens denkt over het verlaten van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op startende leerkrachten, maar niet op de ervaren leerkrachten. Werkdruk is echter een fenomeen in het onderwijs dat door alle leerkrachten onderschreven wordt (CNV, 2013).

In deze bachelorscriptie wil ik onderzoek doen naar de werkdruk zoals beleefd door beginnende en ervaren leerkrachten in het basisonderwijs. De hoofdvraag die in dit onderzoek beantwoord zal worden is: “Hoe beleven beginnende en ervaren leerkrachten in het basisonderwijs de werkdruk?”. Door deze vraag te beantwoorden kan duidelijk worden op welke verschillende manieren beginnende en ervaren leerkrachten omgaan met werkdruk binnen het basisonderwijs. Met deze informatie kunnen aanbevelingen gegeven worden om om te gaan met de ervaren werkdruk binnen het basisonderwijs.

Wat al bekend is over de ervaren werkdruk van beginnende en ervaren leerkrachten in het basisonderwijs zal beschreven worden aan de hand van literatuur. Daarop volgt een uitleg over hoe dit onderzoek is opgezet. Vervolgens wordt de beleving van beginnende en ervaren leerkrachten uiteengezet naar aanleiding van de verzamelde data. Afsluitend zal deze aanvullende informatie besproken worden door een conclusie te trekken, waarbij de onderzoeksvraag beantwoord wordt. Hierna volgen aanbevelingen om om te gaan met de werkdruk binnen het basisonderwijs. Afgesloten wordt met een discussie over dit onderzoek.

Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal eerst besproken worden hoe werkdruk omschreven kan worden in het basisonderwijs en wordt er een onderscheid gemaakt tussen energiegenererende factoren en energiekostende factoren die leerkrachten binnen hun werk ervaren. Er kunnen drie clusters onderscheiden worden binnen de oorzaken van de werkdruk: kenmerken van het werk als leerkracht, kenmerken van de leerkracht en externe factoren. Deze clusters zullen achtereenvolgens besproken worden. Afgesloten wordt met een verkenning binnen eerder onderzoek naar werkdruk zoals ervaren door beginnende en ervaren leerkrachten.

Werkdruk

Er is sprake van werkdruk wanneer er één of een combinatie van meerdere van de volgende factoren aanwezig zijn: het werk is moeilijk en vereist veel mentale inspanning, er is veel werk te doen en er moet onder tijdsdruk worden gewerkt (Ablas & Wijsman, 2013). Niet iedereen die hard moet werken ervaart veel werkdruk.

In onderzoek van de Onderwijsraad (2002) komt naar voren dat leraren op jaarbasis nauwelijks meer uren werken dan ze formeel zouden moeten. De objectieve werkdruk lijkt mee te vallen. Wel werken leraren met een deeltijdaanstelling verhoudingsgewijs meer over dan leraren met een voltijds aanstelling. Hoewel de werkdruk mee lijkt te vallen, is de ervaren werkdruk of subjectieve werkdruk wel hoog. Dit komt onder meer doordat het werk vanwege de schoolvakanties in een periode van 40 á 41 weken verricht moet worden. Onderzoek van de Onderwijsraad (2002) beschrijft dat het onderwijs duidelijke piekperiodes kent: bij de start en afronding van het schooljaar, bij toetsen, rapporten, bij feestdagen en bij de organisatie van speciale activiteiten. Verder spelen ook andere aspecten van de leraarstaak een rol, waaronder het toenemend aantal (nieuwe) taken, het werken met ‘moeilijke’ leerlingen en de relatief geringe mogelijkheden om het eigen werk zelf te plannen. Andere aspecten die bijdragen aan de ervaren werkdruk betreffen de werkorganisatie, persoonlijke kenmerken en externe factoren. De Onderwijsraad (2002) bundelt deze factoren tot een model met drie clusters. Het gaat om kenmerken van het werk als leerkracht (taakaspecten en werkorganisatie), kenmerken van de leerkracht (leeftijd, ervaring, belastbaarheid) en externe factoren (maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen) (Onderwijsraad, 2002).

Kenmerken van het werk

Een veel gehanteerd verklarend model over de relatie tussen werkfactoren en het ontstaan van werkdruk is het Job Demands-Resources model (Onderwijsraad, 2002). Het Job Demands-Resources model (Demerouti et al., 2001) brengt in beeld hoe energievragende factoren kunnen leiden tot stress en burn-out en minder mogelijkheden om zelf actief te leren. Daartegenover staan echter ook energiegenererende factoren binnen het werk, zoals meer eigen regelmogelijkheden. Meer regelmogelijkheden geven een bepaalde mate van autonomie om de uitvoering van het werk zelf vorm te geven. Bij ervaring van autonomie wordt minder stress ervaren. Het Job Demands-Resources model beschrijft dat factoren die energie kosten, gecompenseerd kunnen worden door energiegenererende factoren. Of er werkdruk ervaren wordt hangt dus af van de energiegenererende en de energievragende factoren die aanwezig zijn.

Het Job Demands-Resources model kan ook toegepast worden op een schoolorganisatie. De twee belangrijkste energiekostende taakfactoren voor leraren bestaan uit werkdruk en emotionele taakeisen (Evers, Kreijns, Van der Heijde, Vermeulen, 2010). Bij werkdruk gaat het om de kwantitatieve aspecten van het werk (tempo), terwijl het bij emotionele taakeisen meer gaat om de zachte aspecten van werkdruk: de ‘emotionele investering’ die leraren moeten doen in hun werk. Deze energiekostende factoren moeten volgens het Job Demands-Resources-model in balans worden gehouden door energiegenererende factoren. Het maken van het onderscheid tussen energiegelende en energiekostende factoren kan leidinggevers helpen te onderzoeken op welke manier een hoge ervaren werkdruk (kwantitatief, of in emotionele zin) kan worden gecompenseerd door energiegelende factoren. Het is lang niet altijd mogelijk om leraren meer tijd te geven, om zo de kwantitatieve werkdruk te verlagen. Ook het emotionele beroep dat de omgang met leerlingen op leraren doet, is moeilijk te verminderen. Scholen zouden wel kunnen kijken naar de sociale steun die leraren van elkaar en de leidinggevende ervaren evenals naar het onderlinge leerklimaat. Sociale steun heeft een buffereffect. Dit buffereffect wil zeggen dat een hoge sociale steun de negatieve gevolgen van een hoge werkdruk verzacht of ongedaan maakt. Sociale steun is waarschijnlijk een van de meest effectieve middelen om de negatieve gevolgen van stress tegen te gaan. Onderzoek laat zien dat sociale steun bij hoge werkdruk de kans op een burn-out verkleint (Beehr, Jex, Stay & Murray, 2000). De sociale steun van de leidinggevende is vooral bij lagere medewerkers in de organisatie van invloed op hun stressreactie. Als die sociale steun toeneemt, neemt het aantal psychische klachten af (Winnubst, Buunk & Marcelissen, 1988).

Kenmerken de werkende

De Onderwijsraad (2002) beschrijft de kenmerken van de werkende als tweede cluster. Het gaat hierbij om algemene kenmerken zoals opleidingsniveau, de leeftijd en de ervaring in het werk. Maar ook om specifieke kenmerken als de beroepshouding, de betrokkenheid bij het werk, de thuissituatie, de belastbaarheid en het herstelvermogen. Deze factoren bepalen hoe werknemers omgaan met de eisen die het werk stelt. De beleving van de leerkracht speelt een belangrijke rol bij de beoordeling van wat een hoge werkdruk is (Maassen van den Brink et al, 2000).

Deze kenmerken van de werkende komen overeen met wat Kelchtermans (2009) het professioneel zelfverstaan noemt: het geheel van opvattingen over jezelf als leerkracht (of schoolleider). Het professioneel zelfverstaan van leraren kan in vijf componenten worden onderscheiden: zelfbeeld, zelfwaardergevoel, taakopvatting, beroepsmotivatatie en toekomstperspectief.

Het zelfbeeld is de wijze waarop de leraar zichzelf typeert als leerkracht. Dit is gebaseerd op zelfperceptie, maar ook op feedback van anderen. De component zelfwaardergevoel verwijst naar de mate waarin de leerkracht tevreden is over het werk. Ook hierbij is de feedback van anderen belangrijk. De component taakopvatting is wat de leraar vindt dat er gedaan dient te worden om het gevoel te hebben dat er goed werk wordt geleverd. Belangrijk voor de taakopvatting zijn formele functiebeschrijvingen, maar deze functiebeschrijvingen zullen door de leerkracht op een bepaalde manier ervaren worden. De taakopvatting maakt duidelijk dat het lerarenberoep nooit een neutrale aangelegenheid is, maar altijd impliceert dat men waardegebonden afwegingen en keuzes maakt (Hargreaves, 1995). De taakopvatting bevat dus ook overtuigingen over goed onderwijs, over iemands persoonlijke morele verplichten en verantwoordelijkheden tegenover de leerlingen. Wanneer die overtuigingen betwijfeld worden, dan voelen leraren zichzelf als persoon en professional in twijfel getrokken. Evaluatiesystemen, ingrijpende beleidsvoorschriften, opgelegde onderwijsvernieuwingen die een idee weergeven, dat verschilt of zelfs tegengesteld is aan de taakopvatting van de leerkracht zullen een impact hebben op het zelfwaardergevoel en de beroepsvoldoening van leraren. Die emotionele impact is zo groot omdat de leraar als persoon betrokken is in het werk en de leerkracht daarom het gevoel heeft zelf in twijfel te worden getrokken (van den Berg, 2002).

De volgende component is beroepsmotivatatie en beschrijft de drijfveren die de leraren deden kiezen voor het beroep, doen beslissen om in het vak te blijven of om van beroep te veranderen. De laatste component is toekomstperspectief. Dit zijn de verwachtingen die de leraar heeft voor de beroepssituatie en welke gevoelens daarbij horen. Leerkrachten twijfelen aan hun professionele zelfverstaan doordat er van hen wordt gevraagd mee te gaan in de veranderingen binnen het onderwijs. Leerkrachten betwijfelen of ze een goede leerkracht zijn en of de opvatting over hun taak nog klopt met wat er van hen verwacht wordt. Oproepen tot verandering kunnen voor leerkrachten een dwingend karakter krijgen omdat leerkrachten het gevoel hebben dat ze het aan hun leerlingen verplicht zijn om in te gaan op de oproep. De leerkracht voelt zich tekort schieten tegenover de leerlingen als er niet op

de oproep wordt ingegaan. De manier waarop leerkrachten omgaan met de oproepen tot verandering, wordt enerzijds bepaald door de betekenis die er aan de oproep gegeven wordt en anderzijds door factoren en processen binnen de school als organisatie. Deze tussenliggende factoren kunnen de impact van oproepen versterken of afzwakken (Kelchtermans, 1994).

Externe factoren

Veranderingen binnen het onderwijs

De afgelopen decennia heeft het onderwijs heel wat veranderingen op zich af zien komen. Klachten over werkdruk zijn een bekend fenomeen binnen het onderwijs (Ballet & Kelchtermans, 2009). De samenleving is de afgelopen jaren steeds meer van het onderwijs gaan verlangen. De druk op scholen om steeds meer taken op zich te nemen lijkt alleen maar toe te nemen. Zo wordt van scholen gevraagd aandacht te besteden aan de overdracht van waarden en normen en het bevorderen van integratie, moeten ze soms praktisch inspringen als ouders in hun opvoedende taak in gebreke blijven, verlengen veel scholen hun schooltijden om werkende ouders tegemoet te komen en zoeken ze mee naar een oplossing voor leerlingen die op school niet (langer) te handhaven zijn (Turkenburg, 2005). Daarnaast lanceert de overheid allerlei hervormingen en vernieuwingen binnen het onderwijs. Maar ook ouders zijn veranderd. Ouders zijn steeds mondiger geworden (Onderwijsraad, 2005). Tonkens (2003: 134) stelt zelfs dat: ‘de leerkracht te maken heeft met agressieve, brutale en veeleisende ouders’.

Ook Freidson (2001) beschrijft dat burgers zich steeds meer ontwikkelen als mondige en veeleisende consumenten die weinig boodschap hebben aan de overwegingen en afwegingen die professionals maken. Burgers confronteren professionals steeds weer met hogere eisen die soms weinig met de inhoud van het werk te maken hebben. Volgens Freidson (2001) komt professionaliteit in de knel door de dominantie van twee andere systemen: de marktlogica en de bureaucratische logica. De marktlogica neemt toe. De toenemende bureaucratische logica zorgt voor standaardisering en protocollisering.

Ook volgens Spierts (2014) zijn er veranderingen in de verzorgingsstaat die zorgen voor onvrede binnen het onderwijs. Marktwerving, privatisering, schaalvergroting, efficiency, accountability en evidence based practice zijn daarbij belangrijke begrippen. Deze ontwikkelingen gaan samen met aanhoudende reorganisaties en hervormingen op de werkvloer. Ze hebben grote gevolgen voor de positie van de professionals, niet alleen voor de inhoud van hun werk, maar ook voor hun werkbelasting en motivatie (Duyvendak, Knijn & Kremer, 2006). Publieke professionals, zoals leerkrachten, verplegers en politieagenten verlangen naar erkenning en waardering. Door een gebrek aan erkenning en waardering voor de prestaties die ze elke dag op de werkvloer leveren, ontstaat er onvrede (Spierts, 2014).

De hierboven genoemde veranderingen binnen het onderwijs hebben een directe invloed op het dagelijkse praktijk van leerkrachten. Er lijkt steeds meer te moeten.

Intensificatiethesis

Met de intensificatiethesis leverde Apple (1986, in Ballet & Kelchtermans, 2009) een theoretische verklaring voor de veranderingen in de werkcondities van leerkrachten. Door de mondigheid van ouders, de veranderingen in de samenleving en de groeiende eisen van de overheid wordt de druk op scholen en leerkrachten verhoogd. Het onderwijs moet effectief en efficiënt zijn. Scholen moeten aantoonbaar het gewenste resultaat leveren en de vooropgestelde doelen bereiken met zo weinig mogelijk middelen. Hierdoor wordt het ontwerpen van onderwijstaken en het uitvoeren ervan steeds meer ontkoppeld. De betrokkenheid van de leerkrachten bij de vormgeving van het onderwijs wordt steeds kleiner. Doelstellingen worden steeds vaker geformuleerd door instellingen buiten scholen. De verandering naar meer uitvoerende taken van de leerkracht noemt Apple een proces van de-professionalisering. Tegelijkertijd krijgen leerkrachten steeds meer de plicht om hun resultaten te verantwoorden. De groei van administratieve taken binnen het onderwijs en het verlies van beroepsvaardigheden doordat ze minder belangrijk worden, wordt door Apple de-skilling genoemd.

Het resultaat is wat Apple (1986, in Ballet & Kelchtermans, 2009) noemt een intensificatie van het lerarenberoep, die zorgt voor een groeiende externe prestatiedruk op leerkrachten doordat ze meer verschillende taken moeten uitvoeren zonder dat ze hiervoor voldoende tijd en middelen tot hun beschikking hebben. Dit heeft tot gevolg dat er minder aandacht ontstaat voor creativiteit in de klas, de relatie met collega's en privé-zaken. Leerkrachten ervaren een emotioneel belastende impact ten gevolge van de intensificatie.

Ballet & Kelchtermans ((Ballet & Kelchtermans, 2004; Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006) kwamen na een analyse van het onderzoek van Apple (1986, in Ballet & Kelchtermans, 2009) tot de conclusie dat de intensificatiethesis van Apple op drie punten geraffineerder zou moeten worden bekeken. Op de eerste plaats wordt er in de intensificatiethesis van Apple enkel gesproken over externe eisen en verwachtingen ten aanzien van leerkrachten, terwijl in werkelijkheid bij leerkrachten en in scholen meerdere intensificatiebronnen te noemen zijn. Op de tweede plaats wordt de impact van externe eisen en verwachtingen gemedieerd door de persoonlijke betekenisgeving van de leerkracht en door de karakteristieke kenmerken van een school. Ten derde blijkt de impact van intensificatie niet altijd negatief, maar kan deze breder bekeken worden. Niet alle externe eisen of verwachtingen leiden automatisch tot de 'ervaring van intensificatie'. Intensificatie gaat om meer dan toename van de werkuren, toename van diverse taken, meer vergaderingen en meer administratief werk. Daarom wordt er gesproken over de 'ervaring van intensificatie'. De nadruk wordt gelegd op de betekenis die leerkrachten geven aan de veranderingen en de werkdruk die dit met zich meebrengt.

Kenmerken van het werk, de werkende en externe factoren kunnen belangrijke factoren zijn bij het ervaren van een hoge werkdruk. Maar deze factoren zijn niet zelfstandig verantwoordelijk voor de als

hoog ervaren werkdruk. Daarvoor moet er ook rekening gehouden worden met de persoonsgebonden factoren. Het ervaren van werkdruk is altijd een combinatie van kenmerken van het werk en de belastbaarheid van de medewerker. Wat voor de ene leraar een nauwelijks te hanteren werkdruk vormt, kan voor de ander een plezierige spanning zijn (Onderwijsraad, 2002).

Ervaring van intensificatie door leerkrachten in verschillende levensfasen.

In deze scriptie zal gekeken worden naar de ‘ervaring van intensificatie’ door beginnende leerkrachten en ervaren leerkrachten. Leraren geven heel veel verschillende betekenissen aan hun beroep als leerkracht, de betekenis die gegeven wordt is afhankelijk van de rol die het leerkrachten beroep in iemands leven inneemt en hoe de eigen omgeving op het beroep reageert. Deze betekenissen veranderen tijdens de loopbaan van de leerkracht. Andere levensfasen brengen andere verwachtingen en mogelijkheden met zich mee (Diepstraten & Martens 2014). Ook Kelchtermans (1994) benoemt een verschil in professioneel zelfverstaan tussen leerkrachten in verschillende levensfasen: Het professionele zelfverstaan ligt niet vast, maar het is het resultaat van de voortdurende betekenisvolle interacties van leraren met hun omgeving. Professionaliteit van leerkrachten komt tot uiting in de dagelijkse praktijk en zij zelf als persoon zijn betrokken op die praktijk. Dit geeft aan dat de levensloop ook de professionaliteit doordringt, de oordelen en acties van een leerkracht in het heden zijn altijd beïnvloed door ervaringen uit het verleden en verwachtingen van de toekomst. Ondanks de alarmerende artikelen die in de krant zijn verschenen en in de inleiding zijn aangehaald, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de beleving van werkdruk door beginnende en ervaren leerkrachten.

Methode

Om inzicht te krijgen in hoe de beginnende leerkrachten en de ervaren leerkrachten de werkdruk in het basisonderwijs ervaren, is het belangrijk leerkrachten zelf aan het woord te laten. De beginnende en ervaren leerkrachten zijn gevraagd naar hun beleving om antwoord te verkrijgen op de hoofdvraag. De hoofdvraag van het onderzoek is: *Hoe beleven beginnende en ervaren leerkrachten de werkdruk in het basisonderwijs?* Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn er deelvragen opgesteld: *Hoe besteden leerkrachten hun tijd naast de reguliere lessen? Hoe omschrijven leerkrachten hun dagelijkse praktijk? En welke energiegenererende- en energiekostende factoren ervaren leerkrachten in hun werk binnen het primair onderwijs?* Met behulp van een naar aanleiding van de literatuur opgezet interview en een dagboek zal getracht worden antwoord te krijgen op de hoofdvraag en de deelvragen. De opzet van dit onderzoek wordt besproken door het gekozen perspectief toe te lichten, de participanten te beschrijven, instrumenten te beschrijven, en de procedure van dataverzameling en data analyse toe te lichten.

Perspectief

Het doel van het onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de werkdruk zoals ervaren door beginnende en ervaren leerkrachten. Het gaat niet om het verklaren van processen, maar om het begrijpen ervan.

Dit houdt voor de methodologie in dat het onderzoek gebruik zal maken van fenomenologische hermeneutische analyse (Bazeley, 2013). Er zullen beginnende leerkrachten en ervaren leerkrachten geïnterviewd worden om hun eigen ervaringen en belevingen te achterhalen. Daarnaast zal er aan de leerkrachten gevraagd worden om in een dagboek bij te houden hoeveel tijd zij dagelijks aan hun werk besteden en wat de aard is van deze werkzaamheden. Tijdens de interviews kan doorgevraagd worden naar de ervaring en de achterliggende gedachten, waardoor er een totaalbeeld ontstaat (Bazeley, 2013).

Participanten

De doelgroep van dit onderzoek bestaat uit alle leerkrachten die werken binnen de vereniging Christelijk Basisonderwijs Noardwest Fryslân (CBO Noardwest Fryslân). Deze vereniging bestaat uit dertien scholen voor primair onderwijs in de regio Noordwest Friesland. Er is voor deze vereniging gekozen om een terrein af te bakenen en zo betere vergelijkingen te kunnen maken. Na goedkeuring van de directeur van de vereniging is er een e-mail verstuurd naar alle leerkrachten die werkzaam zijn binnen de vereniging. Vijf leerkrachten van vier verschillende scholen hebben naar aanleiding hiervan aangegeven mee te willen werken aan dit onderzoek. Dit zijn twee beginnende leerkrachten en drie ervaren leerkrachten. Zij zullen gevraagd worden naar hun beleving van de werkdruk. Leerkrachten worden beginnend genoemd als ze vijf jaar of minder in het onderwijs werkzaam zijn. Leerkrachten worden ervaren genoemd als ze zes jaar of langer werkzaam zijn in het onderwijs.

Er zijn vijf leerkrachten geïnterviewd en aan hen is ook gevraagd enkele dagen een dagboek bij te houden tijdens een werkdag. Er zijn twee leerkrachten die als beginnende leerkracht aangeduid worden, zij hebben respectievelijk vier en vijf jaar ervaring. Er zijn drie leerkrachten die als ervaren worden aangeduid, zij hebben tien, vijftientwintig en veertig jaar ervaring. Drie leerkrachten, één man en twee vrouwen, werken in de bovenbouw van het onderwijs. Twee leerkrachten, twee vrouwen, werken in de onderbouw. In tabel 1 zijn de kenmerken van de leerkrachten weergegeven

Tabel 1 *Kenmerken van de betrokken leerkrachten*

	<i>Geslacht</i>	<i>Aantal jaren ervaring</i>	<i>Huidige groep</i>	<i>Ervaring in groepen</i>
Docent 1	Man	4	6	5,6
Docent 2	Vrouw	5	(5), 7	5,6,7,8
Docent 3	Vrouw	10	(6), 7, 8	5,6,7,8
Docent 4	Vrouw	40	1,2	1,2,3,4
Docent 5	Vrouw	25	3, 4	1,2,3,4,5,6

Instrumenten

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van verbale data in de vorm van semi-gestructureerde interviews. Deze interviews zijn afgenomen bij zowel beginnende als ervaren leerkrachten. Er is gekozen voor een semi-gestructureerd interview, omdat het belangrijk is dat de leerkrachten zelf hun ervaringen en belevingen verwoorden. Om richting te geven aan het interview zijn er vragen opgesteld, gebaseerd op de onderzoeksvragen en de literatuur. Op deze manier kan er het beste antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. De gestelde vragen zijn opgenomen als bijlage 1. Daarnaast is er voor het onderzoek gebruik gemaakt van een dagboek waarin de leerkrachten opgeschreven hebben hoeveel tijd zij besteden aan werkgerelateerde werkzaamheden en wat de aard is van deze werkzaamheden. De leerkrachten hebben dit dagboek gedurende een aantal dagen bijgehouden. Het format dat de leerkrachten gebruikt hebben is opgenomen als bijlage 2. Door de bijgehouden dagboeken te vergelijken met de gegeven antwoorden uit de interviews is gekeken of de werkelijke werkzaamheden verschillen met de ervaren werkdruk door de leerkrachten.

Procedure van dataverzameling

De interviews hebben bij de leerkrachten op school plaatsgevonden en zijn afgenomen door de onderzoeker. Voordat aanvang van het interview, werd er een korte inleiding gegeven. Hierin werd aan de leerkrachten verteld dat er geen onjuiste antwoorden zijn, maar dat de leerkracht zijn eigen ervaring mag beschrijven. Bovendien werd er verteld dat de leerkracht altijd mag stoppen met het interview. Daarnaast werd de leerkracht om toestemming gevraagd om het gesprek te mogen opnemen. Ook is het onderzoek volledig anoniem. Er worden geen namen gebruikt en de gegevens en antwoorden van de leerkrachten zijn niet te herleiden. Voor het dagboek waarbij werd genoteerd hoeveel tijd leerkrachten besteden aan werkgerelateerde werkzaamheden en wat de aard is van deze werkzaamheden is een tabel opgesteld. Hierdoor zal het dagboek van alle participanten er vergelijkbaar uit zien.

Data-analyse

Dit onderzoek maakte gebruik van fenomenologische hermeneutische analyse. Het doel was om de werkdruk zoals beleefd door beginnende en ervaren leerkrachten te bekijken vanuit hun eigen perspectief met behulp van interviews. Deze interviews werden vervolgens geïnterpreteerd door de onderzoeker. Het gaat om hoe de beginnende en ervaren leerkrachten de werkdruk in het basisonderwijs beleven. Na het afnemen van de interviews werden deze beluisterd en vervolgens getranscribeerd met behulp van het programma F4. De transcripties van de interviews werden een aantal keren doorgelezen door de onderzoeker, zodat zij bekend werd met de data. Tijdens dit proces van het herlezen van de data werd door de onderzoeker een onderzoeksdagboek bijgehouden. Hierin werden opvallende zaken, associaties en de context beschreven. Na deze eerste verkenning van de data werden de data gecodeerd. Er werd gebruik gemaakt van open coderen. Ieder fragment dat belangrijk werd gevonden, kreeg tijdens deze procedure een code. Hierna werd er een codeerschema

opgesteld. Hierbij werd er door de onderzoeker gezocht naar consensus en werd er geprobeerd een aantal clusters op te stellen. De onderzoeker codeerde de overige interviews aan de hand van het codeerschema. Het codeerschema is tijdens het coderen nog aangepast. Een collega-onderzoeker heeft de codes tevens bestudeerd. Tijdens overleg tussen de onderzoekers werd het codeboek opnieuw op enkele punten aangepast. Dit heeft de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot (Bazeley, 2013). De definitieve codelijst met de codes en de bijbehorende uitleg is als bijlage 3 toegevoegd. Vervolgens werden de data geïnterpreteerd. Na afloop van dit proces werden de resultaten aan twee leerkrachten voorgelegd. Zij gaven aan dat de resultaten overeenkomen met wat zij hebben verteld tijdens het interview. Dit is een vorm van member checking (Bazeley, 2013). De dagboeken die de leerkrachten hebben bijgehouden werden door de onderzoeker bekeken en geanalyseerd. Er werd gekeken in de dagboeken aan welke taak de leerkrachten de meeste tijd besteden in de dagelijkse praktijk. Vervolgens werden de resultaten uit de interviews vergeleken met de gegevens uit het bijgehouden dagboek. Er werd hierbij gekeken of de gegevens uit de praktijk overeenkomen met de beleving van de leerkracht.

Resultaten

Tijdens de interviews hebben de leerkrachten verwoord hoe zij de werkdruk in het basisonderwijs ervaren. Uit de theorie zijn een aantal elementen gekozen die zijn voorgelegd aan beginnende en ervaren leerkrachten. De gekozen elementen zullen hieronder achtereenvolgens worden besproken. De antwoorden van de beginnende en ervaren leerkrachten zullen hierbij worden vergeleken.

Dagelijkse praktijk

De ervaren leerkrachten (leerkracht 3, 4 en 5) geven aan met een positief gevoel naar school te gaan.

Maar dan heb ik er gewoon zin in. Maar ja, het is ook zo, je hebt een leuke groep, dus je gaat er met plezier naartoe (leerkracht 3). Ik mag heel graag werken en ik vind het heel leuk om met jonge kinderen om te gaan. Ja, nee, ik ga eigenlijk nooit met tegenzin naar school (leerkracht 4). Nou ik moet zeggen dat ik altijd met plezier naar school toe ga. Het lesgeven vind ik op zich altijd wel leuk. Daar gaat het me om, met dat idee ga ik naar school toe (leerkracht 5).

Het gevoel waarmee de beginnende leerkrachten naar school gaan verschilt van het gevoel waarmee de ervaren leerkrachten naar school gaan. De beginnende leerkrachten zijn hierin minder positief.

Ik ga niet met tegenzin school, maar ik denk ook niet 'yes'! Ik ga gewoon naar mijn werk en dat is prima. Het was vorig jaar wel anders met die groep. Toen had ik wel vaker ja, toch een bepaalde spanning omdat je niet weet wat er die dag gaat gebeuren (leerkracht 1).

Na het weekend moet ik er wel weer even inkomen. Dan denk ik ja, dit moet allemaal nog en dat moet allemaal nog. Maar 's ochtends ben ik hier graag om zeven uur/kwart over zeven om alles lekker voor te bereiden. Dat vind ik heerlijk. Want dan heb je het kopieerapparaat voor jezelf, heb je geen collega's die je afleiden. (leerkracht 2).

Drie van de vijf leerkrachten voelen zich moe aan het eind van een werkdag (leerkracht 1,2 en 4). Ze zijn 's middags vaak erg moe en aan het eind van de week uitgeteld. Volgens leerkracht 4 heeft ook te maken met omstandigheden. Naarmate ze ouder wordt merkt ze dat ze sneller moe is. Leerkracht 1 geeft aan dat dit komt omdat het beroep mentaal intensief is.

Ik denk dat dat komt omdat het vooral mentaal heel intensief is. Het lesgeven en alles wat daarbij komt kijken. Alleen het lesgeven is al, nou vergt best wel veel energie en als je er dan nog gesprekken en vergaderingen en dat soort dingen bij hebt ja, dan is dat mentaal wel intensief (leerkracht 1).

Leerkracht 3 is aan het einde van de dag vooral bezig met de tijdsplanning.

'Dan om 15.15 heb ik echt zoiets, dan denk je: oké, ik heb nu zoveel tijd en wat moet ik allemaal nog doen. Dat is qua rompslomp eromheen, dat is echt veel. Maar ja, om vijf uur moet ik de kinderen ophalen. Dus dan is het heel jammer, dan moet ik de deur achter me dicht doen (leerkracht 3).

Voor leerkracht 5 heeft de manier waarop de dag is verlopen, invloed op hoe ze zich voelt aan het einde van de dag. Als de dag goed is verlopen, gaat ze met een blij gevoel naar huis. Maar als er veel administratief werk gedaan moet worden of er heeft zich een incident voorgedaan, dan is het gevoel minder positief.

De leerkrachten verschillen van mening op de vraag of het gevoel aan het begin of het einde van een werkdag ook verandert gedurende het jaar. Leerkracht 3 geeft aan dat er vroeger vooral drukke periodes waren zoals de kerstperiode, de cito-periode. Daartussen ervaaarde zij meer rustigere periodes. Maar tegenwoordig heeft zij het gevoel het altijd wel druk te hebben.

Heb je geen cito-toetsen, dan wordt er wel weer iets anders bedacht. Dan moet dit even, een cursusje dit of een cursusje dat. Het komt altijd wel tussendoor (leerkracht 3).

Leerkracht 5 ervaart ook tegenwoordig piekperiodes binnen haar werk. Zij geeft aan de cito-periode, de periode voor de zomervakantie en de periodes rond de feestdagen erg druk te vinden. Dan moet er namelijk vanalles georganiseerd en afgesloten worden.

Leerkracht 1, 2 en 4 geven aan dat de groep van invloed is op de druk die gedurende een jaar wordt ervaren. Zowel de groepsgrootte als de groepsdynamica worden genoemd als aspecten die van invloed zijn op de druk die wordt ervaren:

Het is niet elk jaar hetzelfde. Dit jaar gaat het met pieken en dalen en vorig jaar was het wel constant ja, dat het intensief was. Ik denk wel dat de groep daar invloed op heeft (leerkracht 1).

Het hangt ook van de klas af natuurlijk. Als je nou 30 kleuters, of je hebt 20 kleuters dat maakt ook een beetje verschil. Als je 30 kinderen hebt, heb je ook 30 gesprekken. Heb je 20 kinderen, heb je 20 gesprekken en 20 kinderen waarvan je moet kijken van groepsplannen opschrijven, logboeken bijhouden. Nou dan heb je toch 1/3 meer (leerkracht 4).

Tijdsbesteding

De leerkrachten benoemen verschillende zaken waar ze gedurende de dag, naast het lesgeven, tijd aan besteden. Het grootste deel van de geïnterviewde leerkrachten (leerkracht 2, 3 en 5) noemt de administratie de taak waar ze de meeste tijd aan besteden gedurende de dag.

Vooraf de administratie. De leuke groepsplannen, de individuele leerlijnen. Nou ik had dit jaar drie leerlingen met een individuele leerlijn. Daar moet je ook alles voor bijhouden en bijwerken. Eigenlijk meer de nasleep van wat je allemaal gedaan hebt, dat je het allemaal goed verantwoorden moet (leerkracht 3).

Leerkracht 1 geeft aan veel tijd gedurende de dag te besteden aan het regelen van kleine dingen. Het zijn vaak maar kleine dingen die geregeld moeten worden, maar uiteindelijk neemt dit best veel tijd in beslag tijdens een werkdag.

Dit even afspreken en dat even afspreken. Ik mail veel met ouders (...), de eigen leerlijnen klaarleggen. Ja toch wel veel dingen regelen. In groep 7/8 krijgen ze steeds meer excursies. Dat soort dingen (leerkracht 1).

Leerkracht 4 besteedt veel tijd aan het voorbereiden van de lessen. Hierbij moet wel vermeld worden dat deze leerkracht geen groepsverantwoordelijkheid heeft op dit moment. Dit houdt in dat ze op haar werkdagen in verschillende klassen werkt en niet verantwoordelijk is voor de administratie binnen een groep.

Ik ben ook heel erg aan het inlezen, bekijken en ik heb de laatste drie jaar steeds een baan gehad dat is steeds weer in een andere groep moest lesgeven, drie dagen(...). Dan moet je even inlezen, je moet alles even klaarzetten, even de computer opstarten, digibord. Daar gaat mijn tijd wel aan op.

Er is aan de leerkrachten gevraagd om in een dagboek bij te houden waar ze mee bezig zijn gedurende een werkdag. Het ingevulde dagboek en de antwoorden van de leerkrachten op de vraag waar ze gedurende de dag veel tijd aan besteden is vergeleken. Zo kan worden gekeken of wat de leerkrachten denken dat ze gedurende de dag doen overeenkomt met wat de leerkrachten daadwerkelijk doen gedurende de dag.

Leerkracht 1 geeft aan gedurende de dag veel tijd te besteden aan het regelen van kleine dingen. Dit is ook terug te zien in het ingevulde dagboek. Alhoewel de leerkracht aankruist bezig te zijn geweest met nakijken of voorbereiding van de lessen staan er vaak nog andere werkzaamheden bijgeschreven die onder het regelen van kleine dingen vallen, zoals kopiëren, begeleiden kleding actie, telefoon aannemen en voorbespreking van kamp. Alles bijeen genomen neemt het regelen van kleine dingen inderdaad een groot deel van de tijd in van deze leerkracht.

De leerkrachten 2, 3 en 5 geven aan veel tijd te besteden aan de administratie gedurende een werkdag. Dit is echter moeilijk terug te zien in de bijgehouden dagboeken. De leerkrachten geven alledrie aan verschillende dingen tegelijk te doen: *‘Er lopen altijd veel dingen door elkaar, multifunctioneel’* aldus

leerkracht 5. Het is derhalve moeilijk om te zien hoeveel tijd de leerkrachten exact besteden aan de administratie. Er is wel te zien dat de leerkrachten voornamelijk de tijd tussen de middag en direct na schooltijd voornamelijk besteden aan het nakijken en dat er na schooltijd meer tijd wordt besteed aan de administratie, gesprekken en vergaderingen.

Leerkracht 4 geeft aan voornamelijk tijd te besteden aan het voorbereiden van de lessen. Dit is ook goed terug te zien in het ingevulde dagboek. De leerkracht zet alle benodigdheden klaar voordat de school begint en bereidt na schooltijd voornamelijk de lessen voor. De overige tijd wordt besteed aan het bijhouden van de administratie, gesprekken en vergaderingen.

Alle leerkrachten geven aan graag meer tijd te zouden willen besteden aan het voorbereiden van de lessen. Leerkrachten hebben het gevoel dat ze op dit aspecten moeten inleveren doordat ze meer tijd moeten besteden aan andere zaken, zoals de administratie. De leerkrachten zouden graag meer tijd hebben om de lessen goed voor te bereiden.

Ik zou graag gewoon meer aan het lesgeven, aan de basis, dat je weer eens een les kan voorbereiden en dat je weer eens goed kunt nakijken. Dat doe ik eigenlijk nooit. Ik heb vaak geen idee van tevoren wat voor les ik ga geven. Dat bekijk ik snel even vijf minuutjes van tevoren en dat is het (leerkracht 1).

Ook zouden de leerkrachten graag meer tijd besteden aan de individuele leerling. De leerkrachten hebben nu weinig tijd om voor een leerling materiaal op maat te ontwikkelen, terwijl ze dit wel graag zouden willen doen.

Je hebt geen tijd meer om eens een keer iets nieuws voor een kind te ontwikkelen. Dat is leuk en dat doe je ook het liefst, maar daar heb je domweg geen tijd meer voor en dat is heel jammer. Dat doe je het liefst. Daarvoor heb je voor het beroep gekozen, tenminste zo voelt het wel (leerkracht 3).

Het grootste deel van de leerkrachten zou graag minder tijd besteden aan de administratie (leerkracht 1, 2, 3 en 5). De leerkrachten erkennen de waarde van het registreren van zaken in het belang van het kind. Echter als er meer tijd wordt besteed aan het noteren en evalueren dan aan daadwerkelijk tijd besteden aan het kind zien de leerkrachten geen meerwaarde van de administratie. Ze willen vooral doen wat het beste is voor het kind.

Gewoon goed kijken wat is echt nodig en wat is voor het kind belangrijk en die dingen moeten we gewoon doen. Ja, wat voor het kind belangrijk is, waar het kind wat aan heeft en niet waar de inspectie wat aan heeft, niet dat de map maar gevuld is, maar gewoon de dingen die voor het kind belangrijk zijn (leerkracht 1).

De leerling heeft er meer aan als jij alles een keer extra uitgebreid voor iemand voorbereid dan dat je alles administratief mooi bijhoudt. Maar dat is gewoon, we zeggen wel eens 'de inspectie-ellende'. Zo noemen wij dat. Je doet het, natuurlijk is het belangrijk dat er dingen op papier staan, daar kan ik me echt helemaal in vinden. Maar als je kijkt hoeveel tijd je ermee kwijt bent en wat je eigenlijk elke dag ook weer moet evalueren, overal noteren moet, het is gewoon dubbel werk en dat is gewoon zonde (leerkracht 3).

De andere leerkracht (leerkracht 4) noemt de administratie niet als aspect waar ze graag minder tijd aan zou willen besteden. Zij geeft aan de verschillende aspecten redelijk in evenwicht te kunnen brengen.

Typen, even kijken naar kinderen, moet ik nog wat toevoegen. Straks groepsplannen en rapporten. Nou ja, daardoor gaat er wel wat af van de voorbereidingstijd vind ik altijd. Maar ik vind het niet te zwaar. Want ik kan ook wel goed organiseren, dus dan denk ik van nu stop ik. Want je kunt in het onderwijs altijd wel doorgaan. Dat kan ik altijd wel redelijk in evenwicht brengen. Dat komt denk ik door mijn karakter. Ik kan goed organiseren (leerkracht 4).

Ook de andere leerkrachten is gevraagd of ze het gevoel hebben dat ze hun werktijd efficiënt kunnen besteden. Leerkracht 5 geeft aan dat ze door de werksfeer en de autonomie binnen haar werkomgeving in staat is om haar werktijd efficiënt te besteden. Voor haar is het efficiënt om op school te werken en af en toe dingen thuis te doen.

Ik heb wel het idee dat wij zelf toch wel redelijk ons ding kunnen doen. Het is niet zo dat wij alles altijd met alle collega's tegelijk moeten doen. Ik kan dingen zelf wel een beetje inplannen. Wij hebben een hele makkelijke directeur. Als wij denken, we willen thuis werken, mogen we dat thuis doen (leerkracht 5).

Leerkracht 2 en 3 beschrijven dat het maken van keuzes belangrijk is om je werktijd efficiënt te kunnen besteden. Ze maken keuzes en kiezen de aspecten uit die zij belangrijk vinden.

Ik kies de belangrijkste dingen uit. Het is, je hebt zoveel dingen die moeten en die van je verwacht worden. Maar ik heb ook gezegd: ik kies de belangrijkste dingen uit, die ik belangrijk vindt en de rest wacht maar even (leerkracht 2).

Energie kostende en energie genererende factoren

Het Job Demands-Resources model beschrijft dat factoren die energie kosten, gecompenseerd kunnen worden door energiegenererende factoren. Of er werkdruk ervaren wordt hangt dus af van de energiegenererende en de energievragende factoren die aanwezig zijn. Er is aan de leerkrachten gevraagd welke energiegenererende factoren zij binnen hun werk ervaren. Alle leerkrachten noemen de kinderen als grootste energiegenererende factor binnen hun werk. Zowel het werken met kinderen wordt genoemd, als het de band met de kinderen en de vooruitgang die geboekt wordt gedurende een jaar.

Nou weet je, gewoon werken met kinderen. Dat is gewoon het allerleukste, dat is allemaal energie. Kinderen goed begeleiden en goed kijken/observeren van kinderen vind ik heel leuk. Daar ook weer een plan op maken. Dat geeft me energie. Ik kan er iets mee doen. Het werken met kinderen is leuk, want het is altijd spontaan. Maar ook het feit dat je een pad met ze loopt. Dat kun je elke dag weer oppakken. Het is eigenlijk een weg in een jaar. Dat vind ik heel bijzonder. De krachten uit kinderen halen die er in zitten. Elk kind is weer anders, dat is heel bijzonder. Dat geeft me echt kracht en het is een goede motivatie (leerkracht 4).

Door leerkracht 1 en 2, de beginnende leerkrachten, wordt daarnaast het contact met ouders ook genoemd als energiegenererende factor. Hierbij moet echter wel vermeld worden dat zij het contact met ouders niet altijd als positief ervaren. Positief contact met ouders ervaren zij als energiegenererende factor, maar het contact met ouders kan ook een energiekostende factor zijn indien dit contact niet positief verloopt.

Ouders die tevreden zijn hoor je niet zo snel. Dat doet je dan wel echt heel goed. Vlak voor de vakantie kregen we nog een mail van een ouder en die zei, we hebben volledig vertrouwen in je. Die heeft ook wel het één en ander meegekregen via via. Dus die begrijpt het ook helemaal. Dat gaf wel weer een heel goed gevoel (leerkracht 2).

Leerkracht 5 noemt als energiegenererende factor tevens het team waarbinnen gewerkt wordt. Goed contact met collega's en prettige samenwerking binnen het team leveren energie. Ze geeft eveneens aan dat de directeur hierin een belangrijke rol speelt.

De directeur heeft ook een belangrijke functie, als je een goede directeur hebt dan lopen de zaken gewoon beter (leerkracht 5).

Tevens werd er besproken welke factoren de leerkrachten noemen als energiekostende factoren binnen hun werk. Er worden veel verscheidene factoren door de leerkrachten benoemd als energiekostend. De beginnende leerkrachten (leerkracht 1 en 2) benoemen beide het gebrek aan autonomie binnen hun werk als energiekostende factor. Leerkracht 2 heeft er moeite mee dat er zaken van hogerhand worden opgelegd binnen het onderwijs, zonder dat de leerkrachten daar inbreng in hebben. Leerkracht 1 vreest hierbij voornamelijk voor de verandering die volgend jaar plaatsvindt binnen de CAO.

En nou nu heb ik het gevoel dat we redelijk vrij zijn met werktijden. Niet dat we maar heel weinig hoeven te werken, maar dat je het wel zelf mag bepalen. En volgend jaar wordt gewoon van ons verwacht dat we hier van acht tot vijf zijn elke dag en dat we thuis niet meer mogen werken. Op dit moment denk ik niet dat het daar beter van wordt, want wij hebben gewoon geen kantoorbaan. Ja en ik word daar een beetje dwars van, het motiveert niet meer. Dus dat heeft geen goed invloed op de werkdruk zeg maar (leerkracht 1).

Leerkracht 2 benoemt dat hij veel dingen in zijn werk nog steeds als nieuw ervaart.

De drie dagen dat ik werk dan komt er zoveel druk op je. Heel veel dingen zijn nieuw, nog steeds. Nog steeds na vier jaar (leerkracht 2).

Dit beeld wordt niet benoemd door de andere beginnende leerkracht, leerkracht 1.

Leerkracht 2 benoemt bovendien dat hij het gebrek aan waardering ervaart als een energiekostende factor. Hij beschrijft dat je in situaties heel intensief met bepaalde leerlingen en ouders samenwerkt om de beste oplossing te vinden voor een leerling. Dit kost de leerkracht veel energie. Maar dit heeft de leerkracht er graag voor over, omdat hij het beste wil voor het kind. Het feit dat het een energiekostende factor is komt echter voor uit het gebrek aan waardering van de ouders. De leerkracht

stopt veel energie in het traject en dit wordt niet gewaardeerd door ouders. Dit ervaart de leerkracht als erg frustrerend.

Een ervaren leerkracht (leerkracht 4) ervaart het werken met de computer als energiekostende factor. Het werken met de computer is iets wat deze leerkracht heeft moeten leren.

Ik kon laatst iets niet vinden. Die systemen veranderen ook steeds. Dan baal ik als een stekker, want dan zit ik wel een kwartier achter dat ding te zoeken. (...) Het vraagt veel tijd. Je hebt ook wel collega's die typen iets zo, maar dat kan ik helemaal niet dus dat gaat met 3 vingers. Dat geeft niks, dan kom ik er ook wel. Maar dat kost meer energie en tijd (leerkracht 4).

Leerkracht 3 ervaart de administratie daarentegen als energiekostende factor. Zij ervaart het als frustrerend dat ze in verhouding weinig tijd heeft voor het voorbereiden van lessen door het bijhouden van de administratie.

Tijdens het lesgeven geef je les en natuurlijk ben je dan ook met de kinderen bezig en doe je in je hoofd al die evaluaties wel en bekijk je of iets werkt, maar na afloop moet je het nog op papier zetten en dat is gewoon zonde van je tijd.

Leerkracht 5 ervaart het schrijven van de rapporten als energiekostende factor:

Ik vind rapporten enzo schrijven ook veel energie kosten. Dat duurt zo lang. Het komt wel precies, je moet goed nadenken wat je op wilt schrijven. Daar gaat bij mij wel even tijd en energie in zitten.

Het Job Demands-Resources model beschrijft dat de factoren die energie kosten, gecompenseerd kunnen worden door energiegenererende factoren. Derhalve is aan de leerkrachten gevraagd of zij het gevoel hebben dat bij hen de energiekostende en de energiegenererende factoren in balans zijn. 2 leerkrachten geven aan een positieve balans de ervaren, één leerkracht ervaart een negatieve balans en de andere twee leerkrachten zijn van mening dat de balans afhankelijk is van de groep en andere omstandigheden.

Twee ervaren leerkrachten (leerkracht 3 en 4) geven aan dat de energiegenererende en de energiekostende factoren in balans zijn. Deze leerkrachten hebben ook beide aangegeven altijd met een positief gevoel naar school te gaan. Zij hebben een balans gevonden tussen de factoren.

Ja bij mij is het in balans. Ik loop niet tegen dingen aan. Maar dat komt omdat ik ouder ben. Sommige dingen kan ik makkelijk even organiseren (leerkracht 4).

Een beginnende leerkracht (leerkracht 2) geeft aan dat de energiegenererende en de energiekostende factoren niet in balans zijn. Hij geeft aan dat dit vooral gebaseerd is op een incident dat zich de afgelopen maanden heeft voorgedaan in zijn klas. Dit incident heeft hem heel veel energie gekost en het heeft niks opgeleverd. Bovendien werden zijn inspanningen niet gewaardeerd door de ouders. Hierdoor ontstond er voor hem een negatieve balans.

De andere twee leerkrachten (leerkracht 1 en 5) geven aan dat de balans voor hen afhankelijk is van de groep en de zogenaamde pieken in het onderwijs. De factoren vinden ze over het algemeen in balans. Leerkracht 1 geeft echter aan dat bij een hele grote klas de energiekostende factoren de overhand kunnen nemen. Leerkracht 5 geeft aan dat tijdens de zogenaamde piekmomenten de druk hoog is en de factoren niet in balans.

Beginnende en ervaren leerkrachten

Er is aan de leerkrachten gevraagd of zij de werkdruk in de afgelopen jaren ook anders zijn gaan ervaren. Drie leerkrachten geven aan dat ze het gevoel hebben dat er de afgelopen jaren steeds meer zaken bij gekomen zijn, terwijl er geen zaken verdwenen zijn. Leerkracht 1 geeft aan dat er elk jaar weer dingen bijsluipen terwijl er niks af gaat, zij heeft het gevoel dat ze steeds meer moet doen.

Ja dat zijn toch weer allemaal van die vreemde formulieren die we dan ineens weer moeten invullen. Nu hebben ze dan weer vanaf vorig jaar sidi-3 erbij, voor hoogbegaafdheid. Moet je ook weer invullen voor iedereen, dat soort dingen. Elk jaar komt er weer zoiets bij. (...) Ze zeggen nooit we gaan nu dit doen en dan hoeven jullie dát niet meer te doen (leerkracht 1).

Dit beeld wordt bevestigd door leerkracht 3 en leerkracht 5

Er komt steeds meer bij en er gaat niks af. Dat is even simpel gezegd, maar zo is het wel. Een paar jaar geleden hadden we bijvoorbeeld nog geen groepsplannen, toen had je wel individuele plannen en daar ben je ook heus tijd aan kwijt. Maar ja, je bent nu nog weer meer tijd kwijt (leerkracht 3).

We hebben veel meer taken gekregen dan vroeger. De administratie is erg veranderd. Vroeger moesten we ook allemaal dingen houden (...). Maar er is zoveel bijgekomen, ook heel veel dingen die overbodig zijn (leerkracht 5).

Leerkracht 4 noemt een andere verandering binnen het onderwijs die ervoor heeft gezorgd dat zij de werkdruk anders is gaan ervaren in de afgelopen jaren, namelijk het gebruik van de computer. Zij ervaart de komst van de computer zowel positief als negatief. Het leren werken met de computer kost haar namelijk veel tijd, tijd die ze liever zou willen besteden aan het voorbereiden van de lessen. Daartegenover bespaart het werken met de computer ook weer tijd, omdat er op internet veel informatie te vinden is. Deze informatie hoeft de leerkracht nu niet meer uit boeken te halen.

Leerkracht 3 noemt bovendien een verandering in de thuissituatie die ervoor heeft gezorgd dat zij de werkdruk in de afgelopen jaren anders is gaan ervaren. Het krijgen van een gezin heeft er bij haar namelijk voor gezorgd dat ze minder in staat is om extra uren te werken.

In het begin ga je door en vooral als je 's avonds niet weg hoeft, dan denk je nou dan maak ik dit nog even af. Dan eten we wel even wat later. Maar dat kan nu niet meer altijd. Dat is wel even iets anders. Je kunt niet altijd bezig zijn. (...). Je hebt andere dingen ook nog (leerkracht 3).

Leerkracht 2 benoemt dat de werkzaamheden nu sneller verricht kunnen worden vergeleken met de beginjaren als de vraag wordt gesteld of de werkdruk de afgelopen jaren veranderd is. Door goede hulp van collega's weet hij nu veel beter hoe de werkzaamheden gedaan moeten worden, waardoor het veel sneller gaat. Daarentegen zijn er voor deze beginnende leerkracht ook nog werkzaamheden onbekend. Hij geeft aan dat deze werkzaamheden nog wel veel tijd kosten.

Leerkracht 5 beschrijft dat in haar carrière de werkdruk tevens veranderd is, omdat de relatie met de ouders veranderd is.

Ik heb het idee dat toen ik vijftwintig jaar geleden begon, dat ouders meer op school kwamen. Je had meer contact met de ouders zelf. Nu is het afstandelijker en gebruiken ze meer whatsapp en ze mailen. Ouders vallen je op de raarste tijden lastig (...). De grens tussen privé en school vervaagt. (...). Vroeger was dat niet zo. De ouders haalden toen hun kinderen op en dan kon je ze dan even aanspreken. Even direct contact. Dan kun je veel dingen wel oplossen en nu gaat het via de app of via de mail. Je kijkt elkaar niet aan, mensen zijn vasthoudender. Ouders zijn ook mondiger. De werkdruk is wel toegenomen. Je moet altijd bereikbaar zijn (leerkracht 5).

Bovendien geeft leerkracht 5 aan dat het beleid ten opzichte van ouders binnen de school ook veranderd is. Er is binnen de school besloten dat er alleen nog maar gewerkt mag worden met professionals die de kinderen begeleiden. Ouders helpen alleen nog bij niet onderwijsgerelateerde zaken.

Vroeger hadden we ouders ook gewoon meer in school, ook om te helpen. (...) Zoals leesmoeders, ik heb één moeder die mag ik vragen omdat ze zelf juf is en verder hoeven wij geen leesmoeders meer op school (leerkracht 5).

Het voorgaande geeft een beeld van de werkdruk zoals beleefd door de beginnende en ervaren leerkrachten binnen het basisonderwijs. Zowel beginnende en ervaren leerkrachten hebben verteld hoe zij de werkdruk van hun beroep ervaren.

Conclusie

Vanuit de literatuur is er een beschrijving gegeven van werkdruk in het basisonderwijs, hierbij is een onderscheid gemaakt tussen energiegenererende factoren en energiekostende factoren. Aansluitend zijn er drie clusters onderscheiden binnen de oorzaken van werkdruk: kenmerken van het werk als leerkracht, kenmerken van de leerkracht en externe factoren. Over de werkdruk zoals ervaren door beginnende en ervaren leerkrachten was weinig bekend. Door beginnende en ervaren leerkrachten te vragen naar hun beleving van de werkdruk binnen het basisonderwijs en doordat de leerkrachten een dagboek bijgehouden hebben, is getracht een beeld te schetsen over de werkdruk zoals ervaren door beginnende en ervaren leerkrachten. Hiermee kan de hoofdvraag beantwoord worden: *Hoe beleven beginnende en ervaren leerkrachten de werkdruk in het basisonderwijs?* Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn er deelvragen opgesteld: *Hoe besteden leerkrachten hun tijd naast de reguliere*

lesuren? Hoe omschrijven leerkrachten hun dagelijkse praktijk? En welke energiegenererende- en energiekostende factoren ervaren leerkrachten in hun werk binnen het primair onderwijs? Op deze vragen wordt een antwoord gegeven in dit hoofdstuk.

Om een antwoord te krijgen op de vraag hoe leerkrachten hun tijd naast de reguliere lesuren besteden is er een vergelijking gemaakt tussen de ervaren tijdsbesteding en de werkelijke tijdsbesteding. De meeste leerkrachten geven aan het gevoel te hebben veel tijd te moeten besteden aan de administratie. Dit is echter moeilijk terug te zien in de bijgehouden dagboeken, aangezien de leerkrachten veel verschillende taken gelijktijdig uitvoeren. Een ervaren leerkracht geeft aan veel tijd te besteed aan het voorbereiden van de lessen en een beginnende leerkracht geeft aan dat ze veel tijd besteed aan het regelen van kleine zaken. Deze laatste twee aspecten zijn duidelijk terug te zien in de bijgehouden dagboeken.

Alle leerkrachten geven aan graag meer tijd te zouden willen besteden aan het voorbereiden van de lessen en aan de begeleiding van de individuele leerling. Leerkrachten hebben het gevoel dat ze op deze aspecten moeten inleveren doordat ze meer tijd moeten besteden aan andere zaken, zoals de administratie. Het grootste deel van de leerkrachten zou namelijk graag minder tijd besteden aan de administratie. De leerkrachten erkennen de waarde van het registreren van zaken in het belang van het kind. Echter als er meer tijd wordt besteed aan het noteren en evalueren dan aan daadwerkelijk tijd besteden aan het kind zien de leerkrachten geen meerwaarde van de administratie. Ze willen vooral doen wat het beste is voor het kind.

De tweede deelvraag onderzoekt hoe leerkrachten hun dagelijkse praktijk ervaren. De ervaren leerkrachten geven aan met een positief gevoel naar school te gaan. Beginnende leerkrachten zijn hierin minder positief. Aan het eind van een werkdag voelt het grootste deel van de leerkrachten zich moe. De leerkrachten verschillen van mening op de vraag of het gevoel aan het begin of het einde van een werkdag ook verandert gedurende het jaar. Één leerkracht geeft aan dat er vroeger vooral drukke periodes waren zoals de kerstperiode, de cito-periode. Daartussen ervaaarde zij meer rustigere periodes. Maar tegenwoordig heeft zij het gevoel het altijd wel druk te hebben. Een andere leerkracht ervaart daarentegen tegenwoordig piekperiodes binnen haar werk. Zij geeft aan de cito-periode, de periode voor de zomervakantie en de periodes rond de feestdagen erg druk te vinden. Twee andere leerkrachten geven aan dat de groep van invloed is op de druk die gedurende een jaar wordt ervaren. Zowel de groepsgrootte als de groepsdynamica worden genoemd als aspecten die van invloed zijn op de druk die wordt ervaren.

Om erachter te komen welke energiegenererende- en energiekostende factoren de leerkrachten ervaren is de volgende deelvraag opgesteld: *welke energiegenererende- en energiekostende factoren ervaren leerkrachten in hun werk binnen het primair onderwijs?* Alle leerkrachten, zowel de

beginnende als de meer ervaren leerkrachten, noemen het werken met kinderen als de belangrijkste energiegenererende factor binnen hun werk. De beginnende leerkrachten noemen tevens het contact met de ouders als een energiegenererende factor, zij krijgen er energie van als ouders hun waardering uitspreken. Echter noemt één van deze leerkrachten het contact met ouders ook als energiekostende factor als het contact negatief is. De meningen over de energiekostende factoren zijn meer verdeeld. De beginnende leerkrachten ervaren het gebrek aan autonomie als energiekostende factor. Dit heeft te maken met zaken die van hogerhand worden opgelegd en weinig regelmogelijkheden met betrekking tot de werktijden. Door de meer ervaren leerkrachten worden drie verschillende energiekostende factoren genoemd, namelijk: het bijhouden van de administratie, het schrijven van rapporten en het werken met de computer. Het Job Demands-Resources model uit de literatuur benoemt als belangrijkste energiekostende factoren voor leerkrachten de werkdruk en emotionele taakeisen (Evers, Kreijns, Van der Heijde, Vermeulen, 2010). Bij werkdruk gaat het om de kwantitatieve aspecten van het werk (tempo), terwijl het bij emotionele taakeisen meer gaat om de zachte aspecten van werkdruk: de ‘emotionele investering’ die leraren moeten doen in hun werk. Deze energiekostende factoren worden door de leerkrachten in dit onderzoek niet benoemd.

Deze energiekostende factoren moeten volgens het Job Demands-Resources-model in balans worden gehouden door energiegenererende factoren. Sociale steun is waarschijnlijk een van de meest effectieve middelen om de negatieve gevolgen van stress tegen te gaan. Onderzoek laat zien dat sociale steun bij hoge werkdruk de kans op een burn-out verkleint (Beehr, Jex, Stay & Murray, 2000). Het werken met kinderen wordt door de leerkrachten genoemd als belangrijkste energiegenererende factor binnen dit onderzoek. Sociale steun wordt door één leerkracht benoemd, maar niet als belangrijkste energiegenererende factor. Er is de leerkrachten gevraagd of zij ervaren dat de energiegenererende- en energiekostende factoren binnen hun werk in balans zijn. Twee ervaren leerkrachten geven aan dat zij een positieve balans ervaren. Door twee andere leerkrachten wordt benoemd dat de balans afhankelijk is van de groep en dat dit per jaar en per periode in het schooljaar kan verschillen. Één beginnende leerkracht geeft aan dat er een negatieve balans is door een incident dat zich in de afgelopen periode heeft voorgedaan.

Bij het onderscheid in energiegenererende- en energiekostende factoren is geen duidelijk onderscheid te ontdekken tussen beginnende en meer ervaren leerkracht, afgezien van het feit dat de beginnende leerkrachten beiden het gebrek aan autonomie benoemen als energiekostende factor binnen hun werk. Wel benadrukt één van de leerkrachten dat zij de factoren goed in balans kan houden door de eigenschap dat ze goed kan organiseren.

Door de verhalen van de geïnterviewde docenten krijgen de genoemde factoren uit de literatuur een achtergrond en kan antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *Hoe ervaren beginnende en ervaren leerkrachten de werkdruk in het basisonderwijs?*

In het theoretisch kader wordt de intensificatiethesis van Apple (1986, in Ballet & Kelchtermans, 2009) genoemd: de intensificatie van het lerarenberoep zorgt voor een groeiende externe prestatiedruk op leerkrachten doordat ze meer verschillende taken moeten uitvoeren zonder dat ze hiervoor voldoende tijd en middelen tot hun beschikking hebben. Dit heeft tot gevolg dat er minder aandacht ontstaat voor creativiteit in de klas, de relatie met collega's en privé zaken. Ballet & Kelchtermans (Ballet & Kelchtermans, 2004; Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006) kwamen na analyse van de intensificatiethesis met de 'ervaring van intensificatie'. De nadruk wordt hierbij gelegd op de betekenis die leerkrachten geven aan de veranderingen binnen het onderwijs en de werkdruk die dit met zich meebrengt. Tijdens de interviews is getracht te achterhalen welke betekenis beginnende en ervaren leerkrachten geven aan de intensificatie. Door bijgehouden dagboeken is geprobeerd te achterhalen of de intensificatie die de leerkrachten ervaren overeenkomt met de werkelijke tijdsbesteding. Drie van de vijf geïnterviewden bleken het gevoel te hebben veel tijd te moeten besteden aan de administratie. Dit ervaren de leerkrachten als druk, omdat ze liever meer tijd zouden besteden aan de voorbereiding van de lessen en de begeleiding van de individuele leerling. In de bijgehouden dagboeken was moeilijk terug te zien of de leerkrachten daadwerkelijk de meeste tijd besteden aan de administratie. Aangezien de leerkrachten veel verschillende werkzaamheden door elkaar uitvoeren. Bij het verschil tussen de werkelijke tijdsbesteding en de ervaren tijdsbesteding is geen verschil ontdekt tussen de beginnende en de ervaren leerkracht.

Er is echter wel een verschil gevonden tussen de beginnende en de ervaren leerkracht in de manier waarop de leerkracht de dagelijkse praktijk ervaart. De ervaren leerkrachten geven aan met een positief gevoel naar school te gaan. Beginnende leerkrachten zijn hierin minder positief. Daarnaast ervaren beginnende leerkrachten het gebrek aan autonomie als een energiekostende factor, terwijl meer ervaren leerkrachten autonomie hierbij niet benoemen. Het Job Demands-Resources model (Onderwijsraad, 2002) geeft aan dat bij ervaring van autonomie minder stress wordt ervaren, omdat meer regelmogelijkheden ervoor zorgen dat de leerkracht het werk zelf meer vorm kan geven. Het lijkt echter niet dat de ervaren leerkrachten minder stress ervaren, ondanks dat ze wel meer autonomie ervaren dan dan beginnende leerkrachten.

Er kan tevens de conclusie worden getrokken dat het niet eenvoudig is om een aantal aspecten te noemen die beschrijven hoe beginnende en ervaren leerkrachten de werkdruk in het basisonderwijs ervaren. Er blijken veel factoren invloed te hebben op de werkdruk die leerkrachten ervaren. Er is hierbij geen duidelijk onderscheid te herkennen tussen de beginnende leerkrachten en meer ervaren leerkrachten. Andere aspecten lijken ook invloed te hebben op de ervaren werkdruk. Zo wordt onder andere door de leerkrachten benoemd dat het karakter van de leerkracht, de grootte en dynamiek van de groep en de directeur van invloed zijn op de werkdruk.

Discussie

In het onderzoek zijn kwalitatieve interviews afgenomen bij vijf leerkrachten binnen het basisonderwijs. Twee leerkrachten worden hierbij beginnend genoemd, aangezien zij vijf jaar of minder ervaring hebben. De drie andere leerkrachten worden ervaren genoemd, aangezien zij meer dan vijf jaar ervaring hebben. Alle leerkrachten zijn geïnterviewd en zijn gevraagd een dagboek bij te houden. Tijdens het interviewen bleek dat er bij één leerkracht onlangs een incident had plaatsgevonden dat een grote invloed heeft gehad op de ervaring van de werkdruk in de afgelopen maanden. Veel van de antwoorden van de leerkracht lijken gebaseerd te zijn op de werkdruk tijdens of na het incident en niet op de werkdruk zoals ervaren in de periode daarvoor.

Tijdens het bijhouden van de dagboeken bleek dat de leerkrachten heel veel taken tegelijkertijd uitvoeren en dat het voor hen moeilijk is om aan te geven op welk moment ze een bepaalde taak uitvoeren. Dit heeft ervoor gezorgd dat het moeilijk was om te concluderen waar de leerkrachten in werkelijkheid de meeste tijd aan besteden.

Dit kleinschalige onderzoek was een verkenning van de werkdruk zoals ervaren door beginnende en ervaren leerkrachten, er is een begin gemaakt met het in kaart brengen van de beleving van de werkdruk door beginnende en ervaren leerkrachten. Interessant voor vervolgonderzoek zou zijn om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten door meer leerkrachten met verschillende achtergrondkenmerken te interviewen. Hierdoor zou er meer bekend kunnen worden over oorzaken die invloed hebben op de werkdruk ervaren door beginnende en ervaren leerkrachten. Tevens zou het gebied waar het onderzoek uitgevoerd wordt vergroot kunnen worden. Hierbij zou er onder andere aandacht kunnen worden geschonken aan verschillen tussen een dorp en de stad en verschillen binnen de provincie Friesland.

Literatuur

Ablas, G. & Wijsman, E. (2013). *Gedrag in organisaties*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2004a), De Intensificatie van het lerarenberoep: een literatuurstudie. *Pedagogische studiën*, 81, 195-213.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006). Beyond intensification toward a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12, 209-229.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*. V25 n8 p1150-1157

Bazely, P. (2013). *Qualitative data analysis*. London: Sage publications.

Beehr, T.A., Jex, S.M., Stay, B.A., & Murray, M.A. (2000). Work stressors and coworker support as predictors of individual strain and job performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 21, 391-405.

Beekman, M. (2014). *Meerderheid jonge docenten denkt aan stoppen*. Geraadpleegd op 9 maart 2015, van <http://www.nrc.nl/carriere/2014/09/09/meerderheid-jonge-docenten-denkt-aan-stoppen/>

Berg, van den, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.

Christelijk Nationaal Vakverbond (2013). *Onderzoek naar werkdruk en taken*. Utrecht± Christelijk Nationaal Vakverbond

Demerouti, E. et al. (2001). The job demands/resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86, 499-512.

Diepstraten, I. & Martens, R. (2013). *Look jaarboek 2012: onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. Leiden: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.

Duyvendak, J.W., Knijn, T., & Kremer, M. (2006). *Policy, People, and the New Professional. De-professionalization and Re-Professionalization in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University

Evers, A.T., Kreijns, K., Van der Heijden, B.I.J.M. & Vermeulen, M. (2011). Het organiseren van informeel leren van leraren op de werkplek. In Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Jaarboek Ruud de Moor Centrum. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A post-modern perspective, in: T.R. Guskey & M. Huberman(Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Perspectives*. (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica, nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Maassen van den Brink, H., Groot, W. Janssen, P., Schabracq, M. & Houkes, I. (2000). *De prijs van stress*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie bv.

Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief onderwijs*. Den Haag: onderwijsraad.

Onderwijsraad (2002). *Toerusten = uitrusten. Werk en werkende in het onderwijs*. Den Haag: onderwijsraad.

Spierts, M. (2014). *De stille krachten van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Van Gennep.

Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerving, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW.

Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Vries, M. de. (2014). *Dankzij zijn boek uiten docenten nu hun frustraties*. Geraadpleegd op 9 maart 2015, van: <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/3818705/2014/12/28/Dankzij-zijn-boek-uiten-docenten-nu-hun-frustraties.dhtml>

Werf, M. van der. (2014). *Meester Mark draait door: ten onder in het onderwijs*. Den Haag: Scriptum

Winnubst, J.A.M., Buunk, B.P., & Marcelissen, F.H.G. (1988). Social support and stress: perspective and processes. In Fisher, S., & Reason, J. *Handbook of life stress, cognition and health*. New York: Wiley.

Bijlage 1: interview

Interview

Met dit onderzoek probeer ik een beeld te krijgen van hoe de beginnende leerkrachten en ervaren leerkrachten in het basisonderwijs de werkdruk ervaren. Met dit interview wil ik een beeld krijgen van uw eigen ervaringen en beleving. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden. Ik wil graag ons gesprek opnemen. Dan hoef ik niet alles op te schrijven en kan ik me beter concentreren op wat u vertelt. Alle gegevens uit dit gesprek zullen vertrouwelijk behandeld worden. Alles wat wordt gezegd, blijft anoniem. Als u nog vragen of opmerkingen heeft, mag u die altijd geven.

Algemeen

Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs?

Hoeveel jaar ervaring heeft u op deze school? / in deze groep?

Dagelijkse praktijk

Met welk gevoel gaat u 's ochtends naar school?

Als u de school verlaat aan het einde van de dag, hoe voelt u zich dan?

Verandert dit ook gedurende het jaar?

Tijdsbesteding

Waar besteedt u op een werkdag de meeste tijd aan naast het lesgeven?

Waar zou u graag meer tijd aan willen besteden?

Waar zou u graag minder tijd aan willen besteden?

Heeft u het gevoel dat u uw werktijd efficiënt kunt besteden?

Energiekostende en energiegenererende factoren

Welke factoren in uw werk kosten u de meeste energie? Waarom?

Welke factoren in uw werk leveren u energie? Waarom?

Heeft u het gevoel dat deze energiegevendende factoren en energiekostende factoren in balans zijn?

Beginnende en ervaren leerkrachten

Bent u de werkdruk in de afgelopen jaren anders gaan ervaren?

Afsluiting

Ik wil u vragen om een klein dagboekje voor mij bij te houden waarop u noteert waaraan u uw tijd gedurende een werkdag aan besteedt. Daarnaast zal ik als ik de resultaten verwerkt hebt u daarvan op de hoogte stellen, zodat u deze kunt bekijken. U heeft dan de mogelijkheid om aan te geven of het interview goed verwerkt is.

Bijlage 2: dagboek

Dagboek

Zou u in het onderstaande schema in willen vullen op welke manier u uw tijd besteed gedurende de dag? Links in de tabel staan de tijden genoteerd, bovenaan in de tabel staan verschillende activiteiten genoteerd. U kunt in de tabel aankruisen welke activiteit u doet op een bepaalde tijd. Mocht u een activiteit missen, dan kunt u dit noteren in de meest rechter kolom van de tabel. De onderstaande rijen zijn bedoeld om in te vullen hoeveel tijd u aan uw werk besteedt nadat u de school hebt verlaten. Hierbij kunt u denken aan vergaderingen, werk dat u mee naar huis neemt e.d.

Alvast bedankt!

Naam:

School:

Groep:

Wtf(Werktijdfactor):

Maandag	Lesgevende taak	Pauze	Voorbereiding lessen	Nakijken	Admini- stratie	Gesprekken	Vergadering	Opmerkingen/ andere activiteiten
07.30 – 08.00								
08.00 – 08.30								
08.30 – 12.00	X							
12.00 – 13.15								
13.15 – 15.15	X							
15.15 – 15.45								
15.45 – 16.15								
16.15 – 16.45								
16.45 – 17.15								
..... -								
..... -								

Bijlage 3: Codelijst

Dagelijkse praktijk

Code	Omschrijving	Voorbeeld uit data
Neutraal	Als je met een neutraal gevoel naar je werk gaat.	<i>'Ik ga niet met tegenzin naar school, maar ook niet dat ik denk yes! Ik ga gewoon naar mijn werk en dat is prima. Ik zie wel hoe het gaat.'</i>
Minder positief	De leerkracht is eerder negatief dan positief in het antwoord.	<i>'Na het weekend moet ik er wel weer even inkomen. Dan denk ik ja, dit moet allemaal nog en dat moet allemaal nog.'</i>
Positief	De leerkracht heeft zin om naar school/aan het werk te gaan.	<i>'Maar dan heb ik er gewoon zin in. Maar ja, het is ook zo, je hebt een leuke groep. Dus je gaat er met veel plezier naartoe.'</i>
Moe	Dat de leerkracht moe is aan het eind van de schooldag.	<i>'Als ik thuis kom ben ik vaak heel erg moe en dan eten koken en dat soort dingen dat gaat dan bijna niet meer, nou ja, gaat niet meer, het gaat vaak heel makkelijk. En vrijdagavond ben ik echt uitgeteld.'</i>
Reden moeheid	Mentaal intensief	<i>'Ik denk dat dat komt omdat het vooral mentaal heel intensief is. Het lesgeven en alles wat daarbij komt kijken Alleen het lesgeven is al nou vergt best wel veel energie en als je er dan nog gesprekken en vergaderingen en dat soort dingen bij hebt ja, dan is dat mentaal wel intensief.'</i>
	Omstandigheden	<i>'Dat heeft ook wel een beetje met de omstandigheden te maken. Soms ben je fit, soms ben je niet zo fit en dan kan met de thuissituatie te maken hebben.'</i>
Tijdsplanning	De leerkracht is aan het eind van de dag vooral bezig met de tijdsplanning.	<i>'Dan om 15.15 heb ik echt zoiets, dan denk je: oké, ik heb nu zoveel tijd en wat moet ik allemaal nog doen. Dat is qua rompslomp eromheen, dat is echt veel. Maar ja, om vijf uur moet ik de kinderen ophalen. Dus dan is het heel jammer, dan moet ik de deur achter me dicht doen. Aan de ene kant is het een nadeel en aan de andere kant is het een voordeel. Want je zet voor jezelf een eindtijd. Dan ga je gewoon naar huis, dan ben je er gewoon niet langer.'</i>
Afhankelijk van de dag	Het is afhankelijk van de dag hoe de leerkracht zich voelt aan het eind van de schooldag	<i>'Dat hangt er een beetje vanaf. Hoeveel administratief werk je moet doen, want daar wordt je echt niet heel vrolijk van. Ook hangt het er vanaf of de dag een beetje goed verliep, of ik er lol in heb gehad. Nou dan ga ik met een blij gevoel naar huis. Maar je hebt ook wel eens iets, dat er een ouder komt, als dat wat vervelende gesprekken zijn, dan blijf je wel eens even met iets in je hoofd zitten. Dat neem je dan wel mee naar huis'</i>
Groepsinvloed	De groep(s)dynamiek heeft invloed op werkdruk gedurende het schooljaar.	<i>'Het is niet elk jaar hetzelfde. Dit jaar gaat het met pieken en dalen en vorig jaar was het wel constant ja, dat het intensief was. Ik vind wel dat de groep daar invloed op heeft.'</i>
Drukke periodes	Begin schooljaar	<i>'Nou kijk als je aan de start staat van een nieuw jaar, is het wel spannender. Want hoe gaat het? Wat voor kinderen krijg ik? Hoe zitten die kinderen in elkaar? Kan ik weer een mooie groep maken? Naarmate de herfstvakantie is geweest dan komt er weer een mooi stuk structuur in en dat maakt het wel lichter. Want dan kun je ook daarop vertrouwen.'</i>
	Drukke periodes nu	<i>'Het gaat met ups en downs. We hebben pieken, vooral de cito-periodes zijn erg druk. Na de grote vakantie toe hebben we het ook altijd erg druk, dan moet er vanalles georganiseerd worden en er moet vanalles afgesloten worden. En met de feesten hebben we het altijd even extra druk.'</i>
	Drukke periodes vroeger	<i>'Toen ik begon, dat klinkt alsof ik heel oud ben haha, toen werd er nog gezegd dat je nog drukke periodes had. De kerstperiode, de cito-periode en daartussen was het rustiger. Nou dat, merken we niet echt meer zeg maar. Eigenlijk is het altijd wel druk. Heb je geen cito-toetsen, dan wordt er wel weer iets anders bedacht. Dan moet dit even, een cursusje dit of een cursusje dat. Het komt er altijd wel tussendoor'</i>

Tijdsbesteding

Code	Omschrijving	Voorbeeld uit data
Kleine dingen	Kleine dingen regelen kost veel tijd	<i>'En dan ook vergaderingen met collega's over kleine dingen. Dit even afspreken en dat even afspreken. Ik mail heel veel met ouders, nou vind ik dat ook wel belangrijk, maar er moet ook veel gemaïld worden. De eigen leerlijnen klaarleggen, werk voor de individuele leerlingen klaarleggen vraagt veel om dat goed te bedenken. Euhm ja, toch wel veel dingen regelen. In groep 7/8 krijgen ze steeds meer excursies. Dat soort dingen. En ja, dat wisselt ook, maar dat zijn wel de meeste dingen waar toch wel veel tijd aan besteed wordt. Al die hele kleine dingetjes die geregeld moeten worden'</i>
Vorbereiden	Lessen voorbereiden kost veel tijd	<i>'Dan ben ik ook heel erg aan het inlezen, bekijken en ik heb de laatste drie jaar dan heb ik steeds een baan gehad dat ik steeds weer in een andere groep moest invallen, drie dagen. Dus een dag bij de jongsten, een dag bij de 1-2 combinatie en nog een dag bij de 1-2 combinatie. Dus dan moet je sowieso even inlezen, je moet alles even klaarzetten, even de computers opstarten, digibord, de hele reut. Dus daar gaat mijn tijd wel aan op.'</i>
Veel administratie	De administratie bijhouden kost veel tijd	<i>'Vooral de administratieve rompslomp. De leuke groepsplannen, de individuele leerlijnen. Nou, we hebben, ik had dit jaar, drie leerlingen met een individuele leerlijn. Daar moet je ook alles voor bijhouden en bijwerken. Eigenlijk meer de nasleep van wat je gedaan hebt, dat je het allemaal goed verantwoorden moet, waardoor je eigenlijk niet meer toekomt aan het eens een keer extra uitgebreid voor iemand voorbereiden. Terwijl de leerling daar waarschijnlijk meer aan heeft, dan dat je alles heel administratief mooi bij houdt. Maar dat is gewoon, we zeggen wel eens 'de inspectie-ellende'. Zo noemen wij dat. Je doet het, natuurlijk het is belangrijk dat er dingen op papier staan, daar kan ik me echt helemaal in vinden. Maar als je kijkt hoeveel tijd je er mee kwijt bent en wat je eigenlijk elke dag ook weer moet evalueren, overal weer noteren moet, het is gewoon dubbel werk en dat is gewoon zonde.'</i>
Lesgeven	Wens om meer tijd te besteden aan de (voorbereiding van) de lessen	<i>'Ik zou graag gewoon meer aan het lesgeven, aan de basis, dat je weer eens een les kan voorbereiden en dat je weer eens goed kunt nakijken. Dat doe ik eigenlijk nooit. Ik heb vaak geen idee van tevoren wat voor les ik ga geven. Dat bekijk ik snel even 5 minuutjes van tevoren en dat is het. En ik denk dat je door al die dingetjes die we eromheen moeten doen. Dat gaat ten koste van de leerlingen. Je komt daardoor minder aan de individuele leerling toe.'</i>
Individuele leerling	Wens om meer tijd te besteden aan de individuele leerling	<i>'Maar het liefst zou ik daar nog wat meer tijd aan besteden. voor de extra, individuele aandacht, voor de individuele kinderen. Ja, dat zou het mooist zijn. Maar dat is ook niet realistisch. Dus dat probeer je allemaal tijdens de lestijd te doen. En verder, waar ik nog meer tijd aan willen besteden.. Nee, dan gaat het toch echt alleen om de kinderen.'</i>
Minder dministratie	Wens minder tijd te besteden aan de administratie	<i>'Nou toch wel de administratie. Dat we zoveel dingetjes bij moeten houden en ook ik heb dan deze week weer voortgangsgesprekken en dan moet ik weer</i>

		<i>activiteitenlogboeken invullen met wat ik allemaal heb gedaan, allemaal dat soort dingetjes die volgens mij niet nodig zijn. Gewoon goed kijken wat is echt nodig en wat is voor het kind belangrijk en die dingen moeten we gewoon doen. Ja, wat voor het kind belangrijk is, waar het kind wat aan heeft. En niet waar de inspectie wat aan heeft, niet dat de map maar gevuld is, maar gewoon echt de dingen die voor het kind belangrijk zijn'</i>
Geen aspect	De leerkracht noemt geen aspect waar ze graag minder tijd aan zou willen besteden	<i>'Typen, even kijken naar kinderen, moet ik ook nog wat toevoegen. Straks groepsplannen en rapporten. Nou ja, daardoor gaat er wel wat af van de voorbereidingstijd vind ik altijd. Maar ik vind het niet te zwaar. Want ik kan ook wel goed organiseren, dus dan denk ik van nu stop ik. Want je kunt in het onderwijs altijd wel doorgaan. Hoe serieuzer je bent hoe meer je wilt doen denk ik. Dat kan ik wel redelijk in evenwicht brengen. Dat komt denk ik door mijn karakter. Ik kan goed organiseren. Ik vind het ook leuk. Het is altijd een wisselwerking.'</i>
Keuzes	Keuzes maken welke dingen het belangrijkst zijn	<i>'Ik kies ook de belangrijkste dingen uit. Het is, je hebt zoveel dingen die moeten en die van je verwacht worden. Maar ik heb ook gezegd ik kies de dingen uit die ik belangrijk vind en de rest wacht maar even.'</i>
Autonomie	Autonomie om tijd efficiënt te besteden	<i>'Ja. Ik heb wel het idee dat wij zelf toch wel aardig ons ding kunnen doen. Het is niet zo dat wij alles altijd met alles collega's tegelijk moeten doen. Ik kan dingen zelf wel een beetje inplannen. Wij hebben een hele makkelijke directeur. Als wij denken, we willen thuis werken mogen we dat thuis doen. Als we het liever op school doen mag dat ook. Ik ben eigenlijk iemand die alles op school wil doen. Voor mij is dat efficiënt en voor een collega kan dat weer anders zijn. Daar worden we vrij in gelaten, ideaal. Wij hebben geen baan van acht tot vijf. Uitzonderlijke dingen doe ik wel eens thuis. Zoals feesten of iets creatiefs voor vaderdag of moederdag. Rapporten doe ik ook altijd thuis. Daar zit zoveel tijd in, dat kun je gewoon niet op school doen. Maar mijn gewone lesprogramma doe ik altijd op school. Dan heb je alles bij de hand. Ik heb thuis geen kinderen, waar ik 's middags iets mee moet doen, dat je dan 's avonds nog gaat werken. Dat hoeft in mijn situatie niet.'</i>

Energiekostende en energiegenererende factoren

Code	Omschrijving	Voorbeeld uit data
Autonomie	Gebrek aan autonomie kost energie	<i>'Nou wij raken volgend jaar onze ADV dagen kwijt. Dus ik heb nu per jaar 13 dagen dat ik die thuis mag besteden. En ik ben vrij om in te plannen op ergens een maandag. En die heb ik voor mijn gevoel ook echt nodig, en dat mag niet meer. Die dagen moet ik straks op school zijn. En nou ik heb nu het gevoel dat we redelijk vrij zijn met werktijden. Niet dat we maar heel weinig hoeven te werken, maar dat je het wel zelf mag bepalen. En volgend jaar wordt gewoon van ons verwacht dat we hier van acht tot vijf zijn elke dag. En dat we thuis niet meer gewerkt mag worden. Ik moet het nog zien. Op dit moment denk ik niet dat het daar beter van wordt, want wij hebben gewoon geen kantoorbaan. Ja. En ik wordt er een beetje dwars van, het motiveert niet meer. Dus dat heeft geen goede invloed op de werkdruk zeg maar'.</i>

Waardering	Het gebrek aan waardering van ouders kost energie.	<i>‘Maar ik heb nu de afgelopen maanden echt heel veel, heel intensief met een bepaalde leerlingen en de ouders daarvan zijn we een traject ingegaan en dat vreet zoveel energie. Dan ben je soms 's avonds om half zeven thuis na een vergadering van anderhalf uur, of een bijeenkomst en nou dat zijn gewoon echt niet leuke dingen. Je wilt het voor alle kinderen het beste doen en voor dat betreffende jochie ook, maar het kon gewoon niet meer’. En ook nog dat je niet altijd waardering van bepaalde ouders krijgt. Van andere ouders ook echt wel. Maar bepaalde ouders die willen bepaalde dingen ook niet zien. En dat is eigenlijk best wel frustrerend. Dat je er zoveel voor doet, maar dat ze het niet zien. Of niet willen zien’</i>
Nieuw	Veel dingen worden als nieuw ervaren binnen het beroep, dit kost energie	<i>‘Dus de drie dagen die ik werk dan komt er zoveel druk op je. En heel veel dingen zijn ook nieuw, nog steeds. Nog steeds na vier jaar. Ja. We hebben net vakantie gehad, gelukkig twee weken. Want de eerste week heb ik echt helemaal niks gedaan. Echt zo op. En dat komt van die extra dingen die erbij komen.’</i>
Techniek	Werken met de computer kost energie	<i>‘Nou met name de computer. Ja dat vind ik toch echt wel. Daar moet ik wel echt gefocused op zijn. Ik had nu vanmiddag ook weer even iets. We hadden nieuw meubilair gekregen en dat had ik allemaal op de foto gezet. Al het oude eruit, kale klas, er kwam iemand met een grote vrachtauto. Dat was prachtig ervaringsgericht leren. Toen dacht ik, maar ik even foto's en toen dacht ik wil ik ze ook direct even printen en dan op een strook: wat komt eerst? Wat komt laatst? Maar dan moet ik dat ook uitprinten. Toen had ik het bijna klaar, maar dan kan ik het alleen maar zwart-wit printen. Iemand heeft me ooit al eens uitgelegd, van dan moet je daar even op drukken. Die systemen veranderen ook steeds. En ik kon het niet vinden. Dan baal ik als een stekker, want dan zit ik wel een kwartier achter dat ding te zoeken. Maar goed, dan zeg ik tegen een collega: je moet me even helpen. Dat is prima, helemaal goed, moet je even op opties drukken. Maar goed, dat vraagt van mij wel tijd. Ik kan ook niet blind typen, je hebt ook wel collega's die zitten gewoon zo te typen. Maar dat kan ik helemaal niet, dus dat gaat met drie/vier vingers. Dat geeft niks, dan kom ik er ook wel. Maar dat kost meer energie en meer tijd. Als je dan vraagt wat kost energie dan noem ik dat’.</i>
Administratie	Administratie bijwerken kost energie	<i>‘Ja, denk het wel. Want je moet in een korte tijd heel veel doen en eigenlijk ook nog het leuk voorbereiden voor de volgende dag en je wilt eigenlijk altijd iets extra's doen. Daar heb je in verhouding heel weinig tijd voor. Tijdens het lesgeven geef je les en natuurlijk ben je dan ook met de kinderen bezig en dan doe je in je hoofd al die evaluaties wel en bekijk je of iets werkt, maar na afloop moet je het nog op papier zetten en dat is gewoon zonde van je tijd’.</i>
Rapporten	Het schrijven van de rapporten kost energie	<i>‘Ik vind rapporten enzo schrijven vind ik ook veel energie kosten. Dat duurt zo lang. Het komt wel precies, je moet goed nadenken wat je op wilt schrijven. Daar gaat bij mij echt wel even tijd en energie in zitten.</i>
Kinderen	De kinderen geven de leerkrachten energie	<i>‘Nou, weet je, gewoon werken met kinderen. Dat is gewoon het allerleukste, dat is allemaal energie. Kinderen goed begeleiden en goed kijken/observeren van kinderen vind ik heel leuk. Praten met kinderen daar ook weer een plan op maken. Dat geeft me energie. Ik kan er ook iets mee doen. Het werken met kinderen is leuk, want het is altijd spontaan. Maar ook het feit dat je een pad met ze loopt. Dat kun je elke dag weer oppakken. Het is eigenlijk een weg in een jaar. Dat vind ik heel erg bijzonder. De krachten uit kinderen halen die er in zitten. Elk kind is weer anders, dat is heel bijzonder. Dat geeft me echt kracht en het is een goede motivatie’.</i>

Ouders	Ouders geven de leerkrachten energie	<i>'Ik had ook een mailtje van ouders, dat was zo'n positieve en fijne mail. Maar ja, de ouders die tevreden zijn die hoor je niet zo snel. Dat doet je wel echt heel goed. Vlak voor de vakantie kregen we nog een mailtje van een andere ouder en die zei we hebben volledig vertrouwen in je. En die heeft ook wel het één en ander meegekregen via via weer. Dus die begrijpt het ook helemaal. En dat gaf wel weer even een goed gevoel.'</i>
Collega's	Collega's leveren de leerkracht energie	<i>'En wat levert nog meer energie. Ook een collega's die eens even langs komt en die even een leuk, aanvullend idee heeft. Het samenwerken is gewoon heel prettig op een school. De directeur heeft daar ook een belangrijke functie in, als je een goede directeur hebt dan lopen bepaalde zaken gewoon beter.'</i>
Omstandigheden	Balans afhankelijk van de groep/omstandigheden	<i>'Dit jaar heb ik een groep van 16 kinderen, dus dan staat het wel redelijk in balans. Het eerste halfjaar had ik 33 kinderen, dan is het compleet uit balans en dan kost het veel meer energie. Maar als je een groepje rond de 20 hebt vind ik het wel oké.'</i>
Negatieve balans	Er wordt een negatieve balans ervaren	<i>'Ja. Nou dat komt denk ik door de afgelopen maanden met dat betreffende jongetje en die ouders. Dat heeft zoveel negatieve energie gekost en je krijgt stank voor dank. En we hebben nu weer één ochtend gehad en ik merk meteen dat het gewoon weer leuk is met de kinderen. Gewoon grapjes maken. Ja, dat wel weer, maar het heeft ook even tijd nodig om weer echt de balans te krijgen. Het heeft iets te veel energie gekost. En dat zal je altijd wel een keer meemaken, maar nee dit was echt niet in balans. Dan merk ik gewoon aan mezelf dat ik chagrijnig ben. Ja en tegen die leerling, hoe dan ook, ik kon prima met dat jochie opschieten maar wetend dat gewoon alles wat hij thuis verteld dat dat geloofd wordt en dat het allemaal uitvergroot wordt. Nou dat.. Dat wil je niet, maar dan krijg je onbewust een bepaald beeld van die leerling en een bepaalde houding ervan. Dat je het gewoon minder kunt hebben. En ja dat heeft invloed op alles. Ook op de kinderen trouwens. Die storen zich er ook aan en dat vind ik weer zielig voor die kinderen.'</i>
Positieve balans	Er wordt een positieve balans ervaren	<i>'Ja, bij mij wel. Ik loop niet tegen dingen aan. Maar dat komt ook omdat ik ouder ben. Sommige dingen kan ik heel makkelijk even organiseren.'</i>

Beginnende en ervaren leerkrachten

Code	Omschrijving	Voorbeeld uit data
Toename	De werkdruk is de afgelopen jaren toegenomen	<i>'Toen ik begon, dat klinkt alsof ik heel oud ben haha, toen werd er nog gezegd dat je nog drukke periodes had. De kerstperiode, de cito-periode en daartussen was het rustiger. Nou dat, merken we niet echt meer zeg maar. Eigenlijk is het altijd wel druk. Heb je geen cito-toetsen, dan wordt er wel weer iets anders bedacht. Dan moet dit even, een cursusje dit of een cursusje dat. Het komt er altijd wel tussendoor. Dan heb je de klas ook nog. Dat wil je nog wel eens vergeten. Maar dat is eigenlijk wel je baan. Er is wel veel omheen. Ja het is wel veranderd. Er komt steeds meer bij en er gaat niks af. Dat is even simpel gezegd, maar zo is het wel. Een paar jaar geleden hadden we bijvoorbeeld nog geen groepsplannen, toen had je wel individuele plannen/handelingsplannen en daar ben je ook heus tijd aan kwijt. Maar ja, je bent nu nog weer meer tijd kwijt. Het is nu ook voor alle kinderen. En tuurlijk is het goed dat je ook de hogere kinderen ziet, maar nu kost alles wel extra tijd ten opzichte van eerst. En destijds konden we nog uitgeroosterd worden daarvoor, om die plannen te maken. Nou, dat is er nu ook niet meer bij. Dus nu moet het allemaal na het gewone werk. Kijk dan krijgt je toch meer, om het maar even simpel te zeggen, dan ga je het toch afraffelen. Dan heb je op een gegeven moment geen tijd meer.'</i>

Computer	Werkdruk anders gaan ervaren door komst van de computer	<i>‘Nou, dat ligt er aan. Dat ligt aan de instelling en de leeftijd. Want wat ik dan hoor van oudere leerkrachten, die hebben weer wat meer moeite met de computer. En ik ben best wel snel met de computer dus dat gaat ook veel sneller. Want als je snel typt en snel daarmee om kunt gaan, scheelt dat wel heel veel tijd. En ook frustraties. Ik denk dat veel oudere leerkrachten daar juist tegenop zien, met die handelingsplannen. Ik had leerkracht X laatst ook geholpen, want die zag het helemaal niet zitten. Terwijl het voor mij eigenlijk een piece of cake is. Dus kijk, voor die oudere leerkrachten is het natuurlijk ook weer nieuw. Want zo lang is dat het allemaal nog niet, van die handelingsplannen. Zij zijn er een beetje ingegroeid en ik weet niet beter. Zij weten nog hoe het vroeger was. Dus ik denk dat ik het weer de meeste moeite ervaar met de dingen die meer met het lesgeven te maken hebben, niet met de dingen eromheen of de administratie moeite heb. Bij mij gaat achter de computer best wel snel. Dat denk ik zelf, als ik dat dan hoor van collega's.</i>
Vaardigheid	De taken kunnen sneller verricht worden	<i>‘Ja, het gaat nu wel veel sneller. Dat merk ik nu ook, ik kan handelingsplannen nu gewoon 's ochtends nog even evalueren of afmaken enzo. Dat gaat wel stukken sneller. Dat zeer zeker. Dat valt me zelf ook wel op. Maar nu moet ik bijvoorbeeld een onderwijskundig rapport schrijven, dat heb ik nog nooit eerder gedaan. Kijk dat zijn wel van die dingen, ik ben net even bij de intern begeleiders geweest, maar dat zijn voor mij weer nieuwe dingen. In het begin was natuurlijk alles nieuw, maar beetje bij beetje komt dat wel. Handelingsplannen, twee/drie jaar geleden wist ik niet hoe dat moest. Dat heb ik op de pabo nooit geleerd. En ik deed maar wat. Ik deed echt maar wat. Nu heeft mijn duo-collega me dat vorig jaar geleerd, dus dat gaat wel stukken beter en sneller. Je weet wat je moet doen. Dus in dat opzicht gaat het wel beter’.</i>
Thuisituatie	Verandering in de thuisituatie zorgt ervoor dat de werkdruk verandert	<i>‘Maar, standaard doe ik het niet meer. Maar dat verandert ook als je een gezin krijgt, dan kan dat ook niet meer. Dat is ook wel even iets anders. Je kunt niet altijd bezig zijn. Tuurlijk wil je het wel, want in die extra uren heb je tijd om iets extra's voor de kinderen te doen. Dat je er extra dingen bij pakt. Dat is heel leuk, maar dat kan niet steeds. Je hebt je andere dingen ook nog. Dat is altijd even zoeken hoe je daar een balans in vindt.</i>