

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/210692>

Please be advised that this information was generated on 2020-10-21 and may be subject to change.

Verminderen van werkbelasting in het basisonderwijs

Dr. T. Mooij en drs. J. Warmerdam

INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIALE WETENSCHAPPEN

© 1998 Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen te Nijmegen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
1.1. Werkbelastingsproblemen in het onderwijs	1
1.2. Omvang van de problematiek	2
1.3. Vraagstellingen voor onderzoek	4
1.4. Een pilot studie in het basisonderwijs	4
1.5. Opzet van het beoogde onderzoek	6
1.6. Werkverdeling, verantwoordelijkheden en begeleiding	7
1.7. Opbouw van dit rapport	8
2. Theorie en onderzoek	9
2.1. Inleiding	9
2.2. Algemene begrippen en benaderingen	10
2.2.1. Werkbelasting, stress en stressbestendigheid	11
2.2.2. Benaderingen in het stressonderzoek	12
2.3. Modelleren van het stressproces	14
2.3.1. Het model van Lazarus: aandacht voor cognitieve processen	14
2.3.2. Het Michigan-model: aandacht voor sociale processen	16
2.3.3. Het model van Karasek: aandacht voor organisatorische processen	18
2.3.4. Het stressproces: bronnen, reacties, hantering en preventie	20
2.4. Stressbronnen: oorzaken van werkbelasting in het onderwijs	21
2.4.1. Inleiding	21
2.4.2. Persoonlijke kenmerken en processen	22
2.4.2.1. Informatie uit empirisch onderzoek	22
2.4.2.2. Voorlopig schema	24
2.4.3. Omgevingskenmerken en -processen	25
2.4.3.1. Organisatie-kenmerken op verschillende niveaus	25
2.4.3.2. Voorlopig schema	31
2.5. Stressreacties: gevolgen van werkbelasting in het onderwijs	33
2.5.1. Inleiding	33
2.5.2. Reacties op individueel niveau	33
2.5.2.1. Fysiologische en psycho-fysiologische reacties	33
2.5.2.2. Psychologische en sociaal-psychologische reacties	34
2.5.3. Organisatorische reacties	36
2.5.4. Voorlopig schema	37

2.6. Stresshantering: verminderen van werkbelasting in het onderwijs	39
2.6.1. Vormen van stresshantering	39
2.6.2. Individuele coping	40
2.6.3. Collegiale coping	43
2.6.4. Coping op organisatorisch niveau	45
2.6.5. Ontbreken van onderzoek bij leerkrachten	45
2.6.6. Voorlopig schema	46
2.7. Stresspreventie: voorkomen van werkbelasting in het onderwijs	48
2.7.1. Inleiding	48
2.7.2. Vormen van stresspreventie	48
2.7.2.1. Primaire, secundaire en tertiaire preventie	48
2.7.2.2. Individuele, collectieve en organisatorische preventie	49
2.7.2.3. Zelfwerkzaamheid en interventies van buitenaf	51
2.7.2.4. Preventiebeleid	52
2.7.2.5. Verzuimbeleid	53
2.7.2.6. Stressmanagementbeleid	55
2.7.2.7. Taakbeleid	55
2.7.2.8. Arbobeleid	57
2.7.2.9. Samenhang met andere beleidsterreinen	59
2.7.3. Voorlopig schema	60
2.8. Conclusies	63
3. Opzet van het exploratief praktijkonderzoek	70
3.1. Inleiding	70
3.2. Selectie en benadering van scholen	70
3.3. Deelname	71
3.4. Werkwijze per school	72
3.5. Conclusie	73
4. Resultaten	74
4.1. Inleiding	74
4.2. School 1 (CZ)	75
4.3. School 2 (KL)	77
4.3.1. Teambespreking 1	77
4.3.2. Teambespreking 2	79
4.3.3. Teambespreking 3	81
4.4. School 3 (ME)	81
4.5. School 4 (MT)	83
4.6. School 5 (KD)	84

4.6.1. Inleiding	84
4.6.2. Bespreking	85
4.6.3. Teambespreking	87
4.7. Keuzen bij de selectie en productie van het beeldmateriaal	88
4.7.1. Belangrijke onderwerpen in de teambesprekingen	88
4.7.2. Thematieken, onderwerpen, waarnemingsperspectieven en belastingrelevantie	90
4.7.3. Didactische criteria	91
4.7.4. Constructie van de film	92
4.7.5. Gebruik van en mogelijke werkwijze met de film	93
4.7.6. Beoogde effecten	94
4.8. Eerste evaluatie van het gebruik van het beeldmateriaal	95
4.8.1. Inleiding	95
4.8.2. Eerste vergadering	95
4.8.3. Tweede vergadering	97
4.8.4. Conclusie uit de eerste evaluatie van de videofilm	98
4.9. Conclusies van het project	98
Referenties	101
Bijlagen	
1: Literatuuroverzicht werkbelastingproblemen: voorlopig schema	108
2: Omgaan met werkbelasting	119

1 Inleiding

1.1 Werkbelastingsproblemen in het onderwijs

Uit onderzoek naar de arbeidsomstandigheden in het onderwijs blijkt dat de instroom in de invaliditeitsregeling voor leerkrachten voor circa 65% veroorzaakt wordt door 'psychische problemen' (Dirks, 1995). Dirks concretiseert de psychische factoren met name in de helderheid rond procedures die in school worden gevolgd wanneer er problemen ontstaan in de relatie met leerlingen en de wijze waarop de schoolleiding hierbij betrokken is. Deze 'psychische problemen' indiceren in feite dus sociale werkbelastingsproblemen die leerkrachten in school kunnen ervaren. Wijnsma (1995) vult hierbij aan dat een groot deel van het verzuim van onderwijspersoneel voor rekening komt van een relatief klein aantal verzuimers en dat er tussen scholen in dit opzicht extreem grote verschillen bestaan.

Landelijke surveys onder leerlingen en leerkrachten naar 'anti-sociaal' leerlinggedrag zoals pesten, agressie en geweld leveren complementaire informatie op (Mooij, 1992a, 1994; Mooij & Vierke, 1997). Enerzijds zijn 'persoonlijke' leerlingkenmerken van belang, anderzijds doen anti-sociale gedragingen van leerlingen zich bij bepaalde docenten en in bepaalde scholen in aanzienlijk grotere mate voor dan bij andere docenten of in andere scholen. In de genoemde surveys zijn opvallende samenhangen aangetoond tussen enerzijds docent- en schoolkenmerken en anderzijds vormen van (anti-)sociaal leerlinggedrag. Deze empirische gegevens bevestigen de verschillen in werkbelasting tussen leerkrachten en tussen scholen.

De informatie over de samenhangen en mogelijke oorzaken van psychische en andere gezondheidsproblemen van leerkrachten is aanleiding na te gaan of deze problematiek gereduceerd kan worden. Dit mede gezien de Arbo-wetgeving en de noodzaak de oorzaken van langdurig ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid zo mogelijk preventief aan te pakken door invulling te geven aan gezondheidsvoorlichting en preventiebeleid (Van Coberen, 1995). Dirks (o.c.) acht het in dit verband noodzakelijk dat leerkrachten ook onderling hun (emotionele) ervaringen en problemen bespreken. Deze besprekingen kunnen dan mede leiden tot verbeteringen in de werksituatie. Dit betreft bijvoorbeeld de wijzen hoe de school wenst om te gaan met fysieke belasting, psychische druk, agressief gedrag van leerlingen en dergelijke.

Wijnsma (o.c.) onderscheidt drie strategieën voor gedragsbeïnvloeding: (1) ter voorkoming van een probleem, (2) ter vermindering van een probleem, en (3) ter verzachting van een reeds opgetreden probleem. Hij merkt op dat de strategieën samen met het personeel uitgewerkt en geïmplementeerd moeten worden. In dit verband pleit hij met name voor primaire preventie, bij zowel leerkrachten als leerlingen. Wijnsma stelt: "Er wordt op de diverse terreinen reeds veel aangeboden aan scholen. Op een aantal punten bevat dit hiaten en onvolkomenheden en veelbelovende methodieken worden minder algemeen gebruikt dan wenselijk zou zijn. Daarnaast zal meer onderzoek gedaan moeten worden naar de effecten van wat wordt aangeboden." (1995, p. 5).

Mooij (1994) heeft voorstellen gedaan die vergelijkbaar zijn met die van Wijnsma (respectievelijk primaire, secundaire en tertiaire preventie). De preventie dient volgens hem steeds gestalte te krijgen vanuit de school inclusief het docententeam, de klas(sen), en de leerling(en). Belangrijk zijn volgens hem ook de stappen die gezet kunnen worden om de werkorganisatie te verbeteren. Aandacht dient hierbij ook gegeven te worden aan mogelijke buitenschoolse invloeden en aan de juiste werkrelaties met buitenschoolse instanties. In ontwikkelingsgericht pilot-onderzoek in enkele 'probleemscholen' zijn eerste voorbeelden van praktijkuitwerkingen hiervan beschikbaar gekomen (Mooij, 1996). Verhelderd is dat de 'psychische problemen' van leerkrachten vooral kunnen samenhangen met persoonlijke vaardigheden of persoonlijke kenmerken van emotionele en sociale aard, in relatie tot schoolorganisatorische kenmerken en processen. Dit komt overeen met bevindingen in de Verenigde Staten van Amerika (Goleman, 1995).

1.2 Omvang van de problematiek

Om te verhelderen of nadere aandacht voor de werkbelastingproblematiek van leerkrachten nodig is, worden hier twee grove indicatoren onderscheiden. Deze zijn: de algeheel *ervaren belasting* door het werk, en de algemene (*on*)*tevredenheid* met het beroep.

Ten eerste blijkt het percentage leerkrachten dat zich door het werk zwaar tot zeer zwaar belast voelt al geruime tijd rond circa 25 procent te liggen. Dit komt naar voren in representatief onderzoek in zowel de jaren zestig als de jaren tachtig (IVA, 1987). Hier staat echter tegenover dat eveneens een kwart zich niet belast voelt.

Cijfers over tevredenheid met het beroep zijn door Van Gennip, Helderma, Spruit en Pouwels (1993) verzameld in het kader van een onderzoek naar mobiliteit en loop-

baanwensen van leerkrachten. Uit dit onderzoek blijkt dat de meerderheid van de leraren tevreden tot zeer tevreden is met het beroep. In het basisonderwijs geldt dit voor een nog wat groter deel, namelijk circa driekwart, dan in het voortgezet onderwijs, waar het zo'n 60 procent is. Anderzijds is in het basisonderwijs circa 10 procent en in het voortgezet onderwijs circa 20 procent niet tevreden.

In het basisonderwijs zegt circa driekwart er geen spijt van te hebben leraar te zijn geworden, in het voortgezet onderwijs is dat ongeveer de helft. Zo'n 60 procent van de leraren basisonderwijs kan vrede hebben met het vooruitzicht over tien jaar nog steeds in het onderwijs te werken, in het voortgezet onderwijs geldt dat voor ongeveer 50 procent (Van Gennip & Pouwels, 1993; Helderma & Spruit, 1993). In dit onderzoek blijken leraren gemiddeld dus tamelijk tevreden met hun beroep. Voor leraren in het basisonderwijs geldt dat nog wat meer dan voor leraren in het voortgezet onderwijs.

Meer gedetailleerde gegevens zijn bijvoorbeeld te vinden in een IVA-onderzoek naar gezondheid, werk en werkomstandigheden van onderwijzend personeel in het schooljaar 1990-1991 (Van Poppel & Kamphuis, 1992). Zij onderzochten bij 1550 leerkrachten welke *belastingsverschijnselen* zich bij hen manifesteren. Een op de vijf leraren gaf in dit onderzoek aan zich (zeer) vaak overbelast te voelen; voor nog eens de helft is dat zo nu en dan het geval. In het basisonderwijs ligt het percentage daarbij iets onder dit gemiddelde (17%). Symptomen die gemeld worden zijn: vage psychische klachten zoals slaapproblemen, ontspanningsproblemen en vermoeidheidsklachten (10%); angst- of irritatiegevoelens (7%) en depressieve gevoelens (3%). De psychische klachten die het meest worden genoemd zijn zich geërgerd voelen, zich gespannen voelen en zich onrustig voelen. Relatief veel leraren melden totaal op te zijn aan het einde van een werkdag, moeite hebben zich te ontspannen en snel geïrriteerd te raken. Leraren in het basisonderwijs melden op al deze punten in het algemeen wat minder klachten dan leraren in het voortgezet onderwijs.

Van alle onderzochte leraren zegt circa 12 procent het werk nog net aan te kunnen; bijna 5 procent zegt op afknappen te staan. Leerkrachten in de oudere leeftijdsgroepen ervaren over de hele linie gezien meer belastingsproblemen dan jongere leraren. Nadere analyses wijzen uit dat er diverse verbanden bestaan tussen de psychische klachten en de ervaren stressbronnen, met name tijdsdruk, de klassesituatie, de schoolleiding en collegae (Van Poppel & Kamphuis, 1992, p. 45 e.v.).

Deze onderzoeken maken duidelijk dat, hoewel het merendeel van de leerkrachten zegt goed te kunnen functioneren, er niet onaanzienlijke percentages zijn die last hebben van belasting- en stressverschijnselen in relatie tot gezondheids- en functioneringsproblemen (ziekteverzuim). Deze gegevens ondersteunen nadere aandacht voor

de werkbelasting van leerkrachten en de mogelijkheden deze belasting te kunnen reduceren.

1.3 Vraagstellingen voor onderzoek

De informatie in de vorige paragrafen leidt tot de volgende vier onderzoeksvraagstellingen in het kader van de bedrijfsgezondheidszorg in het onderwijs:

1. Welke emotionele, sociale, organisatorische of ook andere kenmerken en processen kunnen werkbelastingsproblemen van leerkrachten veroorzaken?
2. Hoe kunnen deze oorzaken ondervangen worden?
3. Met welke beschikbare of te construeren middelen en werkwijzen zijn deze oorzaken zo effectief mogelijk te ondervangen?
4. Wat zijn de effecten van inzet van zelfinstructie in teamverband met behulp van beeldmateriaal in scholen?

Deze vraagstellingen kunnen in vier onderling samenhangende activiteiten beantwoord worden. Om praktische redenen willen wij, mede gezien de behoefte in de onderwijspraktijk, een eerste beantwoording toespitsen op de situatie in het basisonderwijs.

1.4 Een pilot studie in het basisonderwijs

Enerzijds is er reeds veel informatie over de problematiek in verband met werkbelasting van leerkrachten in het onderwijs. Anderzijds lijkt, gezien de ontwikkeling van deze thematiek en de diversiteit in de praktijk, een systematisering nodig van de meest relevante begrippen en subbegrippen in onderlinge samenhang, vanuit een multiniveau-theoretisch referentie-kader. Dit tevens om aandacht te kunnen geven aan begrippen en operationalisering van instrumenten die onder andere vanwege de Arbo-wetgeving ontworpen zijn of worden. Essentieel hierbij zijn de onderlinge afstemming, samenhang en wisselwerking tussen organisatorische en persoonlijke begrippen, processen en effecten.

Een dergelijk overzicht indiceert tevens welke mogelijkheden er in principe zijn om de problemen bij leerkrachten te ondervangen. Uit deze mogelijkheden dient echter,

om pragmatische redenen en om redenen van efficiëntie, gekozen te worden. Criteria hierbij zijn onder andere de realisatie-mogelijkheden van dergelijk 'optimaal gedrag' in een school gegeven de teamsamenstelling en -samenwerking, de cultuur, de procedurele afspraken en de overige relevante kenmerken van de school. De relatie met personen of instanties buiten school (ouders, bibliotheken, vrije-tijds clubs, buurt- en clubhuiswerk, hulpverlening) is tevens van belang. Per school dient een trapsgewijs ontwikkelingsproces uitgezet en geëvalueerd te kunnen gaan worden. Afhankelijk van de situatie ('diagnose') van de school dient er, via zelfinstructie, een schoolspecifiek veranderingsproces ter vermindering van de geconstateerde problematiek te kunnen plaatsvinden, zo nodig in samenwerking met buitenschoolse personen of instanties.

Naast een helder Arbo-relevant begrippensysteem inzake de verklaring en aanpak van de problematiek is dus ook een verantwoord en effectief aanbod van emotionele, sociale en organisatorische 'leerwegen' noodzakelijk. In dit opzicht voldoet slechts een deel van de op dit moment gangbare methodieken (zie ook Wijnsma, o.c.). Gegeven de huidige stand van zaken in de bedrijfsgezondheidszorg zijn wij met Wijnsma van mening dat de momenteel beschikbare middelen en werkwijzen of instrumenten met name op twee wijzen aanvulling behoeven.

Het is ten eerste de bedoeling om, in aansluiting op ander ITS-ontwikkelingsonderzoek, met leerkrachten en directies in scholen basisonderwijs samen te werken aan 'sociale leerstoflijnen' (vgl. Mooij, 1996; Mooij & Smeets, 1996; Mooij & Van Aanholt, 1997). In dergelijke lijnen wordt met name aandacht gegeven aan de geordende verheldering en oefening van sociale en emotionele processen in binnen- en buitenschoolse situaties. Klas- en schoolorganisatorische veranderingen worden geleidelijk aan ingepast. De ervaring leert dat leerkrachten en (ook) leerlingen het meest leren van het zelf denken over en aansluitend werken volgens dergelijke 'lijnen' in de groep of klas en de school (zie ook Mooij, 1997a, 1997b).

Ten tweede is het de bedoeling om dit werken van het team aan de eigen ontwikkeling te ondersteunen door het ontwikkelen van een didactisch hulpmiddel. Door middel van audio-visueel uitgewerkte voorbeelden, in een strategische volgorde, kan het eigen ontwikkelings- en leerproces van het team optimaal ondersteund worden. De gedachte hierbij is dat op deze wijze bepaalde emotionele en sociale problemen, die eventueel ontstaan in samenhang met de werkbelasting of taakverdeling in school, eerder onderkend kunnen worden. Hieraan kan dus ook in preventief of vroegtijdig en collegiaal overleg iets gebeuren. Het beoogde beeldmateriaal zal een preventieve rol kunnen vervullen ten aanzien van het ervaren van werkbelasting in school en de manieren van omgaan hiermee. Ook zal de inzet van instanties of personen van buiten

school doelgerichter en effectiever kunnen gebeuren. Of deze effecten zich voordoen, kan pas na ontwikkeling van een eerste 'zelf-instructie hulpmiddel' nagegaan worden.

1.5 Opzet van het beoogde onderzoek

Gegeven het bovenstaande is sprake van innovatief, ontwikkelingsgericht onderzoek met een sterke beleidsmatige relevantie. Ten eerste dient met behulp van onder andere de bestaande literatuur verhelderd te worden welke thematieken en modelmatige uitwerkingen van toepassing zijn in het kader van de preventie van werkbelaastingproblemen, stress en ziekteverzuim. De benodigde literatuur- en instrumentenanalyse wordt in samenspraak met de Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs uitgevoerd. Het resultaat is een samenhangend overzicht van begrippen en subbegrippen en hun relaties, definiëringen en operationalisering (instrumenten). Ook 'witte vlekken' worden zichtbaar. De kern wordt gevormd door een theoretisch gebaseerd overzicht van binnen- en buitenschoolse relevante processen en effecten, dat gebruikt kan worden ter verklaring van werkbelaastingproblemen van leerkrachten of ook anti-sociaal leerlinggedrag.

Ten tweede dient er een nieuw didactisch hulpmiddel voor leerkrachten en directies ontworpen te worden waarin deze als het ware gestimuleerd worden bepaalde problemen te leren zien, te diagnosticeren en er vervolgens het juiste aan te doen. In dit didactische hulpmiddel wordt op zo sterk mogelijke wijze gebruik gemaakt van het principe van het (zelf) uitbouwen van sociale leerstoflijnen in teamverband. Ook in dit opzicht is sprake van vernieuwend onderzoek, dat in en met scholen voor basisonderwijs gezamenlijk uitgevoerd wordt in de onderwijspraktijk. Het onderzoek vindt dus als het ware plaats in de vorm van een ontwikkelingsproces van sociale leerstoflijnen.

Het uiteindelijke beeldmateriaal dient vooral probleem-specifiek (en niet schoolspecifiek) te zijn. Dit kan mede gerealiseerd worden door de aanpak te baseren op de resultaten uit de vooraf uit te voeren literatuurstudie. Het onderliggend theoretisch kader in de uiteindelijke leerstoflijnen is dan gebaseerd op zowel de literatuurstudie als de praktijkonderzoeken en -ontwikkelingen in scholen basisonderwijs.

In de sociale leerstoflijnen spelen 'levensechte' audio-visuele beelden een centrale rol. Essentieel is dat de opnamen authentiek of zo authentiek mogelijk zijn. Het beeldmateriaal dient met name vanuit de perspectieven van schoolleiding, leerkrachten en leerlingen opgenomen te worden, met bijzondere aandacht voor de probleemdiagnose van en het omgaan met de problematiek in school en buiten school.

Het beoogde product (een videofilm, eventueel om te zetten in een cd-rom wegens het bedienings- en instructie-gemak) is te gebruiken door scholen zelf, in het kader van de aanpak van specifieke problemen, of ook in de opleidingen van docenten. Gebruik ervan dient te leiden tot 'zelfinstructie' inzake de probleemaanpak, met series voorbeelden van concrete werkwijzen waaruit gekozen en geleerd kan worden van anderen in vergelijkbare situaties.

In het onderzoek wordt vooral proto-typisch gewerkt. In dit opzicht is er sprake van een pilot onderzoek, waarin scholing van leerkrachten via zelfinstructie centraal staat. De mogelijke scholingseffecten en de beoordelingen ervan worden formatief ingebracht in het beeldmateriaal, in de vorm van authentieke oplossingsstrategieën van leerkrachten en teams in scholen. De videofilm en het gebruik en de mogelijke effecten hiervan zullen met name formatief in evaluatie worden betrokken. In de huidige fase van onderzoek en ontwikkeling is, methodologisch gezien, een summatieve evaluatie van de effecten van deze zelfinstructie nog niet mogelijk.

1.6 Werkverdeling, verantwoordelijkheden en begeleiding

Door het ITS (KU Nijmegen) is sinds het begin van de jaren tachtig in de onderwijspraktijk ervaring opgedaan met velerlei aspecten en invullingen van schoolveranderingen en hieraan gerelateerd innovatie-onderzoek. Hierover is in de loop der jaren op tal van wijzen verslag gedaan in woord, geschrift, beeld (videofilms, computerprogramma's) en in de onderwijspraktijk zelf. De opgedane ervaring maakt duidelijk dat de benodigde innovatieve middelen en werkwijzen zowel didactisch overtuigend als sociaal en organisatorisch functioneel en uitvoerbaar dienen te zijn. Binnen Circon (Amsterdam) is de expertise aanwezig om de gewenste sociale leerstoflijnen voor docenten en schoolleidingen op didactisch optimale wijzen inhoud en vorm te geven (bijvoorbeeld video, cd-rom of verdergaande interactieve multimediale vormgevingen). Een combinatie van deze twee instituten in verband met een zo optimaal mogelijke uitwerking in het voorgenomen project is dan vanzelfsprekend: zie ook Mooij en Koppelaar (1996).

In onderling overleg is de verantwoordelijkheid van de beantwoording van de verschillende onderzoeksvraagstellingen (zie par. 1.3) tussen de betrokken instituten als volgt geregeld:

1. literatuuranalyse: KU/ITS;
2. uitwerking oorzaken plus aanpak via sociale leerstoflijnen: KU/ITS;
3. omzetting in beeldmateriaal: Circon;
4. praktijkuitwerking: Circon; effectbepaling: KU/ITS.

Een verdere specificatie van de technische aspecten in het kader van het onderzoek is opgenomen in het projectvoorstel (zie Mooij & Koppelaar, 1996).

Bij de uitvoering van het onderzoek is tevens een begeleidingscommissie betrokken geweest. Hierin is deelgenomen door de volgende personen: Herman Henkemans, Raymond Koene, Annemarie Rijn en Rick van Workum vanwege de Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg in het Onderwijs; Loes Kraakman-Maas en Jo Ortmans vanwege de directie van een basisschool; en Han de Jager vanuit de Schoolbegeleidingsdienst Midden Holland.

1.7 Opbouw van dit rapport

Gezien de vraagstellingen van het onderzoek en de taakverdeling tussen de instituten komen in dit rapport de volgende aspecten naar voren:

1. het verslag van de literatuurstudie en de conclusies hieruit voor het exploratieve praktijkonderzoek (beantwoording van de onderzoeksvraagstellingen 1 en 2: zie hoofdstuk 2);
2. de opzet van het exploratieve onderzoek in de scholen (eerste deel van de beantwoording van onderzoeksvraag 3: zie hoofdstuk 3);
3. eerste resultaten uit het exploratieve onderzoek per school, de analyse en didactische uitwerking van de structurering in de beoogde videofilm, inclusief een eerste evaluatie van het gebruik van het beeldmateriaal in het kader van 'zelfinstructie' door een schoolteam in de praktijk (zie hoofdstuk 4).

2 Theorie en onderzoek

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de bevindingen van een theoretische analyse van de literatuur en het onderzoek op het gebied van werkbelastingsproblemen in het onderwijs. Deze analyse vormt het eerste onderdeel van een project dat is gericht op de ontwikkeling van educatief zelfinstructiemateriaal dat door teams van docenten kan worden ingezet om werkbelastingsproblemen aan te pakken (zie hoofdstuk 1). Het *doel* van de uit te voeren analyse is een theoretisch referentiekader op te stellen dat:

- (1) inzicht geeft in actuele benaderingen van de werkbelastingsproblematiek;
- (2) de belangrijkste begrippen en samenhangen hiertussen in het onderzoek naar werkbelasting verheldert en systematiseert;
- (3) richtlijnen kan aanreiken voor de ontwikkeling van zelfinstructiemateriaal voor docententeams.

Bij deze theoretische analyse zijn de volgende, meer specifieke *vragen* richting gevend:

- welke begrippen en modellen zijn in het onderzoek naar werkbelasting gebruikt, hoe zijn ze gedefinieerd en geoperationaliseerd?
- welke instrumenten zijn gebruikt c.q. ontwikkeld om werkbelasting vast te stellen en welke ervaringen zijn ermee opgedaan?
- welke empirische bevindingen heeft het onderzoek naar werkbelastingsproblemen bij leerkrachten en de oorzaken hiervan opgeleverd?
- in hoeverre zijn die bevindingen relevant voor de ontwikkeling van het zelfinstructiemateriaal in het vervolg van het project? Welke richtlijnen en aandachtspunten kunnen er uit worden afgeleid?

Het moge duidelijk zijn dat wij in het kader van dit project geen volledige dekking van het onderhavige terrein kunnen garanderen. Wel zijn de ons inziens belangrijkste informatie-bronnen in de analyse betrokken. Centraal hierbij zijn *werkbelastingsproblemen* van leerkrachten, met name van leerkrachten in het basisonderwijs. In het projectvoorstel (Mooij & Koppelaar, 1996) wordt gesteld dat het enerzijds gaat om: '(...) de emotionele, sociale, organisatorische en andere processen als oorzaken van werkbelasting'; anderzijds zijn het meest belangrijk '(...) de mogelijkheden die er in principe zijn om de problemen bij leerkrachten te ondervangen'. Het is dus niet de bedoeling alle mogelijke problemen van leerkrachten te bestuderen.

Essentieel zijn die problemen die leerkrachten als belastend voor of in hun werk ervaren, de oorzaken daarvan, en de mogelijke oplossingen en aanpakken hiervoor.

De belastingsproblematiek van directieleden (directeuren) wordt niet apart bekeken. Wel worden indicaties die in literatuur of onderzoek te vinden zijn, en die duiden op een andersoortig karakter van hun problematiek, meegenomen. Ook is de werkbelasting van directeuren meegenomen voorzover dit een factor is die bijdraagt aan de werkbelasting van de leerkrachten. Een soortgelijke werkwijze is gevolgd met betrekking tot literatuur en onderzoek naar belasting of stress van leerlingen. Ook deze leerlingproblematiek wordt geïntegreerd in zoverre deze de werkbelasting van de leerkrachten beïnvloedt of zou kunnen beïnvloeden.

In de navolgende paragrafen bespreken wij eerst de kernbegrippen van de problematiek en meer algemene benaderingen in het relevante onderzoek (zie par. 2.2). Vervolgens presenteren we verschillende modellen die in de literatuur een belangrijke rol spelen (zie par. 2.3). Daarna onderscheiden we een aantal subbegrippen en laten we zien hoe die begrippen in de problematiek van het onderwijs, theoretisch en in het relevante onderzoek, een rol spelen. Het gaat om successievelijk om stressbronnen (par. 2.4), stressreacties (par. 2.5), stresshantering (par. 2.6) en stresspreventie (par. 2.7). We sluiten het hoofdstuk af met een aantal conclusies wat betreft de beantwoording van de verschillende onderzoeksvragen en de richtlijnen voor de verdere ontwikkeling van het zelfinstructiemateriaal (par. 2.8).

2.2 Algemene begrippen en benaderingen

In het projectvoorstel is sprake van ‘werkbelastingsproblemen’ van leerkrachten. In de literatuur op dit gebied wordt naast de term ‘werkbelasting’ ook vaak het begrip ‘werkstress’ gebruikt. Naar symptomen en oorzaken van werkstress is inmiddels veel onderzoek verricht en er bestaat een omvangrijke hoeveelheid literatuur waarin wordt geprobeerd de empirische gegevens conceptueel en modelmatig te begrijpen. Er zijn ook diverse studies beschikbaar waarin meer algemene modellen voor onderzoek van stress en werkstress zijn toegepast in de onderwijssector. Wij zullen in dit project bij die ‘stressliteratuur’ aansluiten en hieruit met name die modellen, begrippen en instrumenten destilleren die relevant kunnen zijn voor de beroepspraktijk van leerkrachten in het basisonderwijs.

2.2.1 Werkbelasting, stress en stressbestendigheid

De begrippen ‘werkbelasting’ en ‘stress’ worden vaak door elkaar gebruikt, maar eigenlijk is dat niet terecht. Het onderscheid kan het beste worden verduidelijkt door te verwijzen naar het stress-onderzoek van wat oudere datum. In dat onderzoek worden werkbelasting en stress vaak in een directe oorzaak-gevolg relatie tot elkaar geplaatst. Stress wordt dan gezien als een bepaalde verzameling fysiologische en psychologische reacties, die optreedt als een persoon (langdurig) wordt blootgesteld aan versturende prikkels uit de omgeving. De belasting vanwege het werk dat een persoon doet, met name de mentale belasting, is bijvoorbeeld zo’n set prikkels die stressreacties oproept. Werkbelasting hoeft natuurlijk niet altijd stress te veroorzaken. Een bepaalde mate van belasting kan ook uitdagend werken, positieve energie mobiliseren en prettige gevoelens oproepen. Pas als de belasting langere tijd een bepaald niveau te boven gaat, in relatie tot wat de persoon aankan, bestaat de mogelijkheid dat stressreacties optreden. Stressreacties kunnen daarnaast ook door langdurige onderbelasting van de persoon teweeg gebracht worden (Gaillard, 1992; Mooij, 1991a). In dit perspectief zijn werkbelasting en stress dus twee verschillende zaken, waarbij werkbelasting (mede) oorzaak kan zijn van stressverschijnselen.

In het recentere onderzoek is het onderscheid tussen beide begrippen minder expliciet, omdat hierin het stressbegrip doorgaans ruimer wordt opgevat. De term ‘stress’ wordt niet meer uitsluitend gebruikt om ‘gevolgen’ i.c. fysiologische en psychologische reacties van het individu aan te duiden, maar wordt in procesmatige zin gebruikt en verwijst dan naar de hele keten van oorzaken, interveniërende factoren en gevolgen die bepaalde gezondheidsbedreigende effecten voor het individu hebben. In plaats van ‘stress’ wordt daarom ook wel de term ‘stressproces’ gebruikt. Werkbelasting is hierbij dan één van de oorzakelijke factoren in het stressproces (Winnubst, 1996).

Wij zullen bij deze laatste visie aansluiten. Het gaat in het project niet om werkbelasting als zodanig maar om ‘werkbelastingsproblemen’ van leerkrachten, dat wil zeggen werkbelasting die op de één of andere manier tot een probleem voor betrokkenen is geworden. Het begrip ‘stressproces’ en de modellen die zijn ontwikkeld om dit stressproces te beschrijven bieden o.i. goede aanknopingspunten voor de ontwikkeling van een referentiekader, zoals het voor dit project nodig is. Werkbelastingsproblemen worden hierbij dus opgevat als problemen die te maken hebben met stress op het werk, ook wel ‘werkstress’ of ‘organisatiestress’ genoemd. De oorzaken van die problemen kunnen onder andere liggen in het werk zelf en in de werkomgeving; de belasting die uitvoering van de opgedragen werktaken met zich meebrengt is zo’n werkgebonden oorzaak. De oorzaken kunnen ook buiten het werk en de werkomgeving liggen en te maken hebben met buitenschoolse processen. Voorzover die proces-

sen interfereren met processen in de school i.c. in het werkgebied of de werkomgeving van de leerkracht kunnen ze de effecten van binnenschoolse factoren op het ontstaan en de ontwikkeling van stressverschijnselen versterken.

Een begrip dat gebruikt wordt om de feitelijke omgang van een persoon met werkbelasting en stress aan te geven, is het begrip 'stressbestendigheid'. Dit begrip is afkomstig uit de persoonlijkheidspsychologie. Winnubst (1996) definieert stressbestendigheid aldus: 'Stressbestendigheid is het vermogen op een adequate wijze met aanpassing vereisende situaties om te gaan waarbij men die techniek van stresshantering kan kiezen die aansluit op de eisen van de situatie. Soms is de beste techniek het onder controle brengen van die situatie, soms het samenwerken met anderen, soms het gebruik maken van erkende oplossingen en soms het meegaan met oplossingen die de groep of de buitenwereld aandraagt' (o.c., p. 61).

De begrippen werkbelasting, stress en stressbestendigheid komen in de literatuuranalyse als centrale begrippen naar voren. Zij zullen herhaald, en op verschillende wijzen, een rol spelen in de theoretische en empirische uitwerkingen.

2.2.2 Benaderingen in het stressonderzoek

Onder invloed van nieuwe ontwikkelingen in met name de psychologie en de organisatiewetenschappen heeft het stressonderzoek de laatste jaren een sterke ontplooiing doorgemaakt. Diverse nieuwe benaderingen zijn geïntroduceerd, die deels ook al in empirisch onderzoek op hun merites zijn getest. In een recent overzicht onderscheiden Buunk, Van der Pligt en Den Boer (1991) drie hoofdbenaderingen in de stressproblematiek. Elk van deze benaderingen hanteert een specifieke definitie van stress en legt accenten op verschillende componenten van het stressproces.

1. De eerste en tevens oudste benadering is een persoonsgerichte, *fysiologische benadering*. In deze benadering worden van oudsher de fysiologische reacties van een organisme of persoon op aversieve stimuli centraal gesteld. Dergelijke reacties verstoren de interne balans van het individu en dat uit zich in concrete, non-specifieke fysiologische veranderingen. De reacties kunnen worden gefaseerd in drie stadia: een alarmfase, een verzetfase en een uitputtingsfase. Als het individu er niet in slaagt de bedreigende factor(en) weg te nemen, kunnen op termijn ernstige lichamelijke klachten optreden. In het onderzoek in deze traditie staan doorgaans de 'stressreacties' centraal. Met name in biomedisch en psychonomisch onderzoek wordt van deze benadering gebruik gemaakt (Gaillard, 1996).

2. De tweede benadering is de omgevingsgerichte ofwel *situationele benadering*. In deze benadering wordt stress niet opgevat als een kenmerk van de persoon, zoals in de fysiologische benadering, maar als een kenmerk van de omgeving ofwel de situatie waarin de persoon verkeert. Onderzoek in deze traditie richt zich dan ook vooral op het identificeren van factoren en processen in de omgeving die 'stressvol' kunnen zijn. Deze worden 'stressoren' genoemd. In het onderzoek binnen deze traditie zijn in de loop der jaren talloze potentiële stressoren onderzocht. Een belangrijk onderscheid dat in dat verband wordt gemaakt, is het onderscheid in 'ingrijpende levensgebeurtenissen' en 'dagelijkse beslommingen'. Niet alleen de eerste gebeurtenissen, ook de laatste kunnen op termijn stressverschijnselen bij personen oproepen (Winnubst, 1996). Het zal duidelijk zijn dat in dit soort onderzoek naast de stressreacties ook de 'stressbronnen' veel aandacht krijgen. De benadering wordt vaak toegepast in sociaal psychologisch onderzoek en de laatste jaren ook steeds meer in organisatiekundig onderzoek, gericht op het in beeld brengen van de oorzaken en bestrijdingsmogelijkheden van werkstress.
3. De derde benadering die kan worden onderscheiden is de *cognitieve benadering*, een benadering die recent is ontwikkeld door een aantal cognitief psychologen in reactie op de twee voorgaande benaderingen. In deze benadering wordt stress opgevat als een resultante van de interacties tussen persoon en zijn omgeving. Buunk e.a. merken hierover op: 'Volgens deze definitie zal stress optreden wanneer een persoon een discrepantie ervaart tussen eisen die de omgeving hem of haar stelt en zijn of haar mogelijkheden. Deze zogenaamde interactionele definitie gaat er van uit dat stress pas wordt ervaren als de persoon deze discrepantie ook daadwerkelijk waarneemt en legt dus veel nadruk op de cognitieve interpretatie van gebeurtenissen en situaties' (1991, p. 368). Kleine discrepanties hoeven daarbij overigens niet tot problemen te leiden. Pas bij grotere discrepanties, met name als de kloof tussen eisen en mogelijkheden onoverbrugbaar lijkt, ontstaat de kans op stressverschijnselen.

De introductie van de situationele benadering heeft er toe geleid dat in het recente stressonderzoek meer aandacht wordt gegeven aan de (objectieve) oorzaken van (werk)stress. De cognitieve benadering heeft vervolgens tot effect gehad dat men meer oog is gaan krijgen voor de manieren waarop mensen (werk)stressproblemen waarnemen, met die problemen omgaan, en proberen de gevolgen ervan te verminderen. Dat heeft mede geleid tot de opkomst van allerlei nieuwe interventietechnieken en methodieken voor stresspreventie (Van Krimpen, 1993).

Uitgaande van met name de situationele en cognitieve benadering zullen we nu kort een overzicht geven van de belangrijkste modellen die in het huidige stressonderzoek

worden gehanteerd, om op die manier de algemene begrippen rond werkbelasting en stress beter in beeld te krijgen. Richtinggevend hierbij is de eerste onderzoeksvraag: welke emotionele, sociale, organisatorische en andersoortige kenmerken en processen kunnen oorzaak zijn van werkbelastingsproblemen?

2.3 Modelling van het stressproces

Als we de literatuur en het onderzoek overzien, kunnen we stellen dat er sprake is van een bepaalde ontwikkeling in het stressonderzoek waarbij met de introductie van nieuwe theoretische modellen telkens nieuwe dimensies van de werkbelastingsproblematiek zichtbaar worden. Drie modellen, afkomstig uit verschillende subdisciplines, zijn dominant in de actuele literatuur over stress en in het bijzonder werkstress. Elk van deze modellen legt het zwaartepunt op een verschillend aspect van de problematiek:

- het model van Lazarus, met het accent op cognitieve processen;
- het Michigan-model, met zijn aandacht voor sociale processen;
- het model van Karasek, met het zwaartepunt bij organisatorische processen.

Daarnaast is nog een vierde soort processen te onderscheiden, t.w. de emotionele processen die een rol spelen in het stressproces. In enkele modellen, met name het model van Lazarus, wordt wel aandacht aan emoties geschonken, maar deze staan niet centraal. Lazarus' model is vooral een cognitief model.

2.3.1 Het model van Lazarus: aandacht voor cognitieve processen

De theorie van Lazarus vormt de neerslag van de 'cognitieve revolutie' in de psychologie binnen het kader van het stressonderzoek (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus' theorie is ontwikkeld in reactie op het eerdere, behaviouristisch geïnspireerde stressonderzoek. Hierin werd vooral gekeken naar de directe relaties tussen objectief waarneembare stressimpulsen en objectief waarneembare stressreacties. In twee opzichten vult Lazarus deze benadering vanuit een cognitief perspectief aan. Ten eerste plaatst hij tussen stressimpuls en stressreactie de cognitieve processen van interpretatie en evaluatie van de stressveroorzakende factor. Deze processen spelen volgens Lazarus een wezenlijke rol bij de omzetting van stressoren in stressreacties. In de tweede plaats ruimt hij expliciet plaats in voor processen die mensen inzetten om ervaren stressimpulsen onschadelijk te maken dan wel hun negatieve

effecten te verminderen. Ook die processen bepalen mee welke stressreacties uiteindelijk zullen optreden (Winnubst, 1996).

Het eerste nieuwe element dat Lazarus' cognitieve benadering invoegt is het *beoordelingsproces* ('appraisal') dat plaatsvindt wanneer een persoon een verstorende impuls ervaart. Twee typen inschattingen ofwel taxaties staan daarbij centraal (zie ook Buunk e.a., 1991):

- de primaire beoordeling, d.w.z. de inschatting van de mate waarin een bepaalde gebeurtenis of situatie bedreigend is;
- de secundaire beoordeling, d.w.z. de inschatting van de mate waarin er mogelijkheden bestaan om het bedreigende karakter van de gebeurtenis of situatie weg te nemen.

Beide beoordelingsprocessen spelen een wezenlijke rol bij de verklaring van stressreacties. 'In de visie van Lazarus', stelt Winnubst (1996): 'ontstaat stress doordat een persoon een situatie als bedreigend inschat (primaire beoordeling) en ziet dat de mogelijkheden om die situatie de baas te kunnen tekortschieten (secundaire beoordeling)'. 'Stress treedt op wanneer het individu niet opgewassen is tegen de eisen die de omgeving stelt' (o.c., p. 47).

Met behulp van Lazarus' model is in latere jaren veel onderzoek verricht naar (cognitieve) factoren die van invloed zijn op de beoordelingsprocessen. We gaan daar op deze plaats niet verder op in, maar willen wel twee factoren noemen omdat die relevant kunnen zijn voor het huidige project. Buunk e.a. (1991) wijzen ten eerste op de factor 'onzekerheid', dat is de onzekerheid die men ervaart met betrekking tot de vraag hoe ernstig een stressor zal zijn, of hij zal optreden, en wanneer hij zal optreden. Die onzekerheid blijkt bij veel mensen stressverhogend te werken. Een tweede factor die zij noemen is de factor 'beheersbaarheid' ofwel de mate waarin men denkt een stressvolle situatie onder controle te brengen en in een meer wenselijke richting te veranderen. Een gevoeld gebrek aan controle kan evenals onzekerheid bijdragen aan vergroting van de stress (Buunk e.a., o.c.).

Een tweede categorie processen die in Lazarus' model tussen stressbronnen en stressreacties worden gezet zijn de processen die hij aanduidt als '*coping*' ofwel '*stresshantering*'. Verondersteld wordt dat de gevolgen die stressvolle gebeurtenissen of situaties voor een persoon zullen hebben mede worden bepaald door de wijze waarop de persoon die stressvolle gebeurtenissen of situaties hanteert (zie verder par. 2.6).

De cognitieve benadering wordt in stressonderzoek veel toegepast en vormt ook de basis van diverse methodieken gericht op de behandeling van stressproblemen. Kritiek is er, afgezien van methodologische bezwaren tegen de wijze waarop begrippen worden geoperationaliseerd en gemeten, vooral op het eenzijdige karakter van de benadering. Met name vanuit sociaal- en organisatiepsychologische hoek wordt nogal eens opgemerkt dat de benadering zich te veel op subjectieve factoren richt en te weinig oog heeft voor invloeden vanuit de objectieve omstandigheden waarin personen verkeren. Die nadruk op subjectieve aspecten impliceert vervolgens - en dat is een tweede punt van kritiek - dat oplossingen voor stressproblemen te veel worden gezocht op het niveau van het individu. Mogelijkheden voor het aanpakken van stressvolle omstandigheden in de omgeving van het individu, bij voorbeeld via interventies in de organisatie waarin hij werkt, blijven daardoor buiten beschouwing.

2.3.2 Het Michigan-model: aandacht voor sociale processen

Een van de bekendste modellen om het stressproces in beeld te brengen, en wel specifiek het proces van werkstress, is een model dat is ontwikkeld door Amerikaanse onderzoekers van de universiteit van Michigan. Het model staat daarom bekend als het 'Michigan Stress Model'. Het Michigan-model is een complex model dat primair is geïnspireerd door een sociaal-psychologische benadering, maar dat factoren op meerdere niveau's definieert en variabelen uit verschillende disciplines combineert (Kompier & Marcelissen, 1990). Het model is veelvuldig als referentiekader in Amerikaans en Nederlands onderzoek gebruikt.

Het Michigan-model identificeert zowel situationele factoren ('objectieve omgeving', 'subjectieve omgeving' en 'sociale steun') als factoren die aan de persoon gebonden zijn ('persoonlijkheidstype', 'spanningen' en 'negatieve output'). Verondersteld wordt dat er directe relaties bestaan tussen stressbronnen in de omgeving en stressreacties van personen. Het model maakt daarbij onderscheid tussen de objectieve (werk)omgeving en de subjectieve (werk)omgeving, d.w.z. de door de persoon waargenomen sociale en organisatorische kenmerken van de werksituatie. Stressreacties kunnen daarnaast worden beïnvloed door een aantal persoonlijkheidskenmerken en de sociale steun die een persoon geniet. Bepaalde karaktertrekken van een persoon en de sociale ondersteuning die hij geniet kunnen de belastende effecten van stressoren in de omgeving in zekere mate afzwakken.

Het Michigan-model is primair ontwikkeld om stressverschijnselen in werksituaties te bestuderen, ook wel werkstress of organisatiestress genoemd (Kompier & Marcelissen, 1990). Relevant om vast te houden voor het onderhavige project is wat het model

zegt over sociale processen als oorzaken van werkstress. Daarbij gaat het ten eerste om de factoren die zijn genoemd in het blok 'subjectieve omgeving'. Dit zijn met name factoren die verwijzen naar aspecten van *rollen en rolpatronen* van individuen in organisaties: roloverlading, rolonduidelijkheid, participatiegebrek, verantwoordelijkheid, toekomstonzekerheid. Met die centrale plaats voor rollen, rolverwachtingen en rolconflicten in het stressproces vestigt het Michigan-model nadrukkelijk de aandacht op het belang van sociale processen als veroorzakers van werkstress. Roldefinitie, roltoewijzing en rolvervulling zijn immers typisch processen die in de onderlinge interacties van personen die bij een bepaald arbeidsproces betrokken zijn, gestalte krijgen.

Een tweede factor uit het model die het belang van sociale processen aangeeft is de factor '*sociale steun*', met name de ondersteuning van de kant van de (directe) chef, de collega's en een eventuele partner. Sociale steun, of liever: het ontbreken daarvan, wordt weliswaar niet gezien als een directe veroorzaker van werkstress. Gebrek aan ondersteuning kan er echter wel toe leiden dat stressoren die anders minder effect zouden hebben, nu wel effect krijgen waardoor werkbelastingsproblemen op termijn erger kunnen worden. In die zin kunnen situaties van gebrekkige sociale ondersteuning indirect bijdragen aan het ontstaan en voortbestaan van stressklachten op langere termijn.

Hoewel, of misschien juist omdat het Michigan-model veel in onderzoek is gebruikt, is het niet vrij van kritiek gebleven (zie bijvoorbeeld Christis (1993) en Winnubst (1996)). Een eerste punt van kritiek op het Michigan-model betreft de geringe aandacht die het heeft voor de manier waarop mensen omgaan met belastende gebeurtenissen of situaties die ze ervaren. In feite wordt er een directe relatie gelegd tussen stressfactoren in de (subjectieve) omgeving en stressreacties bij het individu. Wel wordt een mediërende werking toegeschreven aan de persoonlijkheidsstructuur, maar dit betreft een aantal meer duurzame karaktertrekken. Verschillen in de manier waarmee mensen omgaan met en optreden tegen als bedreigend ervaren omgevingsprocessen worden volgens de critici te weinig in beschouwing genomen. Het is juist dit copinggedrag dat, zoals we zagen, in het model van Lazarus een centrale plaats inneemt.

Een tweede punt van kritiek betreft het gebruik van de term 'subjectieve omgeving' voor de aanduiding van de bovengenoemde sociale processen. In feite hebben deze processen in het Michigan-model de status van 'door de persoon waargenomen aspecten van de sociale organisatie van het werk'. In de onderzoekspraktijk, bij de uitwerking en operationalisering van de concepten, blijkt deze opvatting lastig hanteerbaar te zijn en tot allerlei meetproblemen aanleiding te geven (onvoldoende onderscheid

tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen, contaminatieproblemen, overlap tussen oorzaak- en gevolgfactoren). Sommige critici verwijten het model op een aantal punten begripsmatige onduidelijkheden (Winnubst, 1996). Christis (1993) bekritiseert de manier waarop de term 'subjectief' in de categorie 'subjectieve omgeving' wordt gebruikt. Met name de invoering van het onderscheid tussen een objectieve en een subjectieve omgeving maakt het model, volgens hem, theoretisch inconsistent en voor de onderzoeks- en interventiepraktijk onnodig gecompliceerd.

2.3.3 Het model van Karasek: aandacht voor organisatorische processen

Het derde model dat we bespreken, het model van Karasek (zie Karasek & Theorell, 1990; Christis, 1992), ondervangt een deel van de kritiek die op het Michigan-model is uitgeoefend. Het model van Karasek is vooral populair onder organisatiepsychologen en -sociologen, vanwege de aandacht die het heeft voor de rol van organisatorische processen bij het ontstaan van werkstress. Karasek en zijn navolgers wijzen een interactionele benadering van stress af en opteren nadrukkelijk voor een omgevingsgerichte, situationele benadering, waarin de stressoren, d.w.z. de objectieve kenmerken van werksituaties die stress kunnen veroorzaken, centraal staan. Zij gebruiken in dit verband de term '*stressrisico's*' en presenteren een eenvoudig model waarmee het mogelijk is de stressrisico's van werksituaties in kaart te brengen. Twee dimensies staan centraal in het model (zie bijv. Christis, 1992):

- de *taakeisen* ('job demands'), d.w.z. de opgaven die door aard en inhoud van het werk aan de persoon worden gesteld. Deze kunnen spanningen bij het individu oproepen en daarmee als stressoren gaan fungeren;
- de *beslissingsruimte* ('decision latitude'), d.w.z. de mogelijkheid van het individu om zelfstandig beslissingen te nemen en daarmee adequaat op taakeisen te kunnen reageren.

In een nadere uitwerking van het model van Karasek vervangt Christis de term beslissingsruimte door de term *regelmogelijkheden* ('job control'), waarna het model verder als het job demands - job control model (JD-JC model) door het leven gaat (o.c., p. 34). Met het model kunnen werksituaties worden geanalyseerd op het voorkomen van stressrisico's. Dergelijke risico's zijn volgens Karasek vooral aanwezig wanneer de taakeisen hoog zijn en de regelmogelijkheden gering. In die situaties wordt van mensen veel gevraagd, maar hebben ze weinig regelcapaciteit zodat ze sterk belemmerd zijn in hun reactiemogelijkheden. Daar tegenover staan situaties met veeleisende taken, waarbij mensen wel veel regelmogelijkheden hebben. In die situaties heeft het werk een uitdagend karakter en biedt het mensen veel leermogelijkheden.

Het JD-JC model is in Nederland bijzonder populair geworden, met name onder organisatiepsychologen en -sociologen. Christis (o.c., p. 35) geeft een aantal redenen voor die populariteit. Het model is ten eerste een omgevingsmodel, zo stelt hij, dat zich niet richt op alle mogelijke stressoren in de interactie van persoon en omgeving, maar op een beperkt aantal objectiveerbare risico's in de werksituatie. Het zoekt niet naar allerlei mogelijke stressoren in de zin van als bedreigend ervaren gebeurtenissen of situaties, maar 'naar die structuurkenmerken van het werk die verklaren wanneer en waarom een baan veel stressoren bevat' (o.c., p. 36). Het is ten tweede ook een dynamisch model, waarbij niet de balans tussen persoons- en omgevingskenmerken maar de balans tussen twee goed identificeerbare kenmerken van het werk (taakeisen en regelmogelijkheden) centraal staat: 'Het probleem luidt niet: hoe kan ik persoon en omgeving op elkaar afstemmen, maar: hoe creëer ik de organisatorische voorwaarden die mensen in staat stellen zelf de balans in hun werk tot stand te brengen? Deze benadering is er dus niet op uit problemen voor mensen op te lossen, maar om mensen in staat te stellen zelf die problemen op te lossen' (o.c., p. 36). In de derde plaats biedt het model volgens Christis een zinvolle combinatie van stress- en leeraspecten: 'In de door Karasek voorgestelde benadering berust het vermijden van stressrisico's en het bevorderen van leermogelijkheden op dezelfde strategie: stel hoge eisen en biedt mensen tegelijkertijd de mogelijkheden om aan die hoge eisen te voldoen' (o.c., p. 36).

Door Christis zelf en een aantal andere onderzoekers is het model van Karasek verder uitgewerkt en verbonden met een aantal centrale begrippen uit de moderne sociotechniek, een organisatiekundige ontwerpleer gericht op verbetering van de *kwaliteit van arbeid en organisatie* (Projectgroep WEBA, 1989; Kompier & Pot, 1992). Die uitwerking heeft vervolgens een belangrijke rol gespeeld bij de operationalisering van het 'welzijnsartikel' in de Arbowet, een nieuwe bepaling die eind jaren tachtig is ingevoerd en die alle werkgevers in Nederland verplicht niet alleen te zorgen voor veilige en gezonde arbeidsomstandigheden, maar ook bij te dragen aan het welzijn van hun werknemers op het werk. Ook in de onderwijssector is het model in die zin gebruikt (Christis, 1992); we komen daar nog op terug. De introductie van het model van Karasek heeft verder veel invloed gehad in de interventiepraktijk. Het heeft met name geleid tot een verschuiving van individugerichte naar meer organisatiegerichte methodieken en daarmee tot een verschuiving van interventies in de sfeer van stressbehandeling naar interventies gericht op stresspreventie. Uitgangspunt daarbij is niet mensen leren zich aan te passen aan telkens wisselende omstandigheden, maar omstandigheden zodanig te veranderen dat mensen in staat zijn zelf de beslissingen te (leren) nemen die nodig zijn om bij verandering van omstandigheden adequaat te reageren.

Het model van Karasek is dus een model dat sterke nadruk legt op de structurele aspecten van de werksituatie en daarmee op de meer objectieve kanten van de werkbelastingsproblematiek. Vanuit de interventiepraktijk wordt het model nogal eens bekritiseerd vanwege deze eenzijdigheid. Met name in situaties waarin het niet lukt stressrisico's weg te nemen via structurele ingrepen (aanpassing van taakeisen en regelmogelijkheden) of waarin dergelijke ingrepen niet voldoende resultaat hebben, zo stellen de critici, zullen mensen toch moeten leren omgaan met voor hen ongunstige werkomstandigheden. In dat soort situaties kunnen individuele stresshanteringsstrategieën wel degelijk een zinvolle functie hebben; de benadering van Karasek biedt dan weinig houvast meer. De aanhangers van Karasek onderkennen die eenzijdigheid overigens wel. In de concrete uitwerkingen van hun voorstellen ruimen ze doorgaans tevens plaats in voor copingstrategieën.

2.3.4 Het stressproces: bronnen, reacties, hantering en preventie

Met de bovenstaande beknopte beschrijvingen van in onderzoek toegepaste stressmodellen hebben we een aantal begrippen geïntroduceerd dat gebruikt kan worden om de werkbelastingsproblematiek van leerkrachten in het onderwijs te kunnen begrijpen en beschrijven. Het begrip 'stressproces' blijkt het meest algemene begrip te zijn, dat onderverdeeld kan worden in vier kernbegrippen: stressbronnen of -oorzaken, stressreacties, stresshantering en stresspreventie. De functie van deze kernbegrippen is voorlopig als volgt te omschrijven:

- kennis van 'stressbronnen' kan helpen werkbelastingsproblemen van leerkrachten inzichtelijk te maken en in de juiste context te plaatsen;
- kennis van 'stressreacties' is nodig om eigen of andermans situatie te kunnen evalueren en signalen van mogelijke problemen te kunnen herkennen en op hun waarde te kunnen inschatten;
- kennis van 'stresshantering' maakt het mogelijk beter te bepalen welke manieren er zijn om individueel of gezamenlijk met problemen om te gaan en iets aan de problemen te doen;
- kennis van 'stresspreventie' kan ondersteuning bieden bij het uitstippelen van maatregelen om stressproblemen te voorkomen of binnen de perken te houden.

Deze kernbegrippen vormen een belangrijk referentiekader dat we in het vervolg van het project zullen hanteren. Elk van deze begrippen vertegenwoordigt een thematisch veld van kennis en inzichten. Te zamen dekken deze kernbegrippen waarschijnlijk ook de kennis- en handelingsbehoeften die aanwezig zijn bij docententeams die met werkbelasting te maken hebben en hieraan iets willen doen. Deze kennis- en

handelingsbehoeften kunnen worden ingezet bij de ontwikkeling van activiteiten gericht op vermindering van werkbelastingsproblemen.

Het lijkt gewenst deze begrippen te gebruiken in een nadere analyse van werkbelastingsproblematiek van leerkrachten. In de volgende paragrafen zullen wij in dit verband aandacht geven aan beschikbaar relevant onderzoek onder leerkrachten, zo mogelijk leerkrachten in het basisonderwijs. In feite is deze praktische toespitsing en concretisering een eerste, gedeeltelijke 'toetsing' van de relevantie van deze begrippen.

2.4 Stressbronnen: oorzaken van werkbelasting in het onderwijs

2.4.1 Inleiding

Aansluitend op de in par. 2.2.2 vermelde benaderingen in het stressonderzoek kunnen we, globaal gezien, drie verschillende invalshoeken onderscheiden van waaruit werkbelasting of stress van leerkrachten geanalyseerd kan worden. Het gaat om:

1. persoonlijke kenmerken en processen (bijv. fysiologische kenmerken, stressbestendigheid);
2. omgevingskenmerken en processen (bijv. kenmerken van de (werk)situatie of ruimere omgeving);
3. interactie-processen tussen persoon en omgeving (bijv. het waarnemen van discrepanties tussen de eigen mogelijkheden of vaardigheden en de eisen van de omgeving).

Vervolgens is in par. 2.3 gebleken dat er verschillende theoretische modellen met betrekking tot het stressproces ontwikkeld zijn. In dit verband kwam in par. 2.3.4 naar voren dat het stressproces zelf nader onderscheiden kan worden in: stressbronnen, stressreacties, stresshantering en stresspreventie.

Deze verschillende benaderingen en uitwerkingen dienen, gezien de eigenheid en complexiteit van de school als werksituatie, gespecificeerd te worden voor de situatie van leerkrachten in het onderwijs. Hierbij zullen wij ons vooral baseren op verricht onderzoek, zo mogelijk in het basisonderwijs. Allereerst geven wij aandacht aan de stressbronnen, dus de oorzaken van werkbelastingsproblemen van leerkrachten. Wij beginnen met de persoonlijke kenmerken en processen die hier van belang kunnen zijn.

2.4.2 Persoonlijke kenmerken en processen

2.4.2.1 Informatie uit empirisch onderzoek

Een onderzoek in het basisonderwijs naar 'gezondheid, werk en werkomstandigheden van onderwijzend personeel in het schooljaar 1990-1991' is dat van Van Poppel en Kamphuis (1992). In dit onderzoek zijn ca. 1550 leerkrachten betrokken. Deze zijn schriftelijk geënquêteerd met als doel te weten te komen welke factoren binnen en buiten de werksituatie door hen als belastend worden ervaren, welke belastingsverschijnselen en gezondheidsproblemen zich bij hen voordoen, en welke verbanden er tussen de ervaren belastende factoren en de optredende belastingsverschijnselen te onderkennen zijn.

Van Poppel en Kamphuis (o.c.) hebben ook gekeken naar de invloed van twee buitenschoolse, persoonsgebonden factoren op de mate waarin men het werk als belastend ervaart. Deze factoren zijn 'gebeurtenissen in het privé-leven' en de 'eigen gezondheidstoestand'. Slechts een beperkt deel van de ondervraagden (9 procent) zegt privé gebeurtenissen te hebben meegemaakt die van vrij sterke of zeer sterke invloed zijn op het werk. Hierbij gaat het om 'ingrijpende levensgebeurtenissen' en niet om 'dagelijkse beslommeringen'. Traumatische ervaringen, opgedaan in de privé-situatie, werken vaak direct door in de werksituatie, evenals bij voorbeeld een (langdurige) combinatie van drukke bezigheden in het gezin met een veeleisende baan. Over de mate waarin de gezondheidstoestand van de docenten als een belastende factor wordt ervaren, is het onderzoeksverslag niet zo duidelijk. De gezondheidstoestand is wel gemeten, maar in de analyses vooral opgevat als een indicator voor de gevolgen ofwel verschijnselen van (over)belasting (o.c., p. 38 e.v.). Kenmerken als aanleg voor ziekten en ongezonde leefgewoonten zullen echter wel een rol spelen als oorzaak van stress (zie het onderzoek van Wientjes & Opmeer (1992)).

Een volgend onderzoek is dat van het IVA bij leerkrachten in het voortgezet onderwijs (IVA, 1987). In dit onderzoek hebben circa 13.000 leraren meegedaan. Er zijn ook gegevens verzameld over de belasting zoals leraren die zeggen te ervaren en de factoren die volgens hen daarbij een rol spelen. Stress onder leraren, zo concluderen deze onderzoekers, '(...) is in overwegende mate een kwestie van de verwerking van ervaringen, sociaal-psychologische factoren en (wellicht) stressbestendigheid' (o.c., p. 47). Daarnaast blijkt er een verband te bestaan tussen leeftijd, ziekteverzuim en stress.

Een andere categorie mogelijke oorzaken is gebaseerd op de ervaringen van een persoon in de eigen (werk)organisatie en de verwerking hiervan. Voorbeelden zijn te vinden in het onderzoek dat gebruik maakt van het Michigan-model (zie par. 2.3.2;

vgl. Winnubst, 1996). Dit model onderscheidt als mogelijke stressbronnen de volgende hoofdfactoren:

- roloverlading: mensen hebben de ervaring dat ze meer werk krijgen dan ze aankunnen in de tijd die beschikbaar is, of dat ze werk krijgen toegewezen waarvoor ze niet voldoende capaciteiten hebben;
- rolonduidelijkheid: mensen hebben de ervaring in hun werk te worden geconfronteerd met niet helder gespecificeerde opdrachten, of niet te weten wat van hen wordt verwacht;
- rolconflicten: mensen hebben de ervaring in hun werk te worden geconfronteerd met tegenstrijdige eisen en opdrachten;
- participatiegebrek: mensen hebben de ervaring geen of onvoldoende mogelijkheden te hebben om mee te praten bij beslissingen over aangelegenheden die hun eigen werk betreffen;
- te veel verantwoordelijkheid: mensen hebben de ervaring verantwoordelijkheden te krijgen toebedeeld die ze, gegeven hun capaciteiten, niet waar denken te kunnen maken of waarvoor hun bevoegdheden in hun ogen niet toereikend zijn;
- toekomstonzekerheid: mensen ervaren de toekomst van hun werk, van hun positie en rol in het bedrijf, dan wel van het bedrijf zelf, als een onzekere factor.

In het Michigan-model (zie par. 2.3.2) worden deze factoren opgevat als aspecten van de 'subjectieve omgeving' van het individu. Dat wil zeggen als waarnemingen door het individu van een aantal organisatorische procedures waarmee het te maken heeft. De subjectieve omgeving wordt gezet naast de 'objectieve' omgeving, die wordt geïndiceerd door factoren als de omvang en structuur van de organisatie. Deze 'objectieve' omgevingsfactoren komen in par. 2.4.3 aan bod.

Het begrip dat essentieel lijkt voor de mogelijkheden die een persoon heeft om met stressvolle omgevingsfactoren om te gaan is het begrip '*stressbestendigheid*' (zie par. 2.2.1.). Stressbestendigheid wordt daarom, met name in de Angelsaksische literatuur, vaak in verband gebracht met een aantal karaktertrekken, min of meer stabiele kenmerken van de persoonlijkheidsstructuur die iemands '*stresstolerantie*' bepalen. De belangrijkste daarvan zijn:

- een optimistische kijk op zaken hebben ('optimism');
- vertrouwen hebben in eigen kunnen ('self-efficacy');
- de overtuiging hebben zelf zaken te kunnen beïnvloeden ('internal locus of control');
- gehard zijn tegen moeilijke situaties ('hardiness');
- open staan voor nieuwe ontwikkelingen ('challenge').

Naarmate iemand meer over deze karaktertrekken beschikt, is de veronderstelling, zal hij beter in staat zijn met stressvolle situaties om te gaan (Van Krimpen, 1993; Winnubst, 1996). Deze persoonlijkheidskenmerken beïnvloeden dus de individuele mogelijkheden om op het juiste moment de juiste stressreducerende handelingsstrategie of techniek te gebruiken. Dit vermogen kan volgens Winnubst (1996) ook worden aangeleerd en getraind (zie hierover verder par. 2.6.2).

2.4.2.2 Voorlopig schema

Voorlopig worden hier, op basis van de informatie in de vorige subparagraaf, vier soorten *persoonlijke kenmerken* onderscheiden als mogelijke oorzaken van stress. Deze zijn respectievelijk: lichamelijke kenmerken, persoonlijkheidskenmerken, privé-gebeurtenissen en de verwerking hiervan, en ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan. Deze persoonlijke kenmerken kunnen nader onderverdeeld worden als in het volgende, voorlopige schema:

*lichamelijke kenmerken

**gezondheid

***aanleg voor ziekten

***ongezonde leefgewoonten

**leeftijd

*persoonlijkheidskenmerken

**stressbestendigheid

***stresssteriliteit

****een optimistische kijk op zaken hebben

****vertrouwen hebben in eigen kunnen

****overtuigd zijn zelf zaken te kunnen beïnvloeden

****gehard zijn tegen moeilijke situaties

****open staan voor nieuwe ontwikkelingen

*privé-gebeurtenissen en de verwerking hiervan

*ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan

**roloverlading

**rolonduidelijkheid

**rolconflicten

**participatiegebrek

**te veel verantwoordelijkheid

**toekomstonzekerheid

2.4.3 Omgevingskenmerken en -processen

2.4.3.1 Organisatie-kenmerken op verschillende niveaus

In het organisatiekundige onderzoek wordt doorgaans een andere benadering en indeling gebruikt om stressbronnen in de werksituatie te identificeren. Aansluitend op het model van Karasek (zie par. 2.3.3) wordt de focus gericht op objectieve kenmerken van de werksituatie, bijvoorbeeld op de taakeisen en de regelmogelijkheden. Het accent in deze benadering ligt primair bij de inhoud en organisatie van het werk en de processen die daarop van invloed zijn. Christis (1992) heeft deze benadering toegepast op de onderwijssector. Hij onderscheidt vijf omgevingsprocessen die er de oorzaak van kunnen zijn dat een leerkracht overspannen raakt (o.c., p. 12):

- de wijze waarop het werk wordt georganiseerd;
- de wijze waarop de werkgever hem of haar behandelt;
- de wijze waarop hun collega's hem of haar behandelen;
- de ontwikkelingen in de aard van het beroep van leerkracht;
- de combinatie van het werk met activiteiten in andere levenssferen.

Wanneer wij deze thematieken van Christis uitwerken vanuit een multiniveau systematiek (vgl. Mooij, 1987, 1992b), dan zijn ten eerste onderwijskenmerken te onderscheiden van kenmerken van buiten het onderwijs. Ten tweede zijn binnen het onderwijs bijvoorbeeld zes verschillende niveaus te onderkennen:

- *individueel niveau;
- *groeps/klasniveau;
- *lokatie/(deel)teamniveau;
- *school/teamniveau;
- *onderwijstype-niveau;
- *onderwijssysteem-niveau.

Ten derde zijn op deze verschillende niveaus kenmerken van bijvoorbeeld organisatorische aard aanwezig, die op verschillende wijze met elkaar kunnen samenhangen of elkaar beïnvloeden. Ook andere kenmerken zijn te onderscheiden (zie de uitwerking in het voorlopig schema in par. 2.4.3.2).

Christis (1992) concentreert zich vervolgens op wat hij als één van de meest bepalende processen beschouwt: de organisatie van het werk. Belasting die voortkomt uit de inhoud en organisatie van het werk noemt hij 'taakbelasting' ofwel 'werkdruk'. Hij onderscheidt twee vormen van werkdruk (o.c., p. 13-14):

- de kwantitatieve werkdruk: '(...) deze verwijst naar het feit dat een leraar te veel moet doen of onder druk komt te staan omdat hij te veel taken uit moet voeren';

- de kwalitatieve werkdruk: ‘(...) deze verwijst naar het feit dat een leraar met een normaal takenpakket te veel moet doen of onder druk komt te staan omdat hij tijdens de uitvoering van die taken voortdurend met problemen geconfronteerd wordt, terwijl de organisatie van het werk niet of nauwelijks regelmogelijkheden biedt om die problemen op te lossen’;

De bovenstaande begrippen bieden aanknopingspunten voor nadere specificatie in onderwijsorganisaties. Handvatten hiertoe worden aangereikt door verschillende onderzoeken bij leerkrachten. Van Opdorp en Bergen (1988) bijvoorbeeld onderzoeken de beroepsproblemen (stressbronnen en stressreacties) bij een steekproef van circa 400 leraren uit het voortgezet onderwijs. Voor de meting van stressbronnen maken ze gebruik van een aantal in Amerikaans onderzoek ontwikkelde schalen. Met die schalen pretenderen de onderzoekers ‘omgevingsaspecten in het beroep te meten die mogelijk tot spanningen bij de persoon kunnen leiden’ (o.c., p. 3). De leraren werd gevraagd per item op een 5-puntsschaal aan te geven ‘(...) in welke mate men er bij de uitoefening van het beroep last van heeft’. Stressreacties werden gedefinieerd als ‘uitingen van stress bij de persoon zelf: lichamelijke of psychische klachten die optreden als gevolg van ervaren spanningen in het beroep’ (o.c., p. 3). Het onderzoek startte met een lijst van circa 71 potentiële stressoren. Analyse van de data wees uit dat die 71 items konden worden gecombineerd tot zeven stressbronnen:

- storend gedrag van leerlingen;
- tijdgebrek;
- heterogeniteit van klassen;
- relaties met collega’s;
- functioneren van de schoolleiding;
- houding van ouders;
- gebrek aan maatschappelijke waardering.

Tijdgebrek bleek bij de onderzochte groep docenten de belangrijkste stressbron te zijn; van deze stressor hadden de docenten het meeste last. Twee andere belangrijke stressbronnen waren de heterogeniteit van de klassen en het gebrek aan maatschappelijke waardering. De onderlinge samenhangen tussen deze drie stressbronnen bleken vrij hoog te zijn. Voor de andere factoren werden lagere gemiddelde scores genoteerd. Er bleek een redelijke samenhang te bestaan tussen stressbronnen en de gemeten stressreacties, met name psychische en psychosomatische klachten. Naarmate men meer last had van stressbronnen bleek men ook meer stressklachten te ervaren. Met name tijdgebrek en heterogeniteit hingen samen met ervaren stressklachten (o.c., p. 25). De onderzoekers stelden overigens vast dat voor alle stressbronnen geldt dat de gemiddelde scores niet erg hoog liggen (o.c., p. 22). Deze kenmerken kunnen alle

worden ingepast in de eerder gegeven multiniveau-structurering (zie het voorlopig schema in par. 2.4.3.2).

Het onderzoek van Van Poppel en Kamphuis (1992) had mede ten doel een geschikt instrument voor het vaststellen van belastende factoren in de werksituatie van leraren in het basisonderwijs te ontwikkelen. De onderzoekers sloten in dit verband aan op het onderzoek van Van Opdorp en Bergen (o.c.). Zij gebruikten voor een groot deel dezelfde instrumenten, maar komen op basis van de analyse van hun data tot een iets andere indeling van stressbronnen. Ze komen tot de volgende stressoren (o.c., p. 20):

- de classesituatie;
- de collegae;
- de schoolleiding;
- tijdsdruk;
- materiële arbeidsomstandigheden;
- perspectief binnen het onderwijs;
- de ouders;
- aspecten van het lesgeven;
- extra taken naast het lesgeven.

Van de tien items (op een lijst van 74 items) die door de docenten als het meest belastend worden ervaren, hebben er vier betrekking op de tijdsdruk (gebrek aan tijd om nieuw lesmateriaal te bestuderen, te weinig tijd hebben om het werk goed te doen, gebrek aan tijd om individuele leerlingen aandacht te geven, het beslag dat het werk op de vrije tijd legt). Drie betreffen de classesituatie (gebrek aan motivatie van leerlingen, concentratiegebrek bij leerlingen, storend gedrag van leerlingen tijdens de les).

Ook in dit onderzoek blijken de belastende factoren duidelijk samen te hangen, met name de factoren classesituatie, lesgeven, tijdsdruk en extra taken. Daarnaast is er een sterk verband tussen de factoren collegae, schoolleiding en extra taken (o.c., p. 22-23). In het algemeen blijken leerkrachten in het basisonderwijs overigens opvallend lager te scoren op deze belastende factoren dan hun collegae in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs. Alleen 'druk vanuit de ouders' blijkt in het basisonderwijs vaker als een belastende factor te worden ervaren dan in de andere onderwijssoorten (o.c., p. 25).

In het reeds eerder genoemde IVA-onderzoek naar taak en organisatie van leerkrachten in het voortgezet onderwijs (IVA, 1987) komen de onderzoekers tot een typologie van drie hoofddimensies van ervaren taakbelasting (p. 29):

- taakbelasting betreffende de klas: ‘(...) hierbij gaat het om stress op het microniveau waarop een leraar opereert, d.w.z. onvrede over lesgeven, orde handhaven, corrigeren van ongewenst gedrag van leerlingen, spanning tijdens de les, gezagsproblemen in de klas, gemotiveerdheid van leerlingen, concentratiegebrek van leerlingen’;
- taakbelasting betreffende het schoolteam: ‘(...) problemen op school, d.w.z. onvrede over de bekwaamheid en het beleid van de leiding, de besluitvormingsstructuur, de sociale steun van de zijde van collega’s, de collegialiteit, de samenstelling van het schoolteam’;
- taakbelasting betreffende de werksituatie oftewel werkdruk: ‘(...) dat wil zeggen onvrede over de hoeveelheid tijd voor al het werk, de hoeveelheid tijd voor zichzelf en het gezin, het onderwijskundig beleid van de overheid, honorering en rechtspositie, werkdruk’.

De onderzoekers komen, hun analyses resumerend, tot de volgende conclusie: ‘Deze drie dimensies gezamenlijk, maar met name de eerste, de taakbelasting betreffende de klas, gaan samen met een algemeen gevoel van belasting over de leraarstaak’ (o.c., p. 30).

In dit IVA-onderzoek is ook het verband nagegaan tussen de taakbelasting die leraren ervaren en een groot aantal objectieve factoren. Deze waren geclusterd in vier hoofdgroepen: taakomvang ofwel taakzwaarte, schoolkenmerken, professionele achtergrond en persoonlijke achtergrond. De onderzoekers komen na uitvoerige analyses tot de conclusie dat er geen duidelijke verbanden tussen deze factoren en de ervaren taakbelasting bestaan. Factoren die (enige) variantie in ervaren belasting verklaren, lijken mede te maken te hebben met het persoonlijke kenmerk ‘stressbestendigheid’. Verder valt het hen op dat ‘gevoelens van taakbelasting ontstaan en voortduren door factoren die leraren van zeer nabij en gevoelsmatig in hun functioneren raken. Het betreft: interactie met leerlingen, invloed op de school en schoolleiding, storingen buiten schooltijd, te lange en onbeheersbare werktijden en problemen thuis’ (o.c. p. 46; zie ook Leune, 1988).

Verkerke, Melchers en Vroegop (1995) hebben er recentelijk op gewezen dat niet alleen belastende situaties zelf maar ook de manier waarmee er op school mee wordt omgegaan stressreacties kunnen oproepen en aldus ziekteverzuim bevorderen. Zij wijzen met name op de stresserende werking van gebrekkige organisatorische regels en procedures in relatie tot bepaalde probleemvelden. Ze noemen in dat verband:

- inadequate verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden;
- inadequate procedures rond besluitvorming binnen het team c.q. de school;
- inadequate procedures bij collegiale samenwerking;
- inadequate procedures bij problemen met leerlingen;

- inadequate procedures bij de vaststelling en verdeling van taken;
- inadequate vormgeving van de professionele autonomie van docenten.

Naarmate regels en procedures op deze terreinen minder duidelijk zijn, leraren minder erbij betrokken zijn en ze minder gezamenlijk worden gedeeld, zal de kans op stressverschijnselen groter zijn, zo stellen de onderzoekers. Verbetering van dit soort procedures op school beschouwen zij als een wezenlijk onderdeel van de ontwikkeling van een 'professionele school'. In de paragrafen over 'stresshantering' en 'stresspreventie' zullen we verder ingaan op deze aspecten.

Een relevant buitenlands onderzoek naar stressbronnen is dat van Boyle, Borg, Falzon en Baglioni (1995) naar 'teacher stress' in het basisonderwijs. In een onderzoek onder circa 700 leerkrachten basisonderwijs hebben zij geprobeerd de belangrijkste stressbronnen bij deze groep leraren te identificeren en te analyseren op hun verklarende waarde bij het ontstaan van stressreacties. Via factoranalyses op data betreffende een groot aantal items komen ze tot een indeling van vijf hoofdstressoren (o.c., p. 54):

- 'workload' (werklast); deze bevatte bijv. items als: te veel werk doen, te weinig rustperiodes, te veel verantwoordelijkheid voor leerlingen hebben;
- 'student misbehaviour', met items als: moeilijk hanteerbare leerlingen, gebrek aan discipline in de klas, gebrek aan werkhouding en motivatie van leerlingen, problemen met extra toegevoegde leerlingen;
- 'classroom resources', zoals: ongeschikt materiaal, gebrek aan faciliteiten, slechte leermiddelen, te weinig tijd voor individuele begeleiding, te grote klassen;
- 'poor colleague relations', een factor die verwijst naar items als: negatieve houding van collegae, druk vanuit schoolleiding, druk vanuit ouders;
- 'professional recognition needs', waaronder bijv. gebrek aan waardering van eigen competenties, lage beloning, beperkte loopbaanmogelijkheden.

In totaal verklaarden deze factoren 65 procent van de variantie in stress, geoperationaliseerd als de door de leerkracht zelf ervaren mate van belasting. Nadere analyse wees uit dat vooral twee factoren een belangrijke bijdrage leverden, namelijk 'workload' en 'student misbehaviour'. De factor 'classroom resources' bleek slechts beperkte invloed te hebben, de factor 'professional recognition' had in het geheel geen invloed op de ervaren belasting. Ook 'poor colleague relations' bleek geen zelfstandige invloed te hebben, maar de resultante te zijn van andere stressbronnen.

Een ander, hier laatste onderzoek waarin de oorzaken van stress multivariaat zijn geanalyseerd is het onderzoek van Byrne (1991, 1993) onder circa 3100 leerkrachten in het basis- en het voortgezet onderwijs. Byrne onderzocht de effecten van een aantal organisatie- en persoonsgebonden factoren op het ontstaan van burn-out, één van de

ernstiger varianten van werkstress. Zij ontleende de factoren aan eerder Amerikaans onderzoek (o.c. 1993, p. 648 e.v.):

- 'role conflict', i.e. factoren die te maken hebben met de spanning tussen kwaliteit en kwantiteit van het werk, de complexiteit van het werken met grote klassen en heterogene groepen leerlingen, steun van schoolleiding bij disciplinaire moeilijkheden;
- 'role ambiguity', voortkomend uit onduidelijkheid m.b.t. positie en verplichtingen van de leerkracht, inconsistent beleid t.a.v. leerlinggedrag, moeten inspelen op nieuwe pedagogische ontwikkelingen, lage status van het leraarsberoep bij leerlingen, leiding en ouders;
- 'work overload', in kwantitatief en kwalitatief opzicht: te veel taken moeten doen in te korte tijd of te moeilijke taken moeten doen, d.w.z. taken die men gezien de eigen capaciteiten niet aankan;
- 'classroom climate', waaronder factoren als storend leerlinggedrag, gebrekkige motivatie van leerlingen, slechte prestaties van leerlingen en misbruik/geweldpleging door leerlingen;
- 'decision making', met name gebrek aan betrokkenheid in besluitvorming bij zaken die direct met het eigen werk te maken hebben;
- 'sociale support', met name ondersteuning van schoolleiding en collegae;
- 'locus of control', een persoonsgebonden factor die verwijst naar de mate waarin leerkrachten het idee hebben dat gebeurtenissen hen overkomen dan wel het gevolg zijn van eigen handelingen;
- 'self-esteem', de zelfwaardering die leerkrachten hebben met betrekking tot het eigen functioneren.

We herkennen in deze factoren, met name in de organisatiegebonden factoren, diverse aspecten van het Michigan-model. Byrne komt op grond van haar analyse tot een aantal conclusies. Ten eerste blijkt dat vier factoren op organisatieniveau een belangrijke invloed hebben op (aspecten van) burn-out, te weten: role conflict, work overload, classroom climate en decision making. Ook de factor self-esteem blijkt een kritische determinant van burn-out. Voor al deze factoren geldt dat zij significante effecten hebben, ongeacht het onderwijstype waarbinnen leerkrachten werkzaam zijn. Ze gelden dus zowel voor leerkrachten in het basisonderwijs als voor leerkrachten in het voortgezet onderwijs. De factoren 'role ambiguity' en 'supervisor support' blijken daarentegen geen effect te hebben op burn-out, noch in het basisonderwijs noch in het voortgezet onderwijs. Ten slotte blijkt dat de causale werking van de factoren role conflict en work overload verschillend verloopt bij leraren in het hoger onderwijs en leraren in de lagere onderwijstypen.

Wanneer we de resultaten van deze twee buitenlandse onderzoeken naar stressbronnen volgens leerkrachten vergelijken met de resultaten uit de onderzoeken in Neder-

land (Caljé, Horn, Schaufeli, & Schreurs, 1991; Schaufeli, Daamen, & Van Mierlo, 1994; Schaufeli, 1995), dan blijkt dat er geen grote verschillen geconstateerd worden.

2.4.3.2 Voorlopig schema

De in par. 2.4.3.1 gegeven onderzoeksresultaten, met name die in de Nederlandse onderzoeken, worden geordend conform de uitwerking zoals die aan het begin van die paragraaf is gegeven. In het schema worden de verschillende onderwijsniveaus betrokken, evenals mogelijke stressoren van buiten het onderwijs. Het hier gepresenteerde overzicht is te zien als een voorlopig literatuuroverzicht. Het geeft een eerste zicht op de *omgevingskenmerken* die als oorzaak van werkbelasting kunnen fungeren:

*onderwijskenmerken

**individueel niveau

***organisatie-kenmerken

****kwantitatieve werkdruk

*****te lange en onbeheersbare werktijden

****kwalitatieve werkdruk

***tijdgebrek

***extra taken naast het lesgeven

**groeps/klasniveau

***organisatie-kenmerken

***storend gedrag van leerlingen

***motivatie-gebrek van leerlingen

***concentratiegebrek van leerlingen

***gezagsproblemen in de groep/klas

***tijdgebrek

***heterogeniteit van klassen

***materiële arbeidsomstandigheden

***aspecten van het lesgeven

*lokatie/(deel)teamniveau

***organisatie-kenmerken

****inadequate procedures vaststelling / verdeling taken

****inadequate verdeling verantwoordelijkheden

****inadequate verdeling bevoegdheden

****inadequate besluitvormingsstructuur

- ****inadequate procedures rond besluitvorming
- ****inadequate samenstelling van het lokatie-team
- ****inadequate professionele autonomie docenten
- ****inadequate procedures bij problemen met leerlingen
- ***gebrekkig functioneren van de lokatie-leiding
- ***inadequate sociale relaties tussen / steun van collegae
- ***inadequate procedures bij collegiale samenwerking

**school/teamniveau

- ***organisatie-kenmerken
 - ****inadequate procedures vaststelling / verdeling taken
 - ****inadequate verdeling verantwoordelijkheden
 - ****inadequate verdeling bevoegdheden
 - ****inadequate besluitvormingsstructuur
 - ****inadequate procedures rond besluitvorming
 - ****inadequate samenstelling van het schoolteam
 - ****inadequate professionele autonomie docenten
 - ****inadequate procedures bij problemen met leerlingen
- ***gebrekkig functioneren van de schoolleiding
- ***inadequate sociale relaties tussen / steun van collegae
- ***inadequate procedures bij collegiale samenwerking

**onderwijstype-niveau

- ***organisatie-kenmerken

**onderwijssysteemniveau

- ***organisatie-kenmerken
- ***werkgeverskenmerken
 - ****onderwijskundig beleid van de overheid
 - ****honorering
 - ****rechtspositie
- ***beroepsontwikkelingen
- ***perspectief binnen het onderwijs

*kenmerken van buiten het onderwijs (in relatie tot onderwijskenmerken)

- **houding (druk) van ouders
- **gebrek aan maatschappelijke waardering
- **te weinig tijd voor zichzelf en het gezin
- **storingen buiten schooltijd
- **problemen thuis

2.5 Stressreacties: gevolgen van werkbelasting in het onderwijs

2.5.1 Inleiding

Naast oorzaken zijn veelal ook gevolgen van stress te onderkennen. Soms wordt het bestaan van een stressbron niet waargenomen, omdat de persoon gewend is geraakt aan de stresssituatie. Pas wanneer de gevolgen van de stress zich openbaren, bijvoorbeeld in een stijging van de bloeddruk, in emotionele overreacties of burn-out of in ziekte, wordt duidelijk dat de betreffende persoon in een stresssituatie verkeerde.

De stressreacties kunnen zich bij een persoon op verschillende wijze voordoen. Deze verschijnselen zijn te onderscheiden in stressreacties of -gevolgen op de korte termijn en de lange termijn. Voorbeelden van stressreacties op de korte termijn zijn 'spanningen' (irritatie, depressiviteit, ontevredenheid, bloeddrukstijging, cholesterolniveau): zie het Michigan-model in par. 2.3.2. Voorbeelden van stressreacties op de lange termijn zijn 'negatieve outputverschijnselen' (zoals hart- en vaatziekten, ziekteverzuim, verloop, lage productiviteit). Deze negatieve outputverschijnselen treden op bij een, langere tijd aanhoudend, te hoog niveau van spanningen. Soms worden ook nog andere somatische en psychische stoornissen en arbeidsongeschiktheid genoemd als negatieve gevolgen van stress op langere termijn (Van Krimpen, 1993).

In de volgende paragraaf besteden wij aandacht aan stressreacties op individueel niveau (par. 2.5.2). Vervolgens komen organisatorische stressreacties aan bod (par. 2.5.3).

2.5.2 Reacties op individueel niveau

2.5.2.1 Fysiologische en psycho-fysiologische reacties

Lichamelijke aandoeningen die in de literatuur het meeste met stress in verband worden gebracht zijn: rugklachten, maag- en darmstoornissen, hart- en vaatziekten, een verminderde werking van het immuunsysteem en allerlei daarmee samenhangende infectieziekten (Diekstra, de Heus, Schouten, & Houtman, 1994). Gaillard (1992) gaat nader in op psychosomatische klachten in relatie tot stress. Hij vat dergelijke klachten op als gevolgen van de ontregeling van het fysiologische systeem, die optreden als het intrapersonlijke evenwicht tussen cognitieve en energetische processen is verstoord. Symptomen daarvan zijn onder andere: hartkloppingen, pijn in de borst, benauwdheid

of ademnood, maag- en buikklachten, hoofdpijn, opvliegers en chronische vermoeidheid. Deze klachten vormen vaak de voorbode van ziekte (o.c., p. 167).

Ook Wientjes en Opmeer (1992) wijzen op deze signaalfunctie van psycho-somatische klachten: '(...) zij zijn een waarschuwing dat er gezondheidsproblemen kunnen ontstaan wanneer de situatie niet verandert' (o.c., p. 121). Het verband tussen stress, psychosomatische klachten, gezondheid en ziekte ligt volgens hen echter gecompliceerd. Zij presenteren een model waarin pas na een zekere cumulatie van psycho-somatische klachten bepaalde pathologische lichamelijke reacties optreden die uiteindelijk tot ziekte kunnen leiden. Het al dan niet aanwezig zijn van herstelmogelijkheden is een belangrijke factor. Daarnaast spelen ook bepaalde persoonlijke factoren als aanleg voor ziekten, en ongezonde leefgewoonten, een rol (o.c., p. 121). Deze factoren behoren tot de 'stressbronnen': zie het schema in par. 2.4.2.2.

Van Poppel en Kamphuis (1992) hebben gekeken naar de *gezondheidsklachten* van de leerkrachten en het verband hiervan met belastende factoren in de werksituatie. Ruim éénderde van de leraren is van oordeel dat bepaalde gezondheidsklachten mogelijk verband houden met hun werksituatie. Daarbij gaat het vooral om klachten als: vermoeidheid, pijn of stijfheid in nek of rug, hoofdpijn, nervositeit, beklemd gevoel op de borst en pijn of stijfheid in ledematen. Met name leraren die zich belast voelen door de klassesituatie of de schoolleiding signaleren een verband tussen hun gezondheidsklachten en werkomstandigheden (o.c., p. 71). Deze onderzoekers hebben de gezondheidsgegevens van de leraren ook vergeleken met referentiegroepen uit vergelijkbare beroepsgroepen. Ze concluderen daaruit: 'Uit de voorhanden zijnde gegevens valt wel op te maken dat onderwijsgevendenden zich wat minder gezond voelen en wat meer gezondheidsklachten hebben dan leeftijdgenoten die in min of meer vergelijkbare beroepen werkzaam zijn. Een groot deel van de naar voren gebrachte problemen ligt in het psychische en psycho-sociale vlak' (o.c., p. 72).

2.5.2.2 Psychologische en sociaal-psychologische reacties

Winnubst gaat nader in op een aantal psychologische reacties. Hij onderscheidt (Winnubst, 1996, p. 22):

- emotionele reacties: veranderingen in stemming en gevoel zoals neerslachtigheid, apathie, angst, ontevredenheid, irritatie, boosheid, onzekerheid en gespannenheid;
- cognitieve reacties: veranderingen in mentale vaardigheden zoals verwardheid, concentratiegebrek, besluiteloosheid en vergeetachtigheid;

- gedragsmatige reacties: veranderingen in het gedrag zoals meer roken, meer drinken, meer eten, rusteloosheid, meer ongelukken maken, zich isoleren en minder vaardig contact leggen.

Kernelement in deze psychologische reacties, stelt Winnubst, is '(...) dat de persoon zich afwendt van de bedreigende situatie en controleverlies vertoont' (o.c., p. 22). Emotioneel, mentaal en sociaal trekt men zich in zichzelf terug.

Een belangrijk type stressreacties zijn de verschijnselen die worden aangeduid met de term '*overspannen zijn*'. Dit is een reactie die zich doorgaans niet van de ene op de andere dag voordoet, maar die kan optreden wanneer mensen langere tijd onder hoge mentale belasting moeten functioneren. Voordat het zover is, heeft men vaak al een heel proces doorlopen. Van Krimpen (1993, p. 48 e.v.) onderscheidt in dat proces een aantal stadia:

- fase 1: optreden van onlustgevoelens en stemmingswisselingen;
- fase 2: optreden van vermoeidheidsverschijnselen;
- fase 3: optreden van angstverschijnselen;
- fase 4: optreden van pre-neurosen (bijv. opjagen, chaotisch werken);
- fase 5: decompenseren, de (plotselinge) emotionele instorting.

Overspannen zijn kan in verschillende vormen voorkomen, variërend van een licht gevoel van overspannenheid tot zware depressies. Één van de zwaardere vormen van overspannen zijn wordt aangeduid met de term '*burn-out*'. Dit syndroom lijkt vooral voor te komen in contactuele beroepen (zoals het leraarsberoep) en wordt gekenmerkt door drie hoofdsymptomen: emotionele uitputting; depersonalisatie, d.w.z. het ontwikkelen van een cynische kijk op cliënten en patiënten; en verminderd persoonlijk functioneren in de werksituatie (Schaufeli, 1990).

Op basis van een inventarisatie van empirisch onderzoek constateren Schaufeli en Buunk (1992) dat burn-out samenhangt met diverse biografische en persoonskenmerken (bijv. jongere leeftijd, minder werkervaring, hogere opleiding, lagere stressbestendigheid) en met diverse kenmerken van de werksituatie en werkoriëntatie van personen (bijv. hogere werkbelasting, meer rolproblemen, minder autonomie, geringere tevredenheid, sterke betrokkenheid, minder realistische verwachtingen van het werk). Burn-out gaat ook samen met een aantal specifieke gevolgen voor het individu (klachten, alcoholgebruik) en voor de organisatie (geringere prestaties, meer ziekteverzuim, meer verloop) (o.c.). Schaufeli en Buunk benadrukken het belang van sociale evaluatieprocessen binnen organisaties bij burn-out. Daarbij gaat het om twee typen processen: de sociale uitwisselingsprocessen in de relaties met cliënten of patiënten (de energie die je er in steekt, levert steeds te weinig op) en de sociale vergelij-

king met collegae bij het omgaan met stressvolle aspecten van het werk (hen lukt het wel problemen adequaat aan te pakken), spelen volgens deze auteurs een rol bij het ontstaan van burn-out (o.c., p. 171).

In het onderzoek van Byrne (1993) naar 'teacher burn-out' onder 3100 Amerikaanse leerkrachten in het primair en voortgezet onderwijs bleek onder andere het volgende. De concepten en instrumenten voor meting van burn-out, die in eerste instantie voor dienstverlenende beroepen in andere sectoren waren opgesteld, konden ook heel goed worden toegepast in de onderwijssector. De dimensies van het burn-out syndroom, te weten: emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderd prestatieniveau, bleken ook voor te komen in het leraarsberoep. Zowel bij de groep leerkrachten in het basis-onderwijs als bij de leerkrachten in het voortgezet onderwijs konden deze dimensies langs empirische weg met behulp van factoranalyses worden gevalideerd. De verschillende dimensies van burn-out bleken bij nadere analyse samen te hangen met verschillende stressfactoren in de omgeving van de leerkrachten.

Een tweede relevant buitenlands onderzoek is dat van Barth (1992) onder Duitse leraren. Ook in dit onderzoek worden de dimensies emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderd prestatieniveau gevonden. Zo'n 22 procent van alle leerkrachten in de steekproef vertoonde verhoogde waarden op elk van deze drie dimensies; zij verkeren volgens Barth in het eindstadium van het burn-out proces en zijn het moment van afbranden gevaarlijk dicht genaderd. Burn-out verschijnselen blijken bij nadere analyse vooral te worden verklaard vanuit belastende werksituaties en enkele persoonlijke kenmerken. Belasting door leerlingen draagt duidelijk het meeste bij, belasting door ouders, collegae en schoolleiding in mindere mate. Een centrale factor is ook de psychische gezondheid. Bovendien blijken bepaalde manieren om op stress te reageren en met stress om te gaan (bijv. de vermijdingsneiging) de kans op burn-out te vergroten (o.c., p. 232).

2.5.3 Organisatorische reacties

Tot nu toe zijn vooral persoonsgebonden, individuele stressreacties op individueel niveau aan de orde geweest. Deze krijgen in de literatuur ook de meeste aandacht. Daarnaast kunnen stressreacties op individueel niveau echter ook gevolgen hebben op het niveau van een *werkgroep*, *vaksectie*, *lokatie of team* en op het niveau van een *organisatie* als geheel. Indicatoren daarvoor kunnen bij voorbeeld zijn: slechter functioneren, verminderde output, slechte kwaliteit van het werk, conflicten binnen de groep of het team, gebrekkige organisatie van activiteiten, hoge verzuimcijfers etc..

Dergelijke verschijnselen kunnen signalen zijn van een verminderde belastbaarheid van het personeel of van het bestaan van al dan niet uitgesproken spanningen. In de literatuur wordt aan deze indicatoren in het algemeen minder aandacht geschonken. Men concentreert zich doorgaans op (indicatoren voor) stressreacties op individueel niveau.

2.5.4 Voorlopig schema

In deze paragraaf is in beeld gebracht welke reacties stress kan oproepen en wat de gevolgen van blootstelling aan (langdurige) stress bij leerkrachten kunnen zijn. Inzicht in deze symptomen is nodig om problemen te kunnen signaleren en om te kunnen herkennen wanneer er al dan niet sprake is van stress. Uit empirisch onderzoek blijkt dat de meeste Nederlandse leraren, zeker die in het basisonderwijs, weinig stressproblemen ervaren, maar dat er ook een groep is die zich (zwaar) overbelast voelt en meer of minder ernstige gezondheidsklachten heeft. En dat zijn niet alleen oudere leraren. Psycho-somatische en psychologische klachten nemen hierbij een belangrijke plaats in. In dit verband dient niet alleen naar de symptomen zelf te worden gekeken, maar ook naar de cumulatieve processen die ertoe kunnen leiden dat bepaalde symptomen zich uiteindelijk tot ernstige gezondheidsproblemen ontwikkelen. Het volgende schema geeft een beeld van de in deze paragraaf vermelde stressreacties.

*reacties op individueel niveau

**fysiologische reacties

***rugklachten

***maag- en darmstoornissen

***hart- en vaatziekten

***verminderde werking van het immuunsysteem

***infectieziekten

**psycho-fysiologische reacties

***psycho-fysiologische of psycho-somatische reacties

***hartkloppingen, nervositeit

***pijn of stijfheid in de nek of rug

***pijn of stijfheid in ledematen

***pijn in de borst

***beklemd gevoel op de borst

***benauwdheid of ademnood

- ***maag- en buikklachten
- ***hoofdpijn
- ***opvliegers
- ***chronische vermoeidheid
- ***ziekte

**psychologische reacties

***emotionele reacties: veranderingen in stemming en gevoel

****neerslachtigheid

****apathie

****angst

****ontevredenheid

****irritatie

****boosheid

****onzekerheid

****gespannenheid

***cognitieve reacties: veranderingen in mentale vaardigheden

****verwardheid

****concentratiegebrek

****be sluiteloosheid

****vergeetachtigheid

***gedragmatige reacties: veranderingen in het gedrag

****meer roken

****meer drinken

****meer eten

****rusteloosheid

****meer ongelukken maken

***overspannen zijn

****onlustgevoelens en stemmingswisselingen

****vermoeidheidsverschijnselen

****angstverschijnselen

****pre-neurosen (bijv. opjagen, chaotisch werken)

****decompenseren, (plotselinge) emotionele instorting

***burn-out

****emotionele uitputting

****depersonalisatie (cynische kijk)

****verminderd persoonlijk functioneren in werksituatie

**sociaal/psychologische reacties

***zich isoleren

- ***minder vaardig contact leggen
- ***zich emotioneel, mentaal en sociaal in zich terugtrekken

*reacties op het niveau van werkgroep, vaksectie, lokatie, team, organisatie:

- **slechter functioneren
- **verminderde output
- **slechte kwaliteit van het werk
- **conflicten binnen de groep of het team
- **gebrekkige organisatie van activiteiten
- **hoge verzuimcijfers

2.6 Stresshantering: verminderen van werkbelasting in het onderwijs

De centrale vraag in deze paragraaf is hoe leraren met werkbelastingsproblemen omgaan teneinde de stress die ze ervaren, te verminderen of binnen de perken te houden. De processen die hiermee te maken hebben, worden in de literatuur doorgaans samengevat onder de noemer 'coping' ofwel 'stresshantering'. We zullen hieronder een aantal begrippen en onderscheidingen op een rij zetten en laten zien wat er uit onderzoek bekend is over de manieren waarop leraren stressverschijnselen hanteren.

2.6.1 Vormen van stresshantering

De manier waarop mensen met stressbronnen omgaan, wordt vaak gezien als een factor die mee bepaalt of zich stressreacties bij hen zullen voordoen, hoe die er dan uitzien, en hoe ernstig en duurzaam ze zullen zijn. Als zodanig draagt de manier van stresshantering ook bij aan de verklaring van in de praktijk waar te nemen verschillen in stressreacties tussen mensen die met gelijke stressrisico's of stressbronnen te maken hebben. Naast processen die te maken hebben met het ontstaan van stressvolle situaties, kunnen ook allerlei processen die te maken hebben met de hantering van stressvolle situaties worden beschouwd als potentiële oorzaken van het bestaan en voortbestaan van werkbelastingsproblemen. We kunnen daarbij een onderscheid maken in drie niveau's van coping (vgl. Christis, 1992):

- het individuele niveau: hier zijn de begrippen copingstijl, copingstrategie en copingproces relevant;
- het collegiale niveau: hier is met name het begrip sociale ondersteuning van belang;
- het organisatorische niveau: werkoverleg en teamoverleg spelen hier een grote rol.

Met het derde niveau zetten we eigenlijk al de stap naar wat in de literatuur vaak ‘stresspreventie’ wordt genoemd. In deze paragraaf bespreken we activiteiten op organisatieniveau alleen voorzover ze ondersteunend kunnen werken bij individuele en gezamenlijke coping. Overige organisatorisch preventieve activiteiten zullen in paragraaf 2.7 aan de orde komen.

De grenzen tussen de drie niveau’s zijn in de praktijk veelal niet zo scherp te trekken en worden ook vaak niet zo scherp bepaald. Varianten van stresshantering liggen soms duidelijk op één van de drie niveaus, andere varianten combineren elementen van het ene met elementen van het andere niveau. Vooral in kleine organisaties, met kleine teams, weinig formele structuren en veel informele relaties (bijvoorbeeld basisscholen) is het onderscheid minder scherp te bepalen. Individueel-psychologische, sociaal-psychologische en organisatorische processen werken hier sterker op elkaar in en zijn minder gemakkelijk af te bakenen dan in grote, formele organisaties. Het onderscheid in niveau’s moet dan ook vooral worden gezien als een analytisch onderscheid, dat hier wordt gebruikt om begrippen uit verschillende benaderingen in samenhang te kunnen bespreken.

2.6.2 Individuele coping

Vooraf vanuit de psychologie is gewezen op de intermediërende invloed van stresshantering op de relaties tussen stressbronnen en stressreacties. Belangrijke begrippen daarbij zijn ‘coping’, ‘copingstijl’ en ‘copingstrategie’.

Het copingbegrip stamt oorspronkelijk uit de klinische psychologie. Volgens Gaillard (1996) werd het daarin opgevat als een toestands-begrip: ‘In deze benadering wordt coping opgevat als een dispositie, dat wil zeggen een stabiele en consistente voorkeur van individuen voor het hanteren van een bepaalde copingstijl bij het oplossen van problemen of het reageren op dreiging. Een copingstijl is in belangrijke mate onafhankelijk van de situatie en van het soort dreiging, en verandert niet of nauwelijks in de tijd (o.c., p. 147).

Verondersteld wordt, met andere woorden, dat mensen in verschillende situaties gedragsmatig consistent handelen. Twee belangrijke copingstijlen die in de literatuur worden genoemd zijn ‘toenadering’ respectievelijk ‘vermijding’ (Roth & Cohen, 1986). In het eerste geval zijn mensen geneigd het probleem bij de kop te pakken, in het tweede geval hebben mensen de neiging het probleem i.c. de stressbron uit de weg te gaan.

Toegepast op stressverschijnselen slaagde deze benadering er volgens Gaillard (1996) echter niet in recht te doen aan de complexiteit van de interactie tussen persoon en omgeving en aan de dynamiek in het stressproces. Hij signaleert ook nog andere tekortkomingen: 'Bovendien kunnen stabiele copingstijlen niet verklaren waarom mensen hun manier van coping veranderen. Juist het aanpassen van de manier van coping aan de situatie, of het veranderen van de strategie tijdens de stressperiode, wordt vaak gezien als de beste manier om met stress om te gaan... Het ziet ernaar uit dat mensen beter bestand zijn tegen stress, als zij minder hechten aan favoriete copingstrategieën en flexibeler zijn in de aanpassing van de strategie aan de situatie' (o.c., p. 148).

In reactie op deze tekortkomingen is een aantal benaderingen ontwikkeld, waarin het situatie-specifieke karakter van coping wordt benadrukt. Om situatie-specifieke reacties aan te duiden, gebruiken deze benaderingen het begrip 'copingstrategie': 'Van een copingstrategie wordt gesproken wanneer de keuze voor de manier van coping gezien wordt als mede afhankelijk van de situatie' (o.c., p. 147). Verondersteld wordt dat mensen in verschillende situaties gedragsmatig heel verschillend kunnen reageren en dat ze in de loop van de tijd hun gedragsreacties naar aanleiding van wijzigingen in de situatie kunnen aanpassen.

Volgens Gaillard heeft met name Lazarus (1966) het copingbegrip bruikbaar gemaakt voor het stressonderzoek doordat hij coping meer opvatte als een proces dan als een stijl of trek van het individu. Bovendien vestigde Lazarus volgens Gaillard de aandacht op de cognitieve aspecten van het copinggedrag. De term *copingproces* definieert Lazarus als 'het voortdurend ondernemen van cognitieve en gedragsinspanningen om aan de eisen van de buitenwereld tegemoet te komen, of eigenlijk aan de eisen die men zichzelf stelt' (Gaillard, 1996, p. 148). In dit proces zijn volgens Lazarus drie opeenvolgende beoordelingsmomenten ('appraisals' of 'taxaties') te onderkennen: ten eerste de beoordeling of men zich bedreigd voelt, ten tweede de beoordeling of er mogelijkheden zijn om de bedreiging het hoofd te bieden, en ten derde de keuze van een geschikte coping-strategie.

De gekozen coping-strategie kan vervolgens op verschillende elementen van de situatie zijn gericht. Buunk e.a. onderscheiden hoofdvormen van coping: actieve en passieve coping, waarbij de passieve coping gericht kan zijn op cognitieve dan wel emotionele processen (1991, p. 381). Deze auteurs noemen een aantal voorbeelden:

- actieve of probleemgerichte coping. Hierbij probeert men het probleem zelf aan te pakken en op die manier de oorzaak van de stress weg te nemen. Dat kan, afhankelijk van de aard van het probleem, op tal van manieren, bij voorbeeld door:

- . werk af te stoten of anders te organiseren;
 - . het probleem bespreekbaar te maken;
 - . alternatieven voor te stellen;
 - . bepaalde voorzieningen te treffen;
 - . ondersteuning te vragen (zie verder);
 - . de leiding in te schakelen;
 - . ‘de koe bij de horens te vatten’;
- cognitiegerichte coping. Hierbij probeert men de inschatting en beoordeling van de situatie te wijzigen om op die manier anders tegen een probleem te kunnen aankijken. Dit kan bijvoorbeeld door:
- . het probleem te minimaliseren;
 - . bepaalde aspecten selectief aandacht te geven;
 - . vooral positieve aspecten te benadrukken;
 - . zichzelf te vergelijken met mensen die het nog slechter hebben;
 - . positieve gevolgen van de ervaring te benadrukken;
 - . zich hypothetisch nog slechtere situaties voor te stellen;
- emotiegerichte coping. Hierbij probeert men niet zozeer de stressoorzaak aan te pakken, maar vooral de gevolgen te verzachten door de emotionele reacties te reguleren en te verminderen. Bijvoorbeeld door:
- . de stressbron te vermijden;
 - . afstand te nemen;
 - . zich te ontspannen;
 - . afleiding te zoeken;
 - . te berusten in het onvermijdelijke.

Processen van probleemsignalering, vermijding, ontkenning, selectieve waarneming en evaluatieve vergelijking spelen in het individuele coping-proces dus een belangrijke rol en zullen veelal ook worden ingezet bij het hanteren van stresssituaties op het werk. Buunk e.a. wijzen daarnaast nog op een ander cognitief proces, dat zich vooral voordoet in situaties waarin mensen door meer ingrijpende gebeurtenissen, zoals een geweldsdelict of een ernstige ziekte, zijn getroffen. In de *cognitieve heroriëntatie* die na zo'n gebeurtenis plaatsvindt, spelen drie processen een rol: betekenisverlening, i.e. de gebeurtenis wordt met oorzaken omkleed om ze begrijpelijk te maken; herstel van het gevoel van controle over de situatie; en herstel van een positief zelfbeeld, van het gevoel van eigenwaarde (o.c., p. 383). Deze processen kunnen natuurlijk ook bij ingrijpende gebeurtenissen op het werk, zoals reorganisaties, fusies, ontslagkwesaties, emoties of conflicten met collega's, een rol spelen.

Het begrip dat nogal eens in samenhang met individuele coping wordt gebruikt is het begrip stressbestendigheid (zie par. 2.2.1, 2.4.2.1). Winnubst (1996) relateert stressbestendigheid aan het vermogen adequate copingstrategieën toe te passen. Dit vermogen om op het juiste moment de juiste techniek te gebruiken kan volgens Winnubst worden aangeleerd en getraind. Van iemand die erover heeft leren beschikken, zegt men ook wel dat hij beschikt over 'learned resourcefulness', in het Nederlands te vertalen met 'aangeleerde machtsbekwaamheid'. Daartegenover staan dan de mensen die zich bij stresssituaties kenmerken door 'learned helplessness' ofwel 'aangeleerde machteloosheid' (zie ook Van Opdorp & Bergen, 1988). Vergroting van de stressbestendigheid uit zich onder andere in een grotere stresstolerantie (vgl. par. 2.4.2.1).

2.6.3 Collegiale coping

Ook samen met anderen kunnen mensen proberen stressvolle situaties de baas te worden. We zullen dit hier 'collegiale coping' noemen, hoewel het bij anderen niet altijd om directe collega's binnen de eigen organisatie hoeft te gaan. Ook collega's uit andere organisaties, beroepsgenoten, personen uit de eigen sociale netwerken en gespecialiseerde deskundigen kunnen een rol spelen. Waar het om gaat is dat het individu zaken niet alleen aanpakt, maar dat hij dat doet samen met anderen, d.w.z. mensen die met soortgelijke (stress)problemen te maken hebben, die ook bij het probleem betrokken zijn of die speciale deskundigheden kunnen inzetten om het probleem aan te pakken. Twee processen lijken daarbij in het bijzonder van belang: sociale ondersteuning en collegiale begeleiding.

In de literatuur wordt '*sociale ondersteuning*' vaak gezien als een belangrijke buffer tegen stress (Winnubst, 1996). Het Michigan-model (zie par. 2.3.2) is een voorbeeld van een benadering waarin het kunnen beschikken over voldoende sociale steun wordt gezien als een factor die de effecten van stressbronnen kunnen verzachten, zodat minder stressreacties optreden. Het mobiliseren en organiseren van sociale steun en het participeren in steun biedende sociale netwerken kunnen bijgevolg belangrijke elementen van stresshantering zijn, zo stellen de aanhangers van deze benadering. Sociale ondersteuning kan qua inhoud verschillende vormen aannemen. Winnubst (1993) noemt bij voorbeeld:

- informatieve steun, d.w.z. ondersteuning gericht op het aanreiken van informatie die kan helpen de problematiek inzichtelijk te maken en oplossingsrichtingen te zoeken;
- instrumentele steun, d.w.z. ondersteuning gericht op het bieden van middelen die bij het aanpakken of hanteren van de problematiek kunnen worden ingezet;

- emotionele steun, d.w.z. ondersteuning gericht op verwerking van de negatieve en versterking van de positieve emoties die door de problematiek worden opgeroepen;
- bevestigende steun, d.w.z. ondersteuning die erop is gericht zelfwaardering, zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld op te bouwen of te herstellen.

Dergelijke vormen van ondersteuning kunnen vanuit verschillende kringen worden geboden zoals gezin, familie, de vriendenkring, collegae op het werk, beroepsgenoten, cliënten, circuits van hulpverleners en 'lotgenoten'. Belangrijk voor effectieve ondersteuning is dat er sprake is van een veilige, vertrouwde omgeving, een voldoende gemeenschappelijke ervaringsbasis en een zekere onderlinge balans tussen geven en krijgen van steun. Groepsgewijze interventies gericht op stresshantering werken vaak volgens deze principes. Ook binnen de onderwijssector zijn die aan te treffen, bij voorbeeld waar leraren met een soortgelijke problematiek, afkomstig van dezelfde school of vanuit verschillende scholen, bij elkaar gaan zitten om gezamenlijk hun situatie te bespreken en aan mogelijke oplossingen gaan werken.

Een meer intensieve vorm van sociale ondersteuning die in werksituaties binnen een organisatie nogal eens wordt ingezet is '*collegiale begeleiding*'. Toegespitst op het onderwijs houdt dit bijv. in dat één of meer leraren die met bepaalde stresssituaties te kampen hebben, gedurende langere tijd intensief worden ondersteund door één of meer collega's. Die begeleiding is meestal cognitief georiënteerd. Het doel is feedback en reflectie op het eigen handelen om op die manier meer zicht te krijgen op waar het in de betreffende situaties mis gaat en te leren hoe effectiever in die situaties kan worden gefunctioneerd. In het onderwijs en andere non-profitsectoren zijn diverse vormen van dit soort begeleiding gangbaar, elk met specifieke accenten en aanpakken. Bekende vormen, die van oudsher al veel worden toegepast, zijn supervisie en intervisie. Daarnaast lijken ook allerlei nieuwe vormen steeds meer voor te komen, zoals collegiale coaching en mentorschap. De begeleiding kan daarbij een één-op-één karakter hebben, maar kan ook groepsgewijs worden georganiseerd. Begeleiders kunnen van binnen of van buiten de eigen organisatie komen.

Overigens is het niet zo dat dit soort begeleiding alleen bij probleemsituaties wordt toegepast. Deze komt ook vaak voor bij nieuwe leerkrachten of in het kader van vernieuwingsprojecten, zoals bijv. bij de invoering van een nieuwe lesmethode of het opzetten van programma's voor bepaalde groepen leerlingen.

2.6.4 Coping op organisatorisch niveau

De derde vorm van coping die we hier willen onderscheiden is coping op organisatorisch niveau. Deze vorm van coping zouden we van collegiale vormen van coping kunnen onderscheiden in die zin dat nu niet een bepaalde en beperkte groep ‘probleemhebbers’ van binnen dan wel buiten de organisatie stressproblemen hanteerbaar probeert te maken, maar dat dit gebeurt door alle leden van een bepaalde organisatie of een bepaald organisatie-onderdeel gezamenlijk. Op een basisschool bijvoorbeeld: door het schoolteam als geheel. Niet alleen probleemhouders, maar alle organisatie- c.q. teamleden zijn nu bij het proces betrokken. Dus ook diegenen die niet rechtstreeks met het probleem te maken hebben. Het proces kan vorm krijgen door middel van periodieke bijeenkomsten, bijvoorbeeld werkoverleg, teamoverleg, studiedagen etc..

Belangrijke functies van dergelijke bijeenkomsten kunnen zijn:

- als team bepaalde individuen ondersteuning te bieden bij de omgang met stressvolle situaties en stressreacties;
- als team lering te trekken uit problematische situaties en de aanpak daarvan en gezamenlijk te zoeken naar oplossingen en effectieve aanpakken;
- als team te reflecteren over bepaalde problematische situaties teneinde een gemeenschappelijke werkwijze te vinden over hoe met die situaties om te gaan;
- als team structurele voorwaarden te scheppen en maatregelen te nemen die zijn gericht op het voorkomen van problematische situaties in de toekomst.

Met name in bijeenkomsten die de laatst genoemde functie hebben, is in feite al de stap gezet naar stresspreventie en de ontwikkeling van preventiebeleid. Maatregelen zullen immers vaak gericht zijn op herziening van afspraken en werkwijzen in de school en aanpassing van organisatorische regels en procedures (zie verder par. 2.7).

2.6.5 Ontbreken van onderzoek bij leerkrachten

In vorige paragrafen hebben we gezien dat er inmiddels behoorlijk wat onderzoek is verricht naar stressbronnen en stressreacties bij leerkrachten. In het licht daarvan is het wonderlijk hoe weinig specifiek onderzoek er is gedaan naar de manieren waarop leerkrachten met stress omgaan. Er is nauwelijks iets bekend over hun copingstijlen, noch over welke copingstrategieën ze in verschillende situaties hanteren, welke hun favoriete strategieën zijn, of welke de meest effectieve strategieën zijn.

Wel is er inmiddels, ook in Nederland, onderzoek gedaan ter validering van de begrippen die Lazarus en zijn navolgers hebben ontwikkeld om individueel copinggedrag te analyseren. Daaruit komt een aantal actieve strategieën naar voren zoals afstand nemen, problemen doelgericht proberen op te lossen, positief denken, emoties uiten, sociale steun zoeken, zichzelf ontspannen. Deze strategieën kunnen aangeleerd worden via individuele interventies (stresshanteringscursussen, begeleiding, ontspanning), teamgerichte interventies (via bijv. groepsbijeenkomsten) of via ontwikkelingsprojecten die gefinancierd worden via het CO-BGZ. Effectenonderzoek is echter weinig of niet verricht.

Ook relevant is een aantal meer passieve strategieën zoals afleiding zoeken, de situatie uit de weg gaan, zich op zichzelf terug trekken, zichzelf verwijten maken, en vervallen in somber gepieker (Hendriksen, 1990; Gaillard, 1996).

2.6.6 Voorlopig schema

De varianten inclusief relevante begrippen van stresshantering liggen soms duidelijk op één niveau, andere combineren elementen van het ene met elementen van het andere niveau. Voorlopig kan het volgende schema gebaseerd worden op de voorgaande informatie in deze paragraaf:

*individuele stresshantering

**trekbenadering: coping

***toenadering

***vermijding

**situatie-specifieke benadering: copingstrategie

***stressbestendigheid: adequaatheid copingstrategieën

****aangeleerde machtsbekwaamheid

****aan geleerde machteloosheid

****stresstolerantie

***copingproces (Lazarus)

****beoordeling of men zich bedreigd voelt

****beoordeling of de bedreiging het hoofd geboden kan worden

****de keuze van een geschikte copingstrategie

*****actieve of probleemgerichte coping

*****werk afstoten of anders organiseren

*****het probleem bespreekbaar maken

*****alternatieven voorstellen

- *****bepaalde voorzieningen treffen
 - *****ondersteuning vragen
 - *****de leiding inschakelen
 - *****de koe bij de horens vatten
 - *****passieve, cognitiegerichte coping
 - *****het probleem minimaliseren
 - *****bepaalde aspecten selectief aandacht geven
 - *****vooral positieve aspecten benadrukken
 - *****zich vergelijken met mensen die het slechter hebben
 - *****positieve gevolgen van de ervaring benadrukken
 - *****zich hypothetisch nog slechtere situaties voorstellen
 - *****passieve, emotiegerichte coping
 - *****de stressbron vermijden
 - *****afstand nemen
 - *****zich ontspannen
 - *****afleiding zoeken
 - *****berusten in het onvermijdelijke
 - *****meer ingrijpen de gebeurtenis: cognitieve heroriëntatie
 - *****betekenisverlening
 - *****herstel van gevoel van controle over de situatie
 - *****herstel van positief zelfbeeld, eigenwaarde
- *collegiale stresshantering
- **sociale ondersteuning
 - ***informatieve steun
 - ***instrumentele steun
 - ***emotionele steun
 - ***bevestigende steun
 - **collegiale begeleiding
 - ***supervisie
 - ***intervisie
 - ***collegiale coaching
 - ***mentorschap
- *stresshantering op organisatorisch niveau
- **periodiek werkoverleg, teamoverleg, studiedagen
 - **functies
 - ***individen ondersteunen bij stressvolle situaties en stressreacties
 - ***als team lering trekken uit problematische situaties / aanpakken
 - ***als team preventieve, structurele maatregelen nemen

2.7 Stresspreventie: voorkomen van werkbelasting in het onderwijs

2.7.1 Inleiding

Stresshantering zoals in de vorige paragraaf besproken, heeft tot doel werkbelastingproblemen die er zijn draaglijker te maken of te verminderen. In deze paragraaf bespreken we een aantal begrippen die te maken hebben met stresspreventie: voorkomen dat werkbelastingproblemen ontstaan of ook voorkomen dat ze ernstiger onwenselijke gevolgen hebben. Stresspreventie gaat doorgaans gepaard met welbewuste interventies in het stressproces. Het gaat er bijvoorbeeld om te voorkomen dat:

- . de stressbron bestaat of ontstaat;
- . de stressbron actief wordt;
- . de werknemer met de stressbron in aanraking komt;
- . de werknemer inadequaat met de stressbron omgaat;
- . blootstelling negatieve gevolgen heeft;
- . optredende negatieve gevolgen verergeren.

Een aantal van die interventies en de methodieken die daarbij worden gebruikt, worden in deze paragraaf op een rij gezet.

2.7.2 Vormen van stresspreventie

In de literatuur zijn verschillende criteria te vinden op grond waarvan het begrip 'stresspreventie' nader kan worden bepaald en verschillende vormen van stresspreventie kunnen worden onderscheiden. De belangrijkste criteria zijn o.i.:

- het aangrijpingspunt van de interventie in het stressproces;
- het niveau waarop de activiteiten zich richten;
- of het om eigen activiteiten dan wel interventies van buitenaf gaat;
- de mate waarin sprake is van een meer of minder beleidsmatige aanpak. In dit geval is sprake van verschillende alternatieven.

Wij zullen deze successievelijk bespreken.

2.7.2.1 Primaire, secundaire en tertiaire preventie

Interventies met als oogmerk ongewenste situaties te voorkomen, kunnen aangrijpen bij verschillende aspecten van het stressproces. Dat brengt ons bij het eerste onderscheid, namelijk het onderscheid tussen primaire, secundaire en tertiaire preventie:

- *primaire preventie* richt zich op de oorzaken van de werkbelastingsproblemen, de stressbronnen. Doel ervan kan zijn te voorkomen dat een stressbron ontstaat, een eenmaal bestaande stressbron weg te nemen, of te verhinderen dat zo'n stressbron schadelijke werking in de organisatie kan krijgen. Primaire preventie wordt ook wel 'bronbestrijding' genoemd;
- *secundaire preventie* houdt zich bezig met de manier waarop mensen met werkbelastingsproblemen omgaan, de stresshantering. Doel hiervan is doorgaans het vermogen van betrokkenen om werkbelastingsproblemen te hanteren te vergroten, om op die manier de werking van bestaande stressbronnen te verzachten en te voorkomen dat optredende stressproblemen verder verergeren;
- *tertiaire preventie* is geconcentreerd op de gevolgen van werkbelastingsproblemen, de stressreacties. Doel is in dit geval betrokkenen zodanig te ondersteunen dat bepaalde te verwachten reacties niet optreden dan wel te voorkomen dat reacties, als ze zich eenmaal voordoen, verdere negatieve gevolgen voor het individu, de groep of de organisatie hebben.

In de literatuur treffen we ook wel het -eenvoudiger- onderscheid tussen primaire en secundaire preventie aan, waarbij primaire preventie maatregelen aanduidt die erop zijn gericht te voorkomen dat schade ontstaat terwijl de term secundaire preventie wordt gebruikt voor maatregelen die erop zijn gericht te voorkomen dat schade verder verergert (Kompier & Marcelissen, 1990). Daarnaast vinden we het -nog eenvoudiger- onderscheid tussen 'preventieve' en 'curatieve' maatregelen. Dit onderscheid komt overeen met het onderscheid tussen voorkomen en genezen; preventieve maatregelen richten zich op het wegnemen van de oorzaken van stress, curatieve maatregelen op het bestrijden van de gevolgen (Schabracq & Winnubst, 1992).

2.7.2.2 Individuele, collectieve en organisatorische preventie

Een tweede onderscheid dat we kunnen aanbrengen, heeft te maken met het niveau waarop de preventie zich richt. In de literatuur worden doorgaans twee niveau's onderscheiden: het individuele en het collectieve niveau:

- *individuele preventie* richt zich op specifieke individuen en kan erop zijn gericht de stressbronnen voor dit individu weg te nemen (primaire), zijn vermogen om met stress om te gaan te vergroten (secundaire), of verslechtering van zijn toestand te voorkomen (tertiaire);
- *collectieve preventie* richt zich op een groep individuen die soortgelijke stressrisico's lopen of met soortgelijke stressproblemen te kampen hebben. Ook collectieve preventie kan erop zijn gericht de risico's weg te nemen, het hanteringsvermogen te vergroten of verergering van de gevolgen te voorkomen, in dit geval van de betreffende groep.

In de praktijk is voor individuele preventie een breed scala van methodieken ontwikkeld, die ook al langere tijd veelvuldig worden toegepast. Collectieve preventie is minder gangbaar. Voor stressbehandeling is er eerst recent een aantal methodieken beschikbaar gekomen, waar enige praktijkervaring mee is opgedaan.

Soms wordt naast individuele en collectieve preventie nog een derde niveau van preventie onderscheiden, namelijk het organisatorische niveau. Preventie op dit niveau richt zich vaak op alle leden van een bepaalde organisatie (bijv. een schoolteam), met als doel organisatorische regels, procedures en situaties zodanig in te vullen of aan te passen dat de kansen op stressrisico's worden verminderd. Meestal hebben interventies op organisatieniveau bronbestrijding tot doel, maar ze kunnen ook zijn gericht op verbetering van het (collectief) vermogen om met stress om te gaan of op het scheppen van voorzieningen om de gevolgen van stressverschijnselen zo goed mogelijk op te vangen. Om het verschil tussen dit soort interventies en individueel gerichte interventies aan te geven, wordt ook wel het onderscheid 'psychologische' versus 'organisatorische' interventies gebruikt.

In de organisatiekundige literatuur is een indeling van potentiële stressbronnen op functieniveau ontwikkeld in het kader van de operationalisering van het 'welzijnsbegrip' uit de Arboret (Projectgroep WEBA, 1989). In deze typologie wordt een aantal criteria geformuleerd om 'welzijnsprofielen' van functies op te stellen. 'Welzijn' is daarbij, in navolging van het model van Karasek (zie par. 2.3.3), gedefinieerd als afwezigheid van stressrisico's en aanwezigheid van leermogelijkheden. Het hoofdcriterium is de 'volledigheid' van een functie. Deze wordt bepaald door een aantal afgeleide criteria:

- een adequate mix van voorbereidende, uitvoerende en ondersteunende taken;
- de aanwezigheid, binnen de functie, van voldoende organiserende taken;
- een evenwichtige verdeling van gemakkelijke en moeilijke taken;
- voldoende autonomie, d.w.z. regelmogelijkheden binnen de functie om zelfstandig problemen op te lossen;
- voldoende contactmogelijkheden, om waar nodig overleg met anderen te kunnen plegen;
- een adequaat niveau van informatieverstrekking over taken en voldoende terugkoppeling van resultaten.

Deze criteria zijn in belangrijke mate ontleend aan de regels voor functie-ontwerp die door de moderne sociotechniek zijn opgesteld, een ontwerpleer die het streven naar 'simple organizations and complex jobs' als gulden regel heeft (De Sitter & Den Hertog, 1990). Naarmate functies meer aan deze criteria voldoen, is de kans op stressverschijnselen kleiner (Kompier & Pot, 1992; Van Krimpen, 1993).

Een verdergaande uitwerking hiervan is als volgt. Uitgaande van het criterium 'kwaliteit van de arbeid' worden door Kompier en Marcelissen (1990) vier aspecten onderscheiden:

- de arbeidsinhoud; deze dimensie wordt uitgewerkt in de zojuist besproken socio-technische zin;
- de arbeidsomstandigheden; dit betreft de kenmerken van de werkomgeving waarin mensen werken; meestal wordt deze dimensie uitgewerkt in een aantal specifieke veiligheids- en gezondheidsrisico's van het werk;
- de arbeidsvoorwaarden; deze dimensie verwijst naar aspecten als beloning, toeslagen, werk- en rusttijdenregelingen, verlofregelingen, carrièrelijnen, promotiemogelijkheden, secundaire arbeidsvoorwaarden e.d.. Soms wordt ook het aspect 'werkzekerheid' eronder begrepen, gedefinieerd in termen van de 'vastheid' van het arbeidscontract;
- de arbeidsverhoudingen; onder deze dimensie worden allerlei aspecten van overleg en besluitvorming op het werk begrepen; soms wordt ook verwezen naar informele sociale relaties op het werk, tussen (groepen) werknemers onderling en tussen werknemers en bedrijfsleiding.

2.7.2.3 Zelfwerkzaamheid en interventies van buitenaf

Het derde onderscheid dat we kunnen introduceren, is het onderscheid tussen zelfwerkzaamheid en interventies van buiten af:

- *zelfwerkzaamheid* duidt op een situatie waarbij een individu, groep of organisatie op eigen kracht en met eigen middelen aan de slag gaat om werkbelastingsproblemen te verminderen. Activiteiten die men onderneemt kunnen een heel scala van maatregelen omvatten, op diverse niveau's, aangrijpend op diverse aspecten van de stressproblematiek;
- *interventies van buitenaf* vinden plaats als betrokkenen besluiten deskundige ondersteuning bij hun problemen in te schakelen. Ondersteuning kan plaatsvinden vanuit diverse circuits, bijvoorbeeld scholingsinstellingen, schoolbegeleidingsdiensten, bedrijfsgezondheidsdiensten, arbodiensten, organisatieadviesbureaus en gespecialiseerde bureaus voor stresspreventie en stressmanagement.

Zelfwerkzaamheid gekoppeld aan deskundige ondersteuning van buiten is een belangrijk funderend principe van de (nieuwe) Nederlandse wetgeving op het gebied van arbeidsomstandigheden en ziekteverzuim (Arbowet, Wet TZ). Deze wetgeving legt elke werkgever de plicht op te zorgen voor goede arbeidsomstandigheden van zijn personeel; veiligheids-, gezondheids- en welzijnsrisico's op het werk zoveel mogelijk te voorkomen en te bestrijden; en daartoe een adequaat arbo- en verzuimbeleid op te

zetten. De werkgever dient dat te doen in samenspraak en goed overleg met zijn personeel en dient zich te laten bijstaan door een terzake deskundige dienst: de arbo-dienst.

Met die laatste opmerking komen we bij het vierde criterium waarmee preventie-activiteiten kunnen worden onderscheiden: de mate waarin er sprake is van een meer of minder beleidsmatige aanpak. In de literatuur wordt nogal eens het begrip ‘preventiebeleid’ gebruikt om maatregelen gericht op het voorkomen en verminderen van werkbelastingsproblemen aan te duiden. Vaak is echter niet duidelijk wat precies met de term wordt bedoeld en welk soort activiteiten er wel of niet onder vallen. We zullen het begrip daarom nader toelichten en daarbij enkele andere, verwante begrippen die ook vaak in de literatuur worden gebruikt, betrekken.

2.7.2.4 Preventiebeleid

Wanneer men de term ‘beleid’ gebruikt, heeft men doorgaans een geformaliseerd traject voor ogen met duidelijke doelen, middelen die voor die doelen ingezet kunnen worden, een plan van aanpak, overlegprocedures, en procedures voor controle en verantwoording van resultaten. In feite gaat het in zo’n situatie om expliciet, vaak op schrift gesteld beleid, dat is bekrachtigd door de daarvoor verantwoordelijke personen. Ook de term preventiebeleid wordt nogal eens in deze zin gebruikt, maar vaak is dat ook niet het geval. ‘Preventiebeleid’ verwijst veelal naar minder expliciete en systematische werkwijzen en omvat dan bij voorbeeld meer ad-hoc opgestelde procedures, geldende gedragsregels, onderlinge afspraken en allerlei ongeschreven regels. Soms is dat wat ‘preventiebeleid’ wordt genoemd simpelweg de optelsom van een aantal feitelijk uitgevoerde activiteiten. Het onderscheid tussen ‘geformuleerd’ beleid en ‘gevoerd’ beleid is dan geheel opgeheven.

Ook in dit project is het zinvol de term ‘beleid’ niet al te formalistisch op te vatten. Het project richt zich op basisscholen en dat zijn in het algemeen kleinere organisaties die zich kenmerken door een sterk informeel karakter van de onderlinge verhoudingen en de organisatorische procedures. Wel is het wenselijk oog te hebben voor verschillen in de mate waarin zaken binnen de organisatie beleidsmatig worden aangepakt. Ook op basisscholen kan men meer of minder *systematisch* met stressproblemen omgaan en bij de aanpak van problemen meer of minder *formalistisch* te werk gaan. De mate waarin men systematiek in de activiteiten brengt en de mate waarin men activiteiten losmaakt van de informele verhoudingen zijn o.i. twee belangrijke criteria om te bepalen in welke mate in een organisatie beleidsmatig op stressproblemen wordt gereageerd en geanticipeerd.

Zo opgevat, kan de ontwikkeling van preventiebeleid worden gezien als een *organisatorisch proces* dat een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verminderen van werkbelastingproblemen. De organisatie kan daarbij verschillende accenten in haar preventiebeleid leggen, d.w.z. maatregelen op het ene gebied meer prioriteit toekennen dan maatregelen op een ander gebied. Accenten en prioriteiten kunnen bovendien verschuiven in de tijd, afhankelijk van de resultaten die met bepaalde maatregelen worden geboekt. Inhoudelijk gezien zouden we bij preventiebeleid vier hoofdterreinen kunnen onderscheiden, die elk weer een verschillend aspect van het stressproces dekken:

- verzuimbeleid: dit richt zich primair op het opvangen van stressreacties;
- stressmanagementbeleid: dit richt zich op het vergroten van de stressbestendigheid;
- taakbeleid: dit richt zich primair op het bestrijden van werkdruk als stressbron;
- arbobeleid: dit richt zich op het verbeteren van risicovolle arbeidsomstandigheden.

De term 'stressmanagementbeleid' is minder gebruikelijk in de literatuur. Vaak wordt stressmanagement ook wel gebruikt om individuele stresshanteringsstrategieën aan te duiden, zoals die in de vorige paragraaf zijn besproken. De term 'arbobeleid' wordt in de literatuur soms als verzamelterm gebruikt en verwijst dan naar het geheel van activiteiten gericht op verbetering van arbeidsomstandigheden, inclusief verzuimbeleid, stressmanagement en taakbeleid. We zullen hieronder de belangrijkste elementen van de vier onderscheiden beleidsterreinen verder uitwerken.

2.7.2.5 Verzuimbeleid

Verzuimbeleid kunnen we kortweg definiëren als het systematisch georganiseerd geheel van activiteiten dat is gericht op terugdringing van het ziekteverzuim in de organisatie, i.c. de school. Daarbij kunnen drie hoofdactiviteiten worden onderscheiden:

- verzuimpreventie: maatregelen die erop zijn gericht te voorkomen dat mensen ziek worden of langer ziek blijven dan nodig is;
- verzuimbegeleiding: maatregelen die erop zijn gericht zieke medewerkers tijdens hun ziekte te volgen en te ondersteunen bij het herstel;
- reïntegratie: maatregelen die erop zijn gericht zieke medewerkers te helpen het werk zo snel mogelijk weer te hervatten en op het werk zodanige voorzieningen te treffen dat duurzame werkhervatting mogelijk is.

In de literatuur over verzuimbeleid worden nog twee andere begrippen frequent genoemd, namelijk de begrippen 'verzuimdrempel' en 'werkhervattingsdrempel'. Met 'verzuimdrempel' wordt bedoeld op de barrière die voor werknemers bestaat om zich

ziek te melden. Met 'hervattingsdrempel' wordt bedoeld op de barrière die eenmaal zieke werknemers moeten overwinnen om weer opnieuw aan het werk te gaan.

Aansluitend bij dit onderscheid zijn vanuit een organisatie-optiek twee soorten verzuimmaatregelen denkbaar: maatregelen die tot doel hebben de verzuimdrempel te verhogen, zoals bij voorbeeld expliciete meldingsprocedures, intensieve controles, financiële prikkels, verzuimgesprekken e.d.; en maatregelen die tot doel hebben de werkhervattingsdrempel te verlagen, zoals bij voorbeeld starten voor een beperkt aantal uren, starten met lichter werk, extra opvang bij terugkeer op het werk, werken op therapeutische basis e.d. (Smulders & Veerman, 1990; Open Universiteit, 1996).

Een specifiek interventie-project in verband met verzuim- en stresspreventie in het voortgezet onderwijs wordt gepresenteerd door Verkerke, Melchers en Vroegop (1995). Het project draagt als naam: 'Beter voor de klas'. De kern van de interventie bestaat uit het instellen van een stuurgroep in de school. In deze stuurgroep participeren leden van de school(leiding) en een extern deskundige (bijv. van de arbodienst). De stuurgroep stelt eerst een diagnose van de problematiek vast en voert vervolgens de benodigde veranderingen in de organisatie of het personeelsbeleid door. Doel is het beleidsvoerend vermogen van de school te vergroten. Mede om deze reden is sprake van een slechts korte interventie van buitenaf. Verkerke e.a. (o.c.) geven eerste beschrijvingen van deze aanpak. In hun pilot studie worden nog geen effecten geconstateerd.

Verzuimmaatregelen zijn vaak een belangrijk onderdeel van de bedrijfsgezondheidszorg in een organisatie en als zodanig ingekaderd in het bedrijfsgezondheidszorgbeleid. Bij de ontwikkeling van dit beleid speelt de bedrijfsgezondheidsdienst een belangrijke rol (voor de rol van de BGZ in het onderwijs, zie bijv. Van Kessel e.a., 1996). Sinds 1992 zijn alle scholen verplicht bedrijfsgezondheidszorg in te voeren en zich daarvoor bij een bedrijfsgezondheidsdienst aan te sluiten. Deze dienst voorziet elke school van een 'basispakket' (verzuimbegeleiding, aanstellingskeuringen, spreekuur van de bedrijfsarts, en overleg met de school) en kan ook worden ingeschakeld voor speciale diensten, zoals een risico-inventarisatie (ASV - Algemene Schoolverkenning) of een onderzoek naar de gezondheidssituatie van het personeel (SGO - SchoolGezondheidsOnderzoek).

2.7.2.6 Stressmanagementbeleid

Stressmanagementbeleid omvat het systematisch geheel van activiteiten dat is gericht op vergroting van het stresshanteringsvermogen van individuen of groepen in de organisatie of van de organisatie als geheel. Kerndoel van deze activiteiten is volgens Winnubst (1993) het veranderen van inadequate gedragsstijlen. Hij noemt vier verschillende soorten veranderingstechnieken (o.c., p. 207):

- op het lichamelijk functioneren gerichte technieken zoals bijv. beweging, ontspanningsoefeningen;
- op het psychisch functioneren gerichte technieken, zoals cognitieve herstructurering en timemanagement;
- op de groep gerichte technieken zoals training in sociale ondersteuning, werkoverleg, rolonderhandeling, groepsgewijs stressmanagement;
- stressmanagement op organisatieniveau, bij voorbeeld via taakstructurering en organisatie-ontwikkeling.

De omschrijving van Winnubst omvat ook activiteiten gericht op het wegnemen van stressbronnen enerzijds en het verzachten van stressreacties anderzijds. Wezenlijk is echter dat een organisatie hier beleid op voert, d.w.z. dit soort activiteiten aanbiedt dan wel medewerkers in staat stelt er elders aan deel te nemen.

De activiteiten zelf worden vaak aangeboden in de vorm van cursussen of trainingen, individueel of groepsgewijs (zie ook paragraaf 2.6 over coping). Aanbieders van dergelijke trainingen zijn Arbodiensten, adviesbureaus en -in het onderwijs- schooladviesdiensten (zie Lokhorst, Habets, Hoogendijk, & Kleipool, 1994).

2.7.2.7 Taakbeleid

Taakbeleid omvat het geheel van activiteiten dat is gericht op het bestrijden van één van de belangrijkste oorzaken van stress: de werkdruk oftewel een te hoge en onevenwichtige taakbelasting van medewerkers. Taakbeleid is een omgevingsgerichte benadering die zich nadrukkelijk richt op bestrijding van werkstress bij de bron, bijvoorbeeld de inhoud en organisatie van het werk.

Taakbeleid is in zekere zin ontwikkeld uit onvrede met allerlei benaderingen die zich richten op vermindering van werkbelasting door middel van het vergroten van het stresshanteringsvermogen van mensen (Christis, 1992; Van Dongen & Raaijmakers, 1993). Stresshantering (of ruimer: coping), zo luidt de kritiek, stamt uit de interactionele benadering van stress en die benadering poogt stressproblemen te veel op te

lossen vanuit het principe dat de persoon (voortdurend opnieuw) moet worden aangepast aan de (voortdurend veranderende) omgeving. Aanpassing aan een voortdurend veranderende omgeving is echter gedoemd te falen, omdat veranderingen vaak zo snel gaan en zo wisselend op mensen kunnen uitwerken dat beleid op dit punt zelden toereikend kan zijn.

Beter is het daarom beleid te voeren dat erop is gericht de personen in staat te stellen zichzelf aan voortdurend veranderende eisen aan te passen. Het aangrijpingspunt daarbij moet de organisatie van het werk zijn, d.w.z. de groepering, verdeling en coördinatie van uitvoerende en regelende taken. Het werk moet zodanig worden georganiseerd dat medewerkers voldoende *regelmogelijkheden* hebben om individueel of gezamenlijk te kunnen blijven voldoen aan de eisen die de werksituatie stelt.

Het is met name de combinatie van hoge taakeisen en problemen bij de taakuitvoering met geringe mogelijkheden om er iets aan te doen die stressrisico's oplevert. Preventief beleid zou zich volgens deze benadering eerst op de met het werk verbonden risico's moeten richten en daarna pas op de persoon en op de manier waarop hij met risico's omgaat (Christis, 1992, 1993).

Christis (1992) onderscheidt twee hoofdvormen van werkdruk of taakbelasting: mensen hebben te veel taken (kwantitatieve werkdruk) en mensen hebben te veel problemen bij de taakuitvoering (kwalitatieve werkdruk). De eerste vorm komt volgens hem in het onderwijs vooral voor met betrekking tot niet-lesgebonden taken, de tweede vooral met betrekking tot de lesgevende taken zelf. Voor beide vormen beveelt hij een analoge werkwijze aan. Om tot vermindering van de kwantitatieve werkdruk te komen dient men eerst de taken goed te inventariseren, daarna te beoordelen op aspecten als benodigde tijd, taakzwaarte e.d., en daarna op evenwichtige wijze te herverdelen op een zodanige manier dat zoveel mogelijk volledige functies worden geschapen. Dit zijn functies met naast uitvoerende taken ook voldoende ondersteunende, voorbereidende en organiserende taken. Om de kwalitatieve werkdruk te verminderen moeten problemen en regelmogelijkheden worden geïnventariseerd, beoordeeld en, waar nodig, meer met elkaar in overeenstemming worden gebracht (o.c., p. 15 e.v.).

Wat betreft deze 'werkdruk bij onderwijstaken' (WEBO) zijn door het NIA een passend instrument en een aansluitende methodiek ontwikkeld (zie Christis, 1992). In het instrument worden taken en regelproblemen opgesplitst in diverse categorieën. Bij de taken worden onderscheiden: uitvoerende, coördinerende, bestuurs-, voorbereidende, ondersteunende, en specifieke directie-taken. De mogelijke regelproblemen zijn: normen, leerlingen, middelen, handelingen, omgeving, functionele contacten, feed-back

informatie en algemene informatie. Na meting en inventarisatie kan de school maatregelen nemen om te hoge taakbelasting en werkdruk te verminderen.

In aansluiting op dit werk van Christis hebben Van Dongen en Raaijmakers (1993) een methode voor het ontwerpen van taakbeleid op school ontwikkeld. De methode telt vier onderdelen c.q. stappen (o.c., p. 8 e.v.):

- het taakomvangsbeleid, d.w.z. het vaststellen van de inhoud en omvang van het takenpakket dat de school op zich wil nemen, op basis van de bestaande taken, formaties en budgetten en in relatie tot de nagestreefde doelen en taakopdrachten;
- het taakverdelingsbeleid, d.w.z. de toedeling van de vastgestelde schooltaken aan functies en de toewijzing van functies aan personeelsleden;
- het taakbelastingsbeleid, d.w.z. de toerusting van het personeel met voldoende regelmogelijkheden en capaciteiten om aan de gestelde taakeisen te voldoen, met inachtneming van individuele wensen en deskundigheden en specifieke eisen vanuit de school als werkomgeving;
- het belastbaarheidsbeleid, d.w.z. allerlei specifieke maatregelen, gericht op individuele leraren, die hen beter moeten toerusten voor hun taak of die problemen die ze bij hun taakvervulling ervaren moeten voorkomen of beperken (Van Dongen & Raaijmakers, 1993, p. 11).

De beslissingen die binnen scholen in het kader van deze beleidsprocessen worden genomen, bepalen mee in welke mate werkdrukproblemen zullen voorkomen. Goede beslissingen op deze terreinen, zo wordt verondersteld, kunnen stressverschijnselen voorkomen dan wel sterk reduceren. In die zin kan het taakbeleid worden gebruikt om preventieve maatregelen te ontwerpen.

Als deze stappen goed worden doorlopen, resulteert een werkorganisatie waarin taken optimaal kunnen worden vervuld met een optimale match tussen eisen vanuit de werkomgeving en regelmogelijkheden en -capaciteiten van het personeel.

2.7.2.8 Arbobeleid

De term arbeidsomstandighedenbeleid, of kortweg: arbobeleid, dekt een breder gebied van maatregelen dan de drie eerder genoemde categorieën. Arbobeleid kan worden gedefinieerd als het georganiseerd geheel van activiteiten dat wordt ondernomen om veiligheid, gezondheid en welzijn op het werk te bevorderen. Arbobeleid omvat dus meer dan alleen de aanpak van werkbelastingsproblemen; deze worden doorgaans beschouwd als specifieke aspecten van de 'gezondheids-' of 'welzijnsproblematiek'. Onder arbobeleid vallen namelijk ook andersoortige risico's voor welzijn, gezondheid

en materiële veiligheid. Het arbobeleid strekt zich in onderwijsinstellingen niet alleen uit tot leerkrachten, ook ondersteunend personeel en de leerlingen zijn op grond van de arbowet beschermd.

We concentreren ons in dit project evenwel op arbobeleid voor leerkrachten. Twee vragen zijn in dat verband relevant: 1) uit welke elementen bestaat een adequaat arbobeleid? en 2) hoe kan een adequaat arbobeleid worden ontwikkeld?

Beide vragen kunnen worden beantwoord met behulp van een model, dat is ontwikkeld voor de invoering van arbobeleid in het bedrijfsleven en dat een overzicht geeft van de verschillende activiteiten c.q. stadia die in het proces van *arbobeleidsonwikkeling* aan de orde zijn (COB/SER, 1990; Koenders, 1994). Dit model kent 5 stappen:

- *Willen*: de top van de organisatie spreekt het voornemen uit dat men de intentie heeft de zorg voor goede arbeidsomstandigheden te bevorderen en daartoe een arbobeleid te gaan opzetten. Dit voornemen wordt schriftelijk vastgelegd in een 'intentieverklaring';
- *Weten*: men oriënteert zich op de problematiek en inventariseert welke problemen op arbogebied er in de eigen organisatie zijn. Die inventarisatie kan de vorm krijgen van een 'risico-inventarisatie en -evaluatie';
- *Wegen*: men organiseert overleg over de geïnventariseerde knelpunten met alle betrokkenen en stelt een plan op om knelpunten die prioriteit hebben aan te pakken. De uitkomsten van het beleidsoverleg kunnen worden vastgelegd in een 'arbobeleidsplan', een 'arbojaarplan' of een 'plan van aanpak';
- *Werken*: concrete verbeteringsmaatregelen worden doorgevoerd. Daarvoor worden 'verantwoordelijkheden' toegewezen en 'werkafspraken' gemaakt;
- *Waken*: de resultaten van concrete verbeteringsacties worden geëvalueerd en er wordt naar gestreefd de zorg voor goede arbeidsomstandigheden op de één of andere manier structureel in de organisatie te verankeren. Verantwoording kan bij voorbeeld worden afgelegd in een 'arbojaarverslag'.

Dit model, dat inmiddels als het '5W-model' bekend staat, wordt veel toegepast in de arboadviespraktijk. Het wordt ook door de Arbeidsinspectie gebruikt als standaard om de kwaliteit van arbobeleid in organisaties te beoordelen. De kernelementen van het model: de intentieverklaring, de risico-inventarisatie, het arbo-overleg, het beleidspan of plan van aanpak, de verantwoordelijkheidsverdeling en het verslag van activiteiten worden ook wel gezien als de centrale elementen van wat wordt genoemd een '*arbozorgsysteem*'. Invoering van zo'n arbozorgsysteem impliceert dat organisatieleden een structurele voorziening voor verbetering van arbeidsomstandigheden treffen, waardoor de aanpak van arboproblemen wordt losgemaakt van informele verhoudingen en persoonlijke voorkeuren. Als het systeem meer is dan een papieren zaak, kan

dat de aanpak van problemen soms sterk bevorderen. Ook stressbeleid, of liever, anti-stressbeleid, kan natuurlijk in zo'n ruimer arbozorgsysteem worden opgenomen.

Arbobeleid en arbozorgsystemen zijn instrumenten die in het algemeen meer geschikt lijken voor grote, bureaucratische organisaties dan voor kleine, professionele organisaties (zoals basisscholen), die zich kenmerken door overzichtelijke verhoudingen, korte communicatielijnen, directe aanspreekbaarheid van personen en een informele werkcultuur. Toch kan het wel eens goed zijn ook de meer improviserende gang van zaken in kleinere organisaties langs de meetlat van het arbozorgsysteem te leggen. Een meer structurele aanpak van verbetering van arbeidsomstandigheden en een sterkere verankering van arbozorg in de organisatie is ook in kleine organisaties realiseerbaar, zonder dat dat ten koste hoeft te gaan van de voor het kleinbedrijf typerende flexibiliteit (Warmerdam e.a., 1993).

2.7.2.9 Samenhang met andere beleidsterreinen

Tenslotte willen we kort iets zeggen over de samenhang van stresspreventiebeleid, zoals dat hier is besproken, met een aantal andere beleidsterreinen dat onderdeel is van het personeelsbeleid van een organisatie i.c. een school. Belangrijke samenhangen liggen er in de richting van met name drie terreinen: het instroombeleid, het doorstroombeleid en het uitstroombeleid. Deze drie terreinen -en vooral de samenhang ertussen- vormen de kern van wat in de actuele discussie het 'human resource management beleid' van een organisatie wordt genoemd. Relaties met de stressproblematiek kunnen als volgt worden gelegd:

- instroombeleid (bijv. via werving, selectie, plaatsing, aanstelling) kan worden ingezet om te bevorderen dat 'de juiste persoon op de juiste plaats' komt. Dat wil zeggen dat er een juiste match tussen taakeisen en persoonlijke capaciteiten wordt gerealiseerd op het moment dat mensen nieuw een organisatie binnen komen. Dit vermindert de kans op stress op termijn en kan in die zin preventief werken;
- doorstroombeleid (bijv. via herplaatsing, opleiding, loopbaanontwikkeling) kan worden ingezet om te bevorderen dat die match gehandhaafd blijft én om te bevorderen dat, waar een mismatch tussen eisen en capaciteiten ontstaat - een belangrijke stressfactor- ingegrepen kan worden om de balans te herstellen;
- uitstroombeleid (bijv. via detachering, outplacement, afvloeiing, ontslag) kan in geval van een blijvende en niet oplosbare mismatch tussen eisen en capaciteiten een oplossing bieden en ernstiger stressproblemen op termijn voorkomen. Het zal duidelijk zijn dat in dit geval belangen van personen en van organisaties niet parallel hoeven te lopen.

In de praktijk wordt dit soort maatregelen toenemend aanbevolen als instrumenten om werkbelastingsproblemen te voorkomen en te verminderen. Ons inziens raken ze echter aan de grenzen van wat nog ‘stresspreventiebeleid’ kan worden genoemd. Maatregelen op dit vlak kunnen wel een functie hebben in het kader van stresspreventie, maar vallen eigenlijk onder andersoortige beleidsterreinen zoals mobiliteitsbeleid, loopbaanbeleid of organisatie-ontwikkelingsbeleid (Hoogendijk, 1994; De Both, 1994). Die terreinen vallen buiten de scope van dit project.

2.7.3 Voorlopig schema

De in par. 2.7 naar voren gekomen aspecten van stresspreventie kunnen in onderlinge samenhang geordend worden. Al doende ontstaat het volgende voorlopige schema, dat een overzicht en inzicht geeft in de (mogelijke) preventie van stress bij leerkrachten in het onderwijs.

*primaire preventie

**voorkomen dat de stressbron bestaat of ontstaat

***zelfwerkzaamheid

****individueel

****collectief

****organisatorisch

*****’welzijnsprofiel’/volledigheid functie/kwaliteit arbeidsinhoud

*****kwaliteit arbeidsomstandigheden

***** taakbeleid

*****aantal taken (kwantitatieve werkdruk)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

*****taakuitvoering (kwalitatieve werkdruk, les)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

***** arbobeleid

*****veiligheid

*****gezondheid

*****welzijn

****kwaliteit arbeidsvoorwaarden
****kwaliteit arbeidsverhoudingen

**interventie van buitenaf

***individueel

***collectief

***organisatorisch

*****'welzijnsprofiel'/volledigheid functie/kwaliteit arbeidsinhoud

****kwaliteit arbeidsomstandigheden

***** taakbeleid

*****aantal taken (kwantitatieve werkdruk)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

***** taak uitvoering (kwalitatieve werkdruk, les)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

***** arbobeleid

*****veiligheid

*****gezondheid

*****welzijn

****kwaliteit arbeidsvoorwaarden

****kwaliteit arbeidsverhoudingen

**voorkomen dat de stressbron actief wordt

***zelfwerkzaamheid

***individueel

***collectief

***organisatorisch

**interventie van buitenaf

***individueel

***collectief

***organisatorisch

**voorkomen dat de werknemer met de stressbron in aanraking komt

***zelfwerkzaamheid

***individueel

- ****collectief
- ****organisatorisch
- ***interventie van buitenaf
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch

*secundaire preventie (voorkomen van inadequate omgang met de stressbron)

- **zelfwerkzaamheid
 - ***individueel
 - ***collectief
 - ***organisatorisch
 - ****stres managementbeleid
 - *****lichamelijk functioneren
 - *****psychisch functioneren
 - *****groepsgerichte technieken
 - ****organisatieniveau
 - *****taakstructurering
 - *****organisatie-ontwikkeling

- **interventie van buitenaf
 - ***individueel
 - ***collectief
 - ***organisatorisch
 - ****stres managementbeleid
 - *****lichamelijk functioneren
 - *****psychisch functioneren
 - *****groepsgerichte technieken
 - ****organisatieniveau
 - *****taakstructurering
 - *****organisatie-ontwikkeling

*tertiaire preventie

- **voorkomen dat de blootstelling negatieve gevolgen heeft
 - ***zelfwerkzaamheid
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch

```

        ****verzuimbeleid
          *****verzuimpreventie
          *****verzuimbegeleiding
          *****reïntegratie
***interventie van buitenaf
  ****individueel
  ****collectief
  ****organisatorisch
    ****verzuimbeleid
      *****verzuimpreventie
      *****verzuimbegeleiding
      *****reïntegratie

**voorkomen dat optredende negatieve gevolgen verergeren
  ***zelfwerkzaamheid
    ****individueel
    ****collectief
    ****organisatorisch
      ****verzuimbeleid
        *****verzuimpreventie
        *****verzuimbegeleiding
        *****reïntegratie
  ***interventie van buitenaf
    ****individueel
    ****collectief
    ****organisatorisch
      ****verzuimbeleid
        *****verzuimpreventie
        *****verzuimbegeleiding
        *****reïntegratie

```

2.8 Conclusies

In dit hoofdstuk zijn de in de literatuur voorkomende begrippen met betrekking tot werkbelasting van leerkrachten en de mogelijke reductie hiervan, en de onderlinge relaties tussen de verschillende begrippen, op een rij gezet. Een eerste accent hierbij werd gelegd op de emotionele, sociale, organisatorische of ook andere kenmerken en processen die werkbelastingsproblemen van leerkrachten kunnen veroorzaken. In grote lijnen bleek het volgende. Mogelijke oorzaken van deze werkbelastingsproble-

men zijn enerzijds persoonlijke kenmerken en processen (par. 2.4.2) en anderzijds omgevingskenmerken en -processen (par. 2.4.3). Het feit dat er sprake kan zijn van werkbelasting, wordt zichtbaar in verschillende soorten stressreacties (zie par. 2.5). De kenmerken van mogelijke oorzaken ofwel stressbronnen en de verschillende stressreacties zijn in voorlopige schema's geordend (zie de respectievelijke paragrafen; zie ook bijlage 1).

Er dienen bij deze in de literatuur gevonden resultaten al wel enkele kanttekeningen gemaakt te worden. Een eerste probleem, dat overigens ook vaak in de literatuur wordt aangekaart, is dat veel onderzoek plaatsvindt in de vorm van individueel enquêtes van leerkrachten of directie-leden. Hierbij worden wel veel ervaren belastingsverschijnselen naar voren gebracht, maar de betrokkenen zelf behoeven niet te doorzien in welke mate deze problemen samenhangen met of veroorzaakt worden door bepaalde organisatorische kenmerken. Dit wordt empirisch ook gedemonstreerd in het resultaat van het omvangrijke IVA-onderzoek (IVA, 1987) dat vermeld is in par. 2.4.3.1. De conclusie uit dat onderzoek is dat meningen van leerkrachten geen relatie hoeven te hebben met de feitelijke omstandigheden.

Een tweede kanttekening bij deze weergave van resultaten op grond van de literatuur betreft het volgende. Aansluitend op de eerste kanttekening, blijkt in veel van de beschikbare onderzoeksresultaten dat een bepaalde stresservaring geïdentificeerd wordt als oorzaak. Dit houdt onder andere ook in dat een 'symptoom' van stress gezien kan worden als 'oorzaak' en dus ook de aanpak van de problematiek niet correct kan worden aangepakt. Opvallend in de literatuur is bijvoorbeeld dat het 'eigene' van onderwijsorganisaties niet als zodanig geanalyseerd wordt of ter discussie staat. Stresshantering en stresspreventie kunnen dan niet echt succesvol worden ingericht omdat de uiteindelijke oorzaken van de werkbelasting buiten schot blijven. Vanwege het belang van deze conclusie wordt hierop nader ingegaan.

In de literatuur over werkbelasting van leerkrachten worden bepaalde mogelijke oorzaken in het geheel niet genoemd. Bedoeld worden hier de reeds geruime tijd bestaande inzichten over de relatie tussen bepaalde systeem- of organisatie-kenmerken van het onderwijs en de resulterende belevings-, motivatie- en functioneringsproblemen van zowel leerkrachten als leerlingen (zie bijvoorbeeld Doornbos, 1969; De Groot, 1966; Kohnstamm, 1963 (oorspronkelijk 1928); Parkhurst, 1922). Het meest relevant zijn de negatieve beoordelings- en selectiekenmerken in het leerstofjaar-klassensysteem en, mede hierdoor, de continue demotivatie van bepaalde groepen leerlingen. Deze demotivatie wordt ook gestimuleerd door te eenzijdige didactische werkvormen en hieraan gerelateerde inflexibele groepeeringsvormen. Er ontstaan steeds leerlingproblemen, die door docenten steeds ondervangen moeten worden

hetgeen een 'uitputtingsslag' is. Het volgende dient ter korte illustratie van deze problematiek:

1. uit onderzoek blijkt dat, wanneer leerlingen op vierjarige leeftijd de basisschool binnenkomen, er reeds zeer grote verschillen tussen leerlingen bestaan in sociaal, emotioneel, motorisch en cognitief opzicht (zie bijvoorbeeld Van Kuyk, 1991, 1992; Van Kuyk & Verhoeven, 1996; Mooij & Smeets, 1997);

2. tevens blijkt dat het speel/leeraanbod, zoals door leerkrachten aangereikt, in het algemeen aanmerkelijk smaller van bandbreedte is dan nodig zou zijn gezien de feitelijke verschillen tussen de leerlingen. Om deze reden ontstaan bij naar beneden ('zwakkere') of naar boven ('begaafde') van het gemiddelde afwijkende leerlingen, van het begin van de basisschool af aan, grotere kansen op emotionele, motivationele, motorische en cognitieve problemen (zie Doornbos & Stevens, 1987, 1988; Durkin, 1966; Mooij, 1980, 1991a, 1991b, 1991c, 1994a, 1994b);

3. vanwege de op het gemiddelde in de groep(en) of klas(sen) gebaseerde beoordeling en cijfergeving worden deze motivatie-problemen vergroot, in het bijzonder voor de leerlingen die aanvankelijk relatief zwakker zijn dan hun leeftijdgenoten (zie Doornbos, 1969; De Groot, 1966; Mooij, 1979, 1980, 1987, 1988). Omdat relatief meer begaafde leerlingen gedwongen worden tot onderpresteren, zullen deze leerlingen na enkele schoolmaanden tot schooljaren ook minder functioneren dan mogelijk is. De problemen van deze begaafde leerlingen worden geleidelijk aan groter en groter (zie Mooij, 1991a, 1994b). Uiteindelijk zijn zij in hun uiterlijke gedrag soms niet meer te onderscheiden van zwakker begaafde leerlingen en worden zij verwezen naar het speciaal onderwijs (Fransen, 1988; Mooij, 1991a);

4. een hoofdoorzaak van deze problematiek is dat het onderwijs als systeem in de inhoudelijke uitwerking en vormgeving leeftijdsgebaseerd en niet leerling gericht is, hetgeen bij relatief afwijkende leerlingen continue demotivatie en verschillende soorten gedrags- en cognitieve problemen kan veroorzaken (zie ook Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980). Gesproken kan worden van continue 'systeemdémotivatie' door het onderwijs van juist de meest kwetsbare of ook getalenteerde leerlinggroepen (Mooij, 1984);

5. deze risico-leerlingen proberen zich vaak wel op velerlei manieren aan dit systeem te onttrekken (zie bijvoorbeeld het 'lesondergravend gedrag' bij Mooij, 1982). Verschijnselen als pesten van medeleerlingen of de leerkracht (Mooij, 1992a) en leerlinggeweld (Mooij, 1994a; Mooij & Vierke, 1997) zijn in dit verband mede te interpreteren als vormen van verzet tegen een niet-aansluitend onderwijssysteem.

Andere mogelijke oorzaken van dergelijke sociale problemen in en rond de school zijn het niet-bewust sturen van de sociale processen door de leerkracht(en), en het de leerlingen niet mede-verantwoordelijk maken voor de aard en controle van de sociale processen (zie Mooij, Selten, & Smeets, in voorbereiding). Relatief 'zwakke' leerkrachten worden hiervan de dupe: zij worden door de leerlingen stelselmatig op de korrel genomen. Dit blijkt kwantitatief bijvoorbeeld ook in de onderzoeksgegevens van Mooij (1992a, 1994b) en Mooij en Vierke (1997). Beschrijvingen van door de leerlingen bewust ontworpen strategieën ter ondergraving van het functioneren van leerkrachten als leerkracht zijn te vinden bij bijvoorbeeld Mooij (1982). Deze negatieve sociale interactionele processen zijn kernprocessen in de door de leerkrachten ervaren werkbelasting (vgl. ook hoofdstuk 2);

6. de organisatie van het onderwijs maakt feitelijk dus te weinig positief functioneren van individuele ontwikkelings- en leerprocessen in een sociale context mogelijk. Dit zijn echter wel de eigenlijke 'productie-processen' waartoe de schoolorganisatie in het leven geroepen is (zie ook de wetgeving van het basis- en voortgezet onderwijs). Hierdoor worden juist bij de risico-leerlingen steeds weer demotivatieve en cognitieve problemen gecreëerd, die vervolgens steeds extra moeite en maatregelen vragen van individuele leerkrachten. Voor de individuele leerkrachten is dit een 'oneindig' herhalingsproces van extra taakbelasting, dat zwaarder wordt naarmate de kenmerken tussen leerlingen meer uiteen lopen. De implementatie van het CITO-leerlingvolgsysteem lijkt deze negatieve werkbelastingseffecten te kunnen vergroten, zonder dat aan de eigenlijke oorzaken van de problemen iets verandert;

7. de enig mogelijke aanpak van deze oorzaken lijkt te zijn: vaststelling van relevante beginkennmerken van leerlingen en aansluitende flexibilisering van het speel/leeraanbod in speel/leerstoflijnen, dus afstemming van de onderwijsorganisatie op de relevante leerlingkenmerken ofwel 'leerlinggericht onderwijs' (zie Mooij, 1992c, 1993, 1995, 1996; Mooij & Smeets, 1996, 1997; Mooij & Van Aanholt, 1997). In circa 18 scholen voor basisonderwijs en zes scholen voor voortgezet onderwijs wordt sedert enkele jaren dergelijk onderwijs als systeem in de onderwijspraktijk ontwikkeld, in samenwerking met leerkrachten. De opgedane ervaringen weerspiegelen dat het onderwijs inderdaad 'leerlinggericht' kan worden in de zin van pedagogisch ondersteunender, preventiever ten aanzien van het ontstaan van leerlingproblemen, en motiverender en zinvoller voor de leerkrachten. Het blijkt ook dat het benodigde schoolontwikkelingsproces dient ter adequatere professionalisering van de leerkrachten in teamverband, in combinatie met de uitvoering van de benodigde aanvullingen en wijzigingen in de onderwijsinhoud, onderwijsdidactiek en onderwijsorganisatie, zowel op leerlingniveau als op groeps- of klas- en

schoolniveau (zie het onderzoek ter ondersteuning van deze schoolontwikkeling in het basis- en voortgezet onderwijs bij Mooij, 1993, 1997a, 1997b).

Het is, nogmaals, opvallend dat deze categorie 'systeemeigen oorzaken' in de literatuur in verband met werkbelasting van leerkrachten in het geheel niet genoemd wordt. Dit geldt ook voor de meest recente publicaties (zie bijvoorbeeld De Jonge, Kompier, Furda, & Reuvers, 1997). Indien deze onderwijskenmerken de rol hebben die hen wordt toegedicht, zou aanpak van werkbelastings- of gezondheidsproblemen met uitsluiting van deze mogelijke oorzaken gezien kunnen worden als 'dweilen met de kraan open'.

Een derde kanttekening bij de verrichte literatuurstudie is de volgende. Naast het niet aanwezig zijn van de bovengenoemde 'klassieke inzichten ten aanzien van mogelijke oorzaken van werkbelastingsproblemen van leerkrachten', lijken ook nog recente mogelijke oorzaken van werkbelastingsproblemen te kunnen ontbreken. Hierbij wordt gedacht aan de mogelijke problemen die samen kunnen gaan met organisatorische veranderingen in het onderwijs zoals samenvoeging of fusie van scholen, ophef van scholen, enzovoorts. Met name in de afgelopen vijf jaren is er in het Nederlandse onderwijs een ware fusiegolf aan de gang, die na het voortgezet onderwijs nu ook het basisonderwijs bereikt heeft. In de literatuur lijkt hierover nog geen informatie ter beschikking, terwijl uit eigen praktijkervaringen bekend is dat de werkbelastingsproblemen van leerkrachten vanwege reorganisatie of fusie zeer groot kunnen zijn of te groot kunnen worden.

Een tweede aspect in de literatuurstudie betreft de mogelijke ondervanging van de werkbelastingsproblemen. De literatuuranalyse leidt in dit verband tot twee relevante onderscheiden: ten eerste de ondervanging via 'stresshantering' en ten tweede via 'stresspreventie'. Deze begrippen zijn uiteengelegd en behandeld in successievelijk par. 2.6 en 2.7 (zie ook bijlage 1).

Bij de uitwerking van de mogelijke ondervanging in de literatuuranalyse blijkt dat er nog vrijwel geen onderzoek naar de ondervanging en mogelijke effecten hiervan heeft plaatsgevonden. Bovendien kunnen ten aanzien van de ondervanging vergelijkbare kanttekeningen gemaakt worden als hierboven gebeurd is ten aanzien van het aspect van de mogelijke oorzaken. Er ligt hier blijkbaar nog veel terrein dat nauwelijks betreden is.

Een derde accent in de literatuurstudie ligt op de beschikbare of te construeren middelen en werkwijzen waarmee de mogelijke oorzaken van werkbelasting zo effectief mogelijk aan te pakken zijn. Hierop is, op basis van de literatuur, nauwelijks een

antwoord te geven. Ten eerste is in de paragrafen 2.6 en 2.7 al gebleken dat er nog maar weinig relevant onderzoek beschikbaar is, alhoewel er vele instrumenten beschikbaar zijn en aanpakken in zwang zijn. Omdat niet of nauwelijks op betrouwbare en valide wijzen is vastgesteld wat de effecten van de beschikbare instrumenten en aanpakken zijn, is het eigenlijk niet verantwoord hierover uitspraken met betrekking tot efficiëntie of effectiviteit te doen.

Verwant onderzoek naar het functioneren van de bedrijfsgezondheidszorg in het onderwijs (Van Kessel e.a., 1996) levert wel globale gegevens op, die echter voor het doel van het huidige onderzoek te weinig specifiek houvast bieden. In het genoemde onderzoek werd bij een steekproef van circa 460 scholen in het basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs in 1995 geïnventariseerd wat zij aan bedrijfsgezondheidszorg deden, in hoeverre zij beleid op dit terrein voerden en welke de belangrijkste beleidsonderdelen waren.

Uit de resultaten blijkt dat op de meeste scholen drie deelgebieden de kern vormen van het BGZ-beleid: taakbeleid, verzuimregistratie- en onderzoek, en reïntegratiebeleid. Op circa driekwart of meer van de scholen komen deze activiteiten voor en zijn ze een belangrijk onderdeel van het beleid. In het beroepsonderwijs en het voortgezet onderwijs is er een vrij grote groep scholen waar men daarnaast ook aandacht begint te schenken aan meer structurele, op preventie gerichte activiteiten, zoals verzuimpreventie, individuele counseling en loopbaanbegeleiding. Op scholen in het basisonderwijs komen dat soort activiteiten beduidend minder voor. Voor elke sector geldt tenslotte dat er nog relatief weinig aandacht is voor nieuwe, meer specifieke instrumenten van preventief beleid, zoals stresscursussen, schoolgezondheidsonderzoek, gezondheidsvoorlichting en inzet van het bedrijfsmaatschappelijk werk. In het basisonderwijs komen die activiteiten bij 10-15 procent van de scholen voor (o.c.).

In dit onderzoek is ook een aantal case-studies gedaan naar het functioneren van de bedrijfsgezondheidszorg op basisscholen. De focus was daarbij gericht op preventie en reïntegratie van langdurig ziekteverzuim. Uit de cases blijkt dat preventiebeleid op de betreffende scholen nog in de kinderschoenen staat en dat men zich vooralsnog concentreert op terugdringing van het langdurige verzuim via reïntegratie. Beleid op dit terrein blijkt vooral te worden ontwikkeld op het niveau van het bestuur, doorgaans niet voor een school, maar voor een groep basisscholen of een bepaalde doelgroep leerkrachten gezamenlijk. De schoolteams zelf zijn vooral bezig met de uitvoering van beleid, met name met de begeleiding en opvang van weer terugkerende (langdurig) zieken. Het overleg tussen bedrijfsarts en school vindt voornamelijk op het niveau van het bestuur plaats. De schoolleiders zelf worden wel toenemend betrokken bij het uitstippelen van reïntegratieplannen en het bewaken van de uitvoering

ervan. Concrete reïntegraties blijken in een aantal gevallen een eerste aangrijpingspunt om structurele aspecten in het functioneren van de schoolorganisatie en het schoolteam aan de orde te stellen en kunnen in die zin een opstap vormen voor meer preventieve maatregelen. Dergelijke activiteiten worden soms ook in de vorm van een speciaal project opgezet. Belangrijke preventieve factoren in de betreffende scholen zijn volgens betrokkenen een positief werkklimaat, goede onderlinge verhoudingen binnen het team, open communicatie en actieve participatie van teamleden in de besluitvorming (Van Kessel e.a., o.c.).

Aansluitend op deze informatie, conclusies en kanttekeningen lijkt het ten eerste van belang om ook in de praktijk van het basisonderwijs zelf na te gaan of bijvoorbeeld het voorlopige schema met mogelijke oorzaken van werkbelasting van leerkrachten uitbreiding of genuanceerdere interpretatie zou behoeven. Dit geldt tevens voor de mogelijke aanpak of ondervanging van de geconstateerde problemen. Vervolgens is het, ten tweede, in het kader van het uit te voeren project belangrijk concreet zicht te krijgen op de praktische mogelijke invullingen met betrekking tot de te maken filmbeelden.

Deze twee doelstellingen zijn gecombineerd uit te voeren door middel van een pilot onderzoek in basisscholen. Het kernpunt van zo'n exploratief onderzoek zou met name zijn: meer inzicht te krijgen in de 'werkelijke' oorzaken van werkbelasting en de mogelijke ondervanging hiervan, uitlopend op de werkelijke preventie van werkbelasting. Concreet gaat het bij dit laatste om antwoorden op vragen als hoe een dergelijk preventie-beleid opgezet kan worden, hoe teamleden erbij kunnen worden betrokken, wie er welke rol in kan spelen, hoe het kan worden gekoppeld aan individuele activiteiten, hoe het kan worden ontwikkeld en verankerd in de schoolorganisatie, en welke voorwaarden moeten worden vervuld wil het succesvol zijn. Concrete praktijkinformatie op deze punten is vooral ook nodig gezien de gewenste ontwikkeling van zelfinstructie-materiaal voor leerkrachten.

3 Opzet van het exploratief praktijkonderzoek

3.1 Inleiding

Zoals uiteengezet in de conclusies van hoofdstuk 2 zal er een exploratief praktijkonderzoek verricht worden naar de waargenomen en feitelijke mogelijke oorzaken en aanpakken van werkbelastingsproblemen van docenten in het basisonderwijs. Dit vooral met het oog op het uitwerken van concrete mogelijkheden tot vermindering van de werkbelastingsproblemen in het onderwijs, te illustreren in een zelfinstructiefilm voor leerkrachten (vgl. ook het doel van het project in hoofdstuk 1).

Teneinde zicht te krijgen op in de basisschool werkzame factoren en mogelijkheden, is het gewenst dit onderzoek uit te voeren in scholen die met de werkbelastingsproblematiek ervaring hebben. De selectie en benadering van deze scholen wordt aan de orde gesteld in par. 3.2. In de daarop volgende paragraaf 3.3 wordt het resultaat wat betreft de deelname van scholen behandeld. De werkwijze per school komt aan bod in par. 3.4. De conclusie wat betreft de hier gehanteerde methode van onderzoek volgt tenslotte in par. 3.5.

3.2 Selectie en benadering van scholen

In overleg met het COBGZ is de selectie van scholen als volgt gebeurd. Ten eerste heeft het COBGZ op grond van landelijk beschikbare cijfers de verzuimgegevens per basisschool in het schooljaar 1995-1996 op een rij gezet. Vervolgens zijn door het COBGZ 50 scholen geselecteerd met een relatief hoog percentage ziekteverzuim (zeven procent of hoger). In een derde stap zijn Arbo-consulenten in de regio van de betreffende scholen benaderd met de vraag of zij informatie over het onderzoek in de school wilden bespreken. Ten behoeve van dit gesprek is samenvattende informatie over het onderzoek ter beschikking gesteld van de Arbo-consulenten (zie bijlage 2).

Via het COBGZ werden de namen en adressen van geïnteresseerde scholen doorgegeven aan het ITS. Het ITS benaderde vervolgens telefonisch de op deze wijze geselecteerde scholen. Het veldwerk vanuit het ITS startte in de loop van januari 1997. De stand van zaken rond half februari 1997 was als volgt (met tussen haakjes steeds de aantallen basisscholen):

1. Scholen die reeds van buiten bijgestaan werden door Arbo, SAD, of sociaal-pedagoog: (6);
2. Scholen die vanuit het ITS schriftelijke informatie (zie bijlage 2) kregen toegestuurd: (6);
3. Scholen die eerst mondeling toelichting wilden: (2);
4. Scholen die via de Arbo-consulent direct mee willen doen: (3).

3.3 Deelname

Scholen in categorie 1 van par. 3.2, dus scholen die van buiten reeds bijgestaan werden, kwamen niet in aanmerking voor deelname. Dit om de lopende processen niet te verstoren. Van de scholen die schriftelijk informatie kregen toegestuurd, reageerden er twee positief. Bij de scholen die eerst mondelinge toelichting wilden, was dit deels omdat er tussen ITS en CIRCON afgesproken was dat de camera-opnamen zo direct mogelijk zouden moeten beginnen teneinde geen risico te lopen dat opnamen later geweigerd zouden worden.

Met name in scholen met actuele fusie- en opheffingsperikelen was het niet eenvoudig om tot deelname te besluiten. Dit ondanks mondelinge en schriftelijke garanties wat betreft strikte vertrouwelijkheid van de opnamen. In één school waarin dit mondeling toegelicht werd, reageerde het team verdeeld en werd afgezien van deelname. In een andere school werd uiteindelijk wel tot deelname besloten.

De uiteindelijke participatie aan het exploratieve onderzoek bedraagt dus vijf scholen basisonderwijs. De scholen liggen verspreid in Nederland. Hieronder volgt beknopte informatie per school.

School 1 (CZ)

De telefonisch verkregen informatie is dat de school in maart een totale Arbo-schoolinspectie krijgt. Het werd via de directeur niet helder of en in welke mate er problemen zijn. Toch wordt vermoed dat de school niet voor niets is aangemeld. De tijdens het telefoongesprek aan de directeur gedane suggestie was de PAGO-vragenlijsten voorafgaand aan de vergadering in te laten vullen en deze tijdens de vergadering onder andere te bespreken. Dit zou deels ook functioneel kunnen zijn voor de inspectieronde. Hiermee ging de directeur akkoord. De eerste vergadering met het gehele team vond plaats in de tweede helft van februari 1997.

School 2 (KL)

De telefonisch verkregen informatie is dat de school een wat ouder team heeft, wat vastgeroest is, en via taakbelasting / taakverdeling weer aan de slag zou kunnen. Toegezegd is de PAGO-lijst toe te sturen. Men zal deze vooraf invullen, en de vergadering beginnen met de bespreking hiervan. De eerste vergadering met het gehele team is gehouden in de tweede helft van februari 1997.

School 3 (ME)

Na het toesturen van de schriftelijke informatie over het project (zie bijlage 2) is men akkoord. Het team zal tevoren de PAGO invullen.

De specifieke interesse gaat uit naar werkbelasting per bouw: is een bovenbouw zwaarder belast met al het nakijkwerk of is een onderbouw fysiek zwaarder. Daarnaast vraagt men zich af of op de twee fusiescholen de werkdruk verschillend is ofwel verschillend gevoeld wordt.

De eerste vergadering met het gehele team is geweest in de tweede helft van maart 1997.

School 4 (MT)

Deze school is een fusie-partner van school 3. De twee scholen hebben dezelfde informatie verstrekt. Eerste vergadering met het gehele team: een week na die in school 3, in de tweede helft van maart 1997.

School 5 (KD)

Op verzoek is eerst apart gesproken met de mr. Het betreft een ingrijpend probleem (opheffing van de school, met mogelijke verspreiding van leerlingen en leerkrachten, zo mogelijk in verschillende andere scholen van hetzelfde bestuur). Er zijn reeds langer problemen (het bestuur wilde eerder ook al opheffen, de leerkrachten, ouders en media waren tegen).

Eerste vergadering met het gehele team: in de eerste helft van april 1997.

3.4 Werkwijze per school

Als algemene richtlijnen voor de dataverzameling per school gelden dat de interviews en gesprekken op de scholen:

- gehouden worden met zo mogelijk het gehele team (inclusief de directie);
- aangevuld met, indien aan de orde, andere relevante personen, afhankelijk van de situatie.

Bij de opnamen zelf is goed geluid essentieel. Wat betreft de kwaliteit van het beeld wordt voor Super VHS gekozen.

In eerste instantie wordt de gehele vergadering op filmbeeld opgenomen. Afhankelijk van de gang van zaken worden eventueel meer vergaderingen, op latere tijdstippen, ook opgenomen. De selectie van opnamen voor latere uitwerking (in de beoogde leerstoflijn) wordt mede bepaald door de diagnostiek die verricht wordt met behulp van de opnamen en eventuele aansluitende activiteiten of processen in de school. Weergave van de ontwikkeling in het team of het taakbeleid bijvoorbeeld vraagt ook longitudinale ontwikkeling en evaluatie tijdens de opbouw van de sociale leerstoflijn.

Per eerste vergadering is het scenario als volgt. Na een korte introductie van het doel en de functie van de opnamen wordt de aandacht per gesprek gevestigd op twee belangrijke vragen. De eerste vraag is of en, zo ja, welke werkbelastingsproblemen men ervaart. Elk teamlid wordt geacht hierop, successievelijk, antwoord te geven. De tweede vraag luidt: op welke wijzen zouden deze werkbelastingsproblemen te ondervangen zijn. Op basis van de successievelijke individuele antwoorden wordt nader ingegaan op mogelijke oplossingen, in het bijzonder ook in organisatorische richting. Deze uitwerking en de latere vervolgstappen kunnen per school verschillen.

3.5 Conclusie

Met de exploratieve methodiek in dit hoofdstuk lijkt het mogelijk de benodigde informatie te gaan verzamelen en vervolgens te bewerken, zodat deze aan het uiteindelijke doel kan beantwoorden. De gehanteerde open procedure van dataverzameling voldoet in dit opzicht aan de doelstelling van het exploratieve onderzoek. De resultaten komen aan bod in het volgende hoofdstuk.

4 Resultaten

4.1 Inleiding

In de in hoofdstuk 3 vermelde scholen zijn één of meer besprekingen met het team (leerkrachten en directie) gevoerd. Van al deze besprekingen zijn complete filmopnamen gemaakt. In elke school is de werkwijze wat betreft de dataverzameling grotendeels identiek, alhoewel er tussen de scholen verschillen bestaan in aantal en inhoud van de opnamen. Dit houdt verband met het in een school kunnen uitdiepen van de mogelijkheden tot bijvoorbeeld het omgaan met bepaalde werkbelastingsproblemen en de wens van het team hierop nader in te gaan. Bovendien wilden enkele scholen mogelijke veranderingen, die voor met name de concretisering van de zelfinstructie in het visueel materiaal essentieel zijn, gerichter bespreken en uitwerken.

In de paragrafen 4.2 tot en met 4.6 wordt per school het resultaat van de bespreking(en) in de periode februari - april 1997 kort samengevat. Nadien zijn nog volgende besprekingen in scholen gevoerd. Een (vrijwel) compleet uitgewerkt verslag van alle gevoerde teambesprekingen in alle scholen is vervaardigd door Circon. De in de huidige rapportage opgenomen samenvattende verslagen zijn toegespitst op analyse van de uit de teambesprekingen resulterende belangrijkste onderwerpen in het kader van het project. Steeds wordt inhoudelijk een min of meer compleet geheel gevormd, zoveel mogelijk vanuit de structurering en onderwerpen zoals gegeven in bijlage 1. Dit om de betekenis en mogelijkheden voor scenario's ten behoeve van de uiteindelijke productie van het beeldmateriaal te helpen verduidelijken en zo mogelijk voor te bereiden.

Parallel hieraan wordt de situatie van elke school via het in hoofdstuk 2 ontworpen voorlopige literatuurschema omtrent stressbronnen, stressreacties, stresshantering en stresspreventie verhelderd. De uitwerking van de verschillende onderwerpen vormt dus ook een check op de praktische bruikbaarheid van het voorlopige schema uit de literatuurstudie. In dit verband worden de onderdelen die wel in de praktijk worden aangetroffen maar niet in het schema zijn vermeld, in par. 4.2 tot en met 4.6 cursief weergegeven.

Aansluitend wordt in par. 4.7 nader ingegaan op de gemaakte keuzen in verband met de inhoud, de vormgeving of constructie, het gebruik en de beoogde effecten van de film. In par. 4.8 worden de resultaten van een eerste evaluatie van het gebruik van de

film in een basisschool vermeld. In par. 4.9 tenslotte volgen de conclusies uit de werkzaamheden die in dit hoofdstuk zijn vermeld.

4.2 School 1 (CZ)

Conform de opzet zoals gegeven in hoofdstuk 3 zijn in deze school de volgende onderwerpen en specificaties hierbinnen aan de orde.

stressbestendigheid / opgebrand zijn / stresspreventie via taakbeleid

Stressbronnen: één leerkracht is geruime tijd geheel overspannen en opgebrand (burnt out) geweest, hetgeen door hem onder andere geweten wordt aan het nooit klaar zijn met het werk, te weinig tijd hebben om alles goed te doen, en de grote papierwinkel rond het onderwijs ('roloverlading', 'te veel verantwoordelijkheid').

Stressreacties: hij somt onder andere op: chronische vermoeidheid, ontevredenheid, gespannenheid, emotioneel instorten, emotionele uitputting, cynisme ten aanzien van het werk, niet meer kunnen functioneren op school.

Stresshantering: hij heeft o.a. gesprekstherapie gehad bij een 'praatmeester' van de GGD ('secundaire preventie') en heeft op school nu een kleine groep leerlingen, geen combinatie-groep. De collegae wijzen hem erop dat hij niet altijd alles zelf moet doen, of voor 100% goed moet willen doen (sociale ondersteuning). De leerlingen zelf kunnen volgens de leerkrachten ook meer.

Stresspreventie: in de organisatie van het werk (taakbeleid) binnen de school wordt met zijn omstandigheden nadrukkelijk rekening gehouden. Hij heeft een gemakkelijke groep en wordt ontzien bij de vervulling van de overige taken. Het loopt nu wel redelijk, maar hij heeft averij opgelopen en reageert nog steeds emotioneel en vrij fel op de omstandigheden betreffende het werken in het onderwijs en de verslechtingen hierin.

onderwijskenmerken in de groep:

groep 3:

Stressbron: *er zijn zoveel kinderen die aandacht nodig hebben* (gedragsproblemen, allergieën, grote groep), *elk kind heeft iets bijzonders*, één kind heeft zeer veel aandacht nodig, dit is niet allemaal te geven.

Stressreactie: de leerkracht ervaart een gevoel van machteloosheid (roloverlading, te veel verantwoordelijkheid, kwantitatieve werkdruk, kwalitatieve werkdruk, tijdgebrek, extra taken naast het lesgeven).

groep 8:

Stressbron: storend gedrag van leerlingen, gezagsproblemen, heterogeniteit van leerlingen, moeilijk er een invaller les te laten geven, de ouders moeten erbij be-

trokken worden, je moet de hele dag op je qui-vive zijn, je kunt de dingen slechts half doen.

Stresshantering: probleemgedrag van leerlingen misschien te ondervangen door belonen van goed gedrag en straffen van ongewenst gedrag, gesprekken met leerlingen, eventueel ouders.

elke groep:

Stresspreventie: je kunt het in de groep ook anders organiseren, de kinderen meer zelf laten doen. Vanaf het begin leren zelfstandig te zijn.

Als je een probleem hebt, moet je het zeggen. Dan ben je het kwijt.

organisatie op school/teamniveau: verdeling taken/verantwoordelijkheden:

Stressbron: de twee directie-leden doen verhoudingsgewijs veel taken, mede omdat er veel part-timers in het team werkzaam zijn. Deze verdeling wordt aan het begin van elk nieuw schooljaar vastgesteld, in gezamenlijk teamoverleg. De twee directie-leden blijven dit schooljaar ternauwernood overeind: er is zoveel te doen, ze zijn steeds met enkele dingen tegelijk bezig, het werk is nooit klaar, vernieuwingen zoals leerlingvolgsysteem en leerlingdossier blijven steeds doorgaan. Zij houden echter vol tot en met dit schooljaar: afspraak is afspraak.

De (vrouwelijke) part-timers ervaren wel dat het part-time werken gelegenheid geeft tot het tijdelijk afstand nemen, een beetje tijd voor jezelf kunnen hebben, meer tijd aan school willen en kunnen besteden. Relatief veel part-timers vinden het werk leuk, fijn om te doen. Enkelen ervaren het werk toch wel als vermoeiend, zwaarder wordend.

organisatie op school/teamniveau: aandacht voor informatie-uitwisseling:

Stressbron: enkele part-timers ervaren dat zij soms te weinig of te laat informatie krijgen over school of gebeurtenissen op school.

onderwijsorganisatie op systeemniveau:

onderwijskundig beleid van de overheid:

Stressbron: te veel papier, te veel eisend, niet gericht op het kind, inspectie kijkt naar het negatieve, het beleid is een verkapte bezuiniging.

beroepsontwikkelingen:

Stressbron: wij moeten aan veel meer voldoen, wij moeten veel meer doen, steeds interen op wat je hebt tot het niet meer kan, wij zijn veel te soft, te inschikkelijk, er zijn veel mensen die zouden kunnen werken maar het niet mogen (wachtgelders).

beroepsperspectieven:

Stressbron: wij moeten in ons werk keuzen maken, dit wel en dat niet meer.

Stresshantering: je moet je eigen leven ook anders organiseren, ook thuis in je gezin.

Samenvattend beeld. Het team in deze school maakt een relatief competente indruk. Er is overleg, redelijk enthousiasme en onderlinge hulp. Het takenpakket is relatief onevenredig verdeeld. Interessant zijn de wijzen waarop de leerkracht, die overspannen was, wordt geïntegreerd. Een mogelijke verlichting van de werkdruk in de groep (leerlingen meer zelfstandig laten werken) wordt wel genoemd, maar niet opgepakt of in de daad omgezet. Zaken als het invoeren van het leerlingvolgsysteem worden heel consciëntieus doorgevoerd, hetgeen de werkdruk zéér aanzienlijk lijkt te vergroten (inhoudelijk en organisatorisch zijn bij de uitwerking van het systeem overigens vragen te stellen: op andere wijzen gebruikt zou het lastenverlichtend in plaats van verzwarend kunnen functioneren). Andere, efficiëntere didactisch-organisatorische werkwijzen zijn in de school niet bewust en niet actueel. Aan 'probleemleerlingen' wordt relatief veel tijd besteed, maar men lijkt aan deze problemen niet echt wat te (kunnen) doen (hetgeen mede samenhangt met de minder flexibele didactisch-organisatorische inrichting). Met betrekking tot groep 8 lijkt er geen volledige analyse en diagnose te zijn, waardoor de problemen waarschijnlijk zullen blijven bestaan in volgende groepen 8. Verwacht kan worden dat in groep 8 de klassieke onderwijs(organisatie)problemen het grootst zullen zijn (vgl. par. 2.8.1), hetgeen zich mede uit in het geconstateerde probleemgedrag van de leerlingen. Binnen de bestaande systeemdenkwijzen kan dit door het team echter niet opgemerkt en niet doorbroken worden.

Aan het einde van de sessie is aan de orde gekomen dat er voor het team zelf geen nieuwe informatie op tafel is gekomen. Men wist alles al van elkaar. Dit bevestigt de indruk dat er in dit team een relatief goede informatie-voorziening en communicatie bestaat, gepaard aan een geïnspireerde en doelgerichte samenwerking. Er wordt afgesproken om in september 1997 nog een keer eenzelfde gespreksronde met het team te houden. Dit om na te gaan op welke wijzen men in het nieuwe schooljaar rekening houdt met hetgeen in dit huidige schooljaar als probleem ervaren werd. Bovendien kan er in september enig zicht zijn op mogelijke verbeteringen ten gevolge van de zelf doorgevoerde veranderingen in taakverdeling.

4.3 School 2 (KL)

4.3.1 Teambespreking 1

privé-gebeurtenissen en de verwerking hiervan:

Stressbronnen: soms heb je privé een moeilijke periode, mogelijke oorzaken van werkbelasting kunnen ook buiten school liggen; emoties kunnen niet altijd met collegae besproken worden; *een bureaucratische benadering bij ziekte kan problemen vergroten*; soms voel je een belemmering je ziek te melden (anderen moeten

inspringen); eigen gevoelens variëren in de tijd, zijn niet altijd hetzelfde; werkdruk is soms ook in jezelf, zelf te veel willen.

ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan:

Stressbronnen: niet altijd problemen kunnen bespreken met collegae; collegae verschillen, toch elkaar accepteren en respecteren; *reeds lang in grotendeels deze samenstelling, 'vergrijzend'*; enthousiasme blijven houden, met elkaar; *zich houden aan gemaakte afspraken, moet steeds opnieuw; geen vaste aanstelling: leidt tot geringere emotionele binding.*

onderwijskenmerken in de groep:

groep 2:

Stressbronnen: lastig gedrag van enkele kinderen; *weinig weten hoe hiermee om te gaan, weinig kunnen ondervangen.*

groep 3:

Stressbronnen: *verschil in accenten met groep 1/2, andere visie; leervorderingen gaan serieus tellen; elke dag voortgang moeten realiseren; sommige leerlingen hebben (leer)problemen, zijn niet goed; moeilijk te vertellen tegen ouders (willen kind in school); vraagt het uitzetten van een lijn door het team.*

groep 8:

Stressbronnen: te omvangrijke groeps grootte; te grote verschillen tussen leerlingen (ivbo-vwo); relatie met ouders: nieuwsgierig naar leervorderingen; druk van ouders op leerkracht vanwege keuze vervolgonderwijs.

elke groep:

Stressbronnen: elk teamlid moet (te) veel papierwerk te doen, wordt steeds meer (o.a. leerlingvolgsysteem); te veel aandacht voor het niet-groepsgebeuren; buiten het werk in de groep vaak nog extra dingen moeten doen: schoolkrant, brandbeveiliging, ehbo;

Stresshantering: gaan ondersteunen van groepen (in het bijzonder 2, 3 en 8) en de docenten in deze groepen; *verkleinen van het verschil tussen onderbouw en bovenbouw.*

organisatie locatie/(deel)team: verdeling taken/verantwoordelijkheden:

Stressbronnen: opeenstapeling taken (bijv. groepsleerkracht, adjunct-directeur, interne begeleider); *geen eigen groep hebben ('je krijgt dan weinig terug')*; *taak op verschillende scholen: stress wegens: reizen, klok kijken, extra en snel overleg; doorzien: onderwijsbeleid is pedagogische bla-bla terwijl personeel in scholen steeds slechter gaat functioneren.*

organisatie locatie/(deel)team: besluitvorming:

Stressbronnen: *vergaderen als probleem: te veel, bijvoorbeeld ook w.b. werkgroepvergaderingen; te weinig zicht op doel en efficiëntie van vergaderen; te langzame of gebrekkige besluitvorming; te weinig concrete resultaten; gemaakte afspraken worden niet nagekomen.*

Stresshantering: vergadergroepen of werkgroepen op een rij zetten en efficiënter ordenen; vergaderingen beter structureren en afsluiten met besluitenlijstje; afspraken uit vergaderingen nakomen.

kenmerken van buiten het onderwijs:

Stressbronnen: moeilijk afstand nemen van school, ook thuis en 's avonds; steeds aangesproken (kunnen) worden door ouders.

schaalvergroting en de veranderende rol van de directie:

Stressbronnen: *geen 'eigen personeel' en personeelbeheer meer; veel dingen zijn buiten de eigen school om geregeld; directeur heeft geen opleiding als personeelsbegeleider; resulteert in veel extra vergaderingen, nut twijfelachtig; taakverandering: geen eigen groep of lessen meer.*

Deze teambespreking verliep in een open, constructieve sfeer. Na afloop waren de teamleden verrast en enthousiast dat zij zoveel, open, op tafel gelegd hadden. Zij wilden op korte termijn een volgende bespreking om nader in te gaan op de mogelijkheden tot aanpak van de door hen geconstateerde problematieken. Deze bijeenkomst werd drie weken later gehouden (zie par. 4.3.2).

4.3.2 Teambespreking 2

Ter voorbereiding op de tweede teambespreking zijn de werkbelastingpunten resulterend uit de eerste teambespreking enkele dagen voor het feitelijke overleg ter beschikking gesteld aan de teamleden. De resultaten uit deze bespreking op 20 maart staan kort weergegeven in deze paragraaf.

privé-gebeurtenissen en de verwerking hiervan:

Stresshantering: je zou met iemand moeten kunnen praten, in het bijzonder met een vertrouwenspersoon. *Zou vrij te kiezen moeten zijn, voor vrouwen zou het ook een vrouw moeten zijn, of een vrouw en een man. In de onderbouw lijkt sprake van een 'vrouwenbolwerk' en in de bovenbouw van een 'mannenbolwerk'. Belangrijk is elkaar positief te zien, te benaderen. Het blijft toch moeilijk om soms naar iemand toe te stappen en een punt rechtstreeks te zeggen.*

ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan:

Stresshantering: vgl. onder privé-gebeurtenissen.

Erbij komt dat de school een locatie geworden is van in totaal 10 scholen onder eenzelfde bestuur. Veel besluitvorming onttrekt zich aan de waarneming, de werkgroepenstructuur lijkt niet efficiënt. Personeelsleden, directies en medezeggenschapsraden zouden de besluitvorming aan de orde moeten stellen.

onderwijskenmerken in de groep:

Stressbronnen: eerst wordt weer ingegaan op de achtergronden van de problemen rond enkele sociaal lastige leerlingen, die door de docenten 'de maffia' genoemd worden. In groep 1 zaten deze kinderen in aparte groepen en was het probleem minder. Bij de overgang naar groep 2 is door de leerkrachten gewaarschuwd dat deze leerlingen niet bij elkaar mochten komen, maar dit is door de directie toch gedaan. De problemen zijn voor de leerkrachten niet (meer) te ondervangen. Er wordt ook nog geen ondersteuning van buiten school geraadpleegd of ingezet.

Stresshantering: na discussie wordt besloten dit laatste wel te gaan doen. In het algemeen gebeurt dit echter pas na enkele jaren verblijf van een kind in het basisonderwijs.

Stresspreventie, primair. Onderkend wordt dat eigenlijk reeds de beginkenmerken van leerlingen bij binnenkomst vastgesteld zouden moeten worden. Ook dient informatie van ouders verkregen te worden, opdat leerkrachten en ouders gezamenlijk eenzelfde lijn trekken wat betreft het gedrag van het kind. Bij risico-leerlingen, zoals bijvoorbeeld de nu besproken sociale risico-leerlingen of andere soorten risico-leerlingen, kunnen dan binnen een half jaar na het schoolbegin in groep 1 adequate maatregelen getroffen zijn. Dit vraagt vervolgens verdergaande differentiatie in het speel/leeraanbod, dat wil zeggen verschillende inhoudelijk-didactische en groepsorganisatorische aanpassingen. Deze aanpassingen kunnen mede gebaseerd worden op de beginkenmerken van de dan aanwezige leerlingen in de groep. In dit verband wordt gewezen op relevante informatie en onderwijsmaterialen. Als nadeel hiervan wordt door enkele teamleden genoemd dat deze school dan af gaat wijken van de overige scholen in de regio.

Ook nu reageert het team zeer positief op deze intensieve bespreking van de eigen problematieken en de mogelijkheden deze aan te pakken. Er wordt een vervolgspraak gemaakt.

4.3.3 Teambespreking 3

De samenvatting van deze teambespreking leidt tot het volgende beeld.

Het begin van de bespreking is relatief stroef, vooral gezien het enthousiasme waarmee de vorige maal geëindigd werd. De directeur plaatst, aansluitend op de vorige bijeenkomst, de vraag wat men vindt van hetgeen de vorige maal besproken is. Dit met de duidelijke bedoeling de leerkrachten tot uitspraken uit te dagen. Dit gebeurt echter nauwelijks. Geleidelijk aan ontstaat het beeld dat men het niet aandurft enigszins anders te zijn of te doen dan de andere scholen. Men is bang dat de ouders vragen zullen stellen, of dat het aantal kinderen af zal nemen.

Er wordt weer teruggegrepen op de problemen die men in een eerder stadium zei te ervaren wat betreft werkbelasting. Evenals de vorige keer wordt verhelderd hoe de onderlinge samenhangen zijn tussen de verschillende soorten problemen die zich in de verschillende groepen manifesteren. Enkele leerkrachten beginnen dit te doorzien en de schoolleiding ondersteunt dit proces. De discussie verplaatst zich echter naar de meningen en besluitvorming in het team als zodanig. Er wordt méér ingegaan op de verschillende pedagogische visies en opvattingen, de passende onderwijskundige invullingen, en de wijzen van omgaan met probleemkinderen en ouders. Geformuleerd wordt dat het gezamenlijk echt oppakken van de problemen gezamenlijke meningsvorming en besluitvorming eist. Het team is niet zover, er doen zich hier nog te veel problemen voor. Enkele leerkrachten vinden dat de directie voor het maken van afspraken en het controleren hiervan verantwoordelijk is, andere leerkrachten nuanceren dit en vinden dat het maken van afspraken gezamenlijk moet gebeuren en de controle hiervan ook. Pas als er problemen zijn, of eenzijdige gebreken in het functioneren van een persoon, ligt hier een taak voor de directie.

Gesteld wordt dat het maken van afspraken in het team, het zich houden aan de uitvoering ervan, en de controle op de werkelijke uitvoering hiervan, misschien wel de belangrijkste problemen in het team zijn. Het maken en nakomen van afspraken dient allereerst geregeld te worden, wil er sprake kunnen zijn van een homogener en mogelijk doelgerichter werken in teamverband. Afgesproken wordt hiermee op de volgende vergadering te beginnen.

4.4 School 3 (ME)

De korte samenvatting van de resultaten van deze teambespreking leidt tot het volgende.

ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan:

Stressbronnen: de eigenlijke taken worden vooral gezien in het werk in de groepen in de vorm van individueel 'lesjes geven' en het verzorgen van algemene projecten (tijdens algemene lessen). Vooral deze laatste activiteiten vragen veel extra inzet van de leerkrachten, buiten de lessen om. Daarnaast echter doen de leerkrachten ook nog zaken als: onderhoudswerkzaamheden in het gebouw (ramen controleren, tv repareren, melkboer spelen, papier ophalen, toilet repareren, omgaan met ouders, goede dingen meegeven aan de kinderen), onderhoudswerkzaamheden buiten het gebouw (tegels zetten op het schoolplein). Veel leerkrachten ervaren roloverlading en rolonduidelijkheid. *Een leerkracht die pas afgestudeerd is en in verschillende klassen invalt, heeft orde- en gezagsproblemen. Wordt boos, dreigt, schreeuwt, maar wil dit niet. Zij ziet echter geen andere aanpak.*

Stresshantering: concentreren op eigenlijke taak van school, dingen uitbesteden, inzet van een conciërge of klasse-assistent of iemand vanwege het Jeugdwerk Garantie Plan.

onderwijskenmerken in de groep:

onderbouw (leerlingen van 4-7 jaar):

Stressbronnen: grote groepen, leerlingen komen anders binnen dan enkele jaren geleden: ongeconcentreerd, onzelfstandig, heel mondig, ouders hebben ook wensen en eisen, thuis worden kinderen minder normaal opgevoed.

Stresshantering/stresspreventie: *meer informatie verzamelen over beginkenmerken van leerlingen, bij ouders en ev. peuterspeelplaats of medisch kleuterdagverblijf. Ook méér doen met deze informatie, zo nodig remediaal werken van het begin af aan, samen met ouders. Dit werkt preventief en kan latere remediale teaching deels ondervangen. Ook is men (beter) voorbereid op bepaald sociaal, cognitief of motorisch probleemgedrag en kan dit van het begin af aan extra ondersteunen.*

Ook is het mogelijk de leerlingen in subgroepen zelfstandiger te laten werken en deels hun eigen sturing en vorderingenbepaling te laten uitvoeren. Dit vraagt ook enkele aanpassingen in de leermiddelenorganisatie en -registratie, met inbegrip van integratie van remediale hulp. In de onderbouw zouden dan verhoudingsgewijs méér leerkrachten per aantal kinderen kunnen functioneren dan in de bovenbouw. Aan het einde van de bovenbouw kan de voor het voortgezet onderwijs belangrijke informatie meegegeven worden.

Er dient dan wel een hierop gerichte cultuur en pedagogische visie in de school te ontstaan. Aansluitend dienen ouders hierbij betrokken te worden. In de onderbouw lukt dit nog het gemakkelijkst. Het gaat erom te bepalen hoe school en ouders met de kinderen willen omgaan, hoe zij opgroeien. Juist ook wanneer er in sociaal opzicht moeilijker kinderen of groepen zijn. Dan kunnen school en ouders één lijn trekken.

elke bouw (alle groepen):

Stressbronnen: méér tijd nodig, ook buiten lessen.

organisatie locatie/(deel)team: verdeling taken/verantwoordelijkheden:

Stressbronnen: opeenstapeling taken (bijv. groepsleerkracht, computers erbij doen).
Stresshantering: betere taakverdeling, sneller beslissingen nemen vanwege de directie, met de eigen tijd beter omgaan. *Het bestuur kan mede ingeschakeld worden om extra ondersteuning, faciliteiten of financiën te verkrijgen (klasse-assistent, JWG, Melkert-baan, wachtgelder, inzet ouders).*

organisatie locatie/(deel)team: aandacht voor informatie-uitwisseling:

Stressbron: enkele part-timers ervaren dat zij soms te weinig of te laat de juiste informatie krijgen over school of gebeurtenissen op school.

Deze bijeenkomst verliep in een open en goede sfeer. Een eventuele volgende afspraak zou gemaakt worden ná de eerste vergadering in de collega-school (zie par. 4.5).

4.5 School 4 (MT)

De resultaten uit deze vergadering worden als volgt samengevat.

onderwijskenmerken in de groep:

onderbouw (leeftijd 4-7):

Stressbronnen: grote klassen heel vermoeiend, te veel organisatie, grote verschillen tussen de kinderen, 's avonds nog veel werk; als part-timer heb je bijna toch een full-time baan.

alle groepen:

Stressbronnen: diversiteit in werk in groepen, vele activiteiten op school, elke dag stapel nakijkwerk, aansluitingsproblemen tussen midden- en bovenbouw (in bovenbouw hogere eisen en huiswerk), veel dingen ook buiten school (avonden, oudergesprekken, creatief werk), in opleiding niet voorbereid op zoveel extra werkzaamheden in het onderwijs, steeds zelf ook leermaterialen bijmaken (rt, lesmaterialen), het gevoel niet elk kind voldoende aandacht te hebben gegeven, dingen komen niet af, routine-werkzaamheden wat betreft invoeren van leerlingelijsten zou anders moeten gebeuren, er zijn steeds mensen die binnenvallen, er moeten steeds dingen tussendoor, er zijn onzekerheden vanwege het bestuur en het ministerie van OCenW; er is tijdverlies wegens grote reistijden elke dag; er gebeurt elke dag veel werk dat ouders of begeleidingsdiensten niet zien; een kind dat niet draait kost veel

energie terwijl de vorderingen nauwelijks zichtbaar zijn en er gebrek aan waardering is.

Stresshantering/stresspreventie: zie bij par. 4.4.1.

Bij deze bespreking is opvallend dat een leerkracht, die eerst aan een andere school gewerkt heeft, met concrete praktijksuggesties komt die door de andere 'schooleigen' leerkrachten niet gezien worden. De betreffende leerkracht heeft, blijkens haar eigen informatie, de door haar gedane suggesties in de eerdere school als praktijk meegemaakt. Voor de andere leerkrachten is dit een 'eye-opener' van belang, die de behandeling van het punt 'aanpak van de werkbelastingsproblemen' een empirische invulling geeft. Bijvoorbeeld: aangaande het zelfstandiger werken, registreren en nakijken door leerlingen; een betere aansluiting tussen midden- en bovenbouw.

In deze school (locatie) heeft men in het algemeen de dingen goed op een rij. Tijdens de teambespreking was ook de directeur van de andere locatie (school ME) aanwezig. Beide directeuren zullen, op basis van de beide besprekingen, een plan voor de aanpak van werkbelasting door middel van schoolverbetering opstellen. Zij zullen dit aan het ITS toesturen. Mede op basis van dit plan wordt een vervolgspraak gemaakt voor beide scholen (locaties).

4.6 School 5 (KD)

4.6.1 Inleiding

Deze school (locatie) wordt met ophef bedreigd. In een eerder stadium zijn op deze school twee voorbesprekingen zonder opnamen geweest. Dit om met de situatie vertrouwd te raken en het vertrouwen van het team te winnen.

Het bestuur van de school beheert tevens een aantal andere scholen. Tussen de betrokken scholen doen zich sterke/zwakte processen voor, omdat het bestuur het aantal scholen wil verminderen (om financiële redenen). Begin 1996 had het bestuur al een keer tot sluiting van school 5 besloten. Een rapport van een organisatie-adviseur, dat ten opzichte van school 5 positief uitpakte, zou volgens het bestuur fouten bevatten. Verzet van de ouders, het team en de media verhinderden echter de sluiting van school 5. De toenmalige directeur ging in de turbulentie ten onder (overspannen, gevolgd door een vervroegd uittreden).

Het bestuur stelde vervolgens een stuurgroep in met vertegenwoordigers vanuit twee scholen om samenwerking te onderzoeken. School 5 was de 'zwakste' partner en de andere school sloot samenwerking uit. Toch slaagde school 5 er in om tijdens het lopende schooljaar met een aantal leerlingen te groeien. De stuurgroep, waarin leden van de beide scholen plaats hadden, kwam met een verdeeld advies.

Het bestuur heeft eind februari 1997 wederom tot sluiting van school 5 besloten. Het heeft onmiddellijk een leerlingenstop ingesteld en meegedeeld dat de school in acht jaar afgebouwd wordt. De directeur van de andere (concurrerende) school is verzocht nauw samen te werken met de met ophef bedreigde school. De adjunct-directeur van school 5 heeft van het bestuur schriftelijk opdracht gekregen de 'samenwerking' met de andere school in het team van school 5 positief te ondersteunen. Het bestuur heeft het besluit tot ophef overigens niet meegedeeld aan het team van school 5. Individuele teamleden is gezegd dat zij werk kunnen vinden bij andere scholen van het bestuur (het bestuur maakt deel uit van een 'cluster' waarin in totaal 600 leerkrachten werkzaam zijn).

Ouders en leden van de medezeggenschapsraad (mr) en ouderraad (or) verzamelen nu meer informatie. Volgens de mr, die de schrijver van het rapport van het organisatieadviesbureau weer benaderd heeft, bevat het rapport geen fouten (in tegenstelling tot wat het bestuur gezegd zou hebben). Een belangrijke leerkracht in de school, die ook in de stuurgroep en de mr meedraaide, is in de tweede helft van maart overspannen geworden. Hij heeft van de huisarts het advies gekregen zich ziek te melden en voorlopig niet meer naar school te komen.

De bespreking is uitgeschreven door de mr. Aanwezig zijn de leden van de mr, de or, het team, een jurist, een ITS-onderzoeker en een CIRCON-camera-man.

4.6.2 Bespreking

De mr deelt het volgende mee. De ouders zijn onrustig geworden en willen gaarne weten welke afbouwgaranties er zijn. Als hierover geen helderheid op korte termijn komt, zullen per 1 juli circa 40 tot 45 kinderen de school verlaten. Daarnaast hebben ouders laten weten, ondanks de leerlingenstop, hun kind aan te willen melden bij de school.

De mr heeft besloten elke twee weken, in elk geval tot 1 juni, een informatie-bulletin te laten verschijnen. Dit enerzijds ter informatie van de ouders en anderzijds om zelf ook greep op de gang van zaken te houden.

De mr heeft zeer recent overleg gehad met het bestuur en onder andere de afbouwgaranties aan de orde gesteld. Het bestuur heeft één en ander bevestigd, maar had duidelijk niet verwacht dat reeds 1 juli ongeveer 40 tot 45 kinderen de school zouden verlaten. Dit zou volgens het bestuur tot herooverweging van de afbouwgaranties leiden. Er is dus nu geen duidelijkheid meer.

Het bestuur heeft weer een stuurgroep ingesteld in verband met de samenwerking tussen de twee scholen. De mr heeft deelname aan de stuurgroep afhankelijk gemaakt van de perspectieven voor school 5, met name van het van tafel verdwijnen van de leerlingenstop.

De mr zegt de ervaring te hebben dat, als je met het bestuur praat, het is alsof je tegen een muur praat. Volgens het bestuur is er niets aan de hand. De leerkrachten kunnen solliciteren bij andere scholen en blijven hun werk houden.

De mr stelt aan de teamleden de vraag wat zij van de situatie vinden. De reactie is dat je met zo'n bestuur wel moedeloos wordt. Enkele leerkrachten hebben al een opheffing achter de rug. Zij hebben ook nu van het bestuur nog niemand gezien, er is door hen van het bestuur niets vernomen. Als werknemer word je niet serieus genomen, besta je niet. Het heeft alweer geleid tot de eerste zieke werknemer. Het team is als team niet benaderd, het is alsof het team niet bestaat. Het bestuur is van mening dat er voor elke leerkracht werk blijft, dus is er geen probleem.

Vervolgens wordt vanuit de mr gevraagd wat het team wil. Het is van belang dat hierover duidelijkheid komt. Wanneer het team er geen gat meer in ziet, heeft het voor ouders en de mr weinig zin om door te gaan.

Op deze vraag van de mr komt vanuit het team geen helder antwoord. Men heeft er zich nog niet over kunnen buigen, de ontwikkelingen gaan snel. Zij hebben hun gewone taken, moeten de school draaiende houden terwijl een collega ziek geworden is, werken met een aantal part-time leerkrachten waardoor vergaderingen met het hele team moeilijker af te spreken zijn, en hebben reeds veel extra vergaderingen.

Na de pauze komt de door de mr genodigde jurist aan het woord. Deze verheldert dat de leerlingenstop op de korte termijn de kern van het probleem is. Als je je daar bij neerlegt, laat je zien dat je akkoord bent met opheffing van de school. Een werkwijze via het mr-reglement heeft in dit verband geen zin. De jurisprudentie laat zien dat alle geschillen een wassen neus zijn: het schoolbestuur heeft voor de rechter altijd gelijk (ook als het dat niet heeft). De enige mogelijk zinvolle weg is via een kort geding, dan kan de rechter snel een oordeel geven. Hetgeen niet wil zeggen dat het oordeel 'positief' uit zal vallen, maar het is in elk geval een toetsing. Het gaat ook om arbeidsrechtelijke aspecten. De zogenaamde 'samenwerking' of 'fusie' is niet aan de orde omdat het scholen met een verschillende onderwijskundige aard betreft: het gaat om sluiting ofwel opheffing van school 5.

Besloten wordt met de constatering dat het team zich als team zou dienen te manifesteren. Daarom dient er eerst een teamvergadering te worden gehouden, waarin het team zijn standpunt bepaalt. Afhankelijk daarvan gebeuren er door de mr en het team wel of geen volgende activiteiten.

Besproken wordt wat het team zou kunnen doen. Het zou bijvoorbeeld het bestuur schriftelijk vragen kunnen stellen en antwoord willen verkrijgen binnen één week. Mondelinge informatie zou ook kunnen, binnen één week. Gesteld zou kunnen worden dat school 5 een toenemend aantal leerlingen heeft en dat daarom de belangen

van het bestuur en school 5 parallel lopen: school 5 dient open te blijven. De brief van het bestuur aan de ouders heeft onder de ouders grote onrust doen ontstaan, dat dit het bestuur per 1 juli a.s. al veel leerlingen kan kosten, en dat nu reeds een leerkracht ziek thuis is vanwege de onrust en onzekerheid onder het personeel.

Besloten wordt dat het team de erop volgende week bijeen zal komen om zich te beraden en een standpunt te bepalen. Van deze vergadering zullen ook opnamen gemaakt worden (zie par. 4.6.3).

Opgemerkt kan nog worden dat de thematiek rondom schoolreorganisatie en sluiting van scholen wat betreft de gevolgen voor de werkbelasting en het ziekteverzuim in de onderzoeksliteratuur (nog) niet genoemd lijkt te worden (vgl. hoofdstuk 2).

4.6.3 Teambespreking 1

Een samenvatting van deze vergadering laat de volgende belangrijke punten zien.

Begonnen wordt met een kennismakingsronde. Vervolgens worden in gezamenlijk overleg de agendapunten vastgesteld:

1. wat vindt het team van de huidige stand van zaken, in het bijzonder de leerlingenstop?
2. wat wil het team zelf doen, gegeven de ontwikkelingen met betrekking tot de school?
3. hoe wil het team zich in de nabije toekomst opstellen?

De bespreking van deze agendapunten wordt hieronder weergegeven.

1. Wat vindt het team van de huidige stand van zaken, in het bijzonder de leerlingenstop?

Er volgt een discussie die vooral gebaseerd wordt op ervaringen in het verleden. De verschillende leerkrachten hebben weinig positieve ervaringen opgedaan. Elk teamlid verwoordt de eigen ervaringen en de hierop gebaseerde standpunten. De school heeft al geruime tijd geen echte kansen gehad. Zelf heeft men zich echter ook niet actief opgesteld, te laat of niet gereageerd toen het wenselijk en mogelijk was stelling te nemen. Het rapport van de organisatie-adviseur is ook niet benut. De school heeft echter wel levenskansen, zeker ook gezien de gestegen aanmeldingen na de problemen in vorige schooljaar. Een leerlingenstop betekent het einde van het team en de school, en vergroot de actuele problemen. Daarom is een leerlingenstop niet aan de orde. Bovendien is niet helder waarom die nodig zou zijn wanneer er met een andere

school samengewerkt zou worden. Elk teamlid spreekt uit dat een leerlingenstop niet aan de orde zou zijn.

2. Wat wil het team zelf doen, gegeven de ontwikkelingen met betrekking tot de school?

Op deze vraag wordt ingegaan door gebruikmaking van de informatie die door de mr verstrekt is in de vergadering van een week geleden. Uiteindelijk wordt de activiteit toegespitst op het schrijven van een brief aan het bestuur, waarin het bestuur een aantal vragen voorgelegd krijgt. Het bestuur zal verzocht worden om binnen een week schriftelijk te reageren. Elk teamlid zal de brief ondertekenen, om uiting te geven aan het feit dat er een team is dat deze school nog steeds draaiende houdt.

3. Hoe wil het team zich in de nabije toekomst opstellen?

Uit deze discussie blijkt enerzijds dat het team van mening is dat men zich als team dient op te stellen. Ook is men geïnteresseerd in de eventuele activiteiten van de mr en or. Anderzijds gaan de ontwikkelingen blijkbaar erg snel en heeft men die zelf niet in de hand. Het bestuur wekt niet de indruk dat het met het team of de school rekening houdt. Enkele teamleden hebben daarom inmiddels te kennen gegeven dat zij beschikbaar zijn voor een functie op een andere school. Dit wordt realistisch geacht. Het is immers de vraag of de school, gezien het dreigende verlies van bijna de helft van de leerlingen, het nieuwe schooljaar zal halen.

Besloten wordt op zeer korte termijn de brief aan het bestuur op te stellen en te verzenden. Men wil pogen de school zo goed mogelijk te laten functioneren. Gevraagd wordt of er een volgende vergadering zou kunnen zijn. Dit omdat men dit als een steun ervaart bij de eigen gedachten- en besluitvorming.

4.7 Keuzen bij de selectie en productie van het beeldmateriaal

4.7.1 Belangrijke onderwerpen in de teambesprekingen

In de voorgaande paragrafen zijn samenvattende analyses opgenomen van teambesprekingen die te maken hebben met ervaren werkbelasting in basisscholen. De belangrijkste onderwerpen in deze teambesprekingen vormen de voorlopige leidraad bij de vaststelling van de onderwerpen en de wijzen van uitwerking ('sociale leerstoflijnen') ten behoeve van de vervaardiging van het beeldmateriaal. Deze onderwerpen zijn opgenomen in het volgende overzicht.

ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan:

school 2, 3

privé-gebeurtenissen en de verwerking hiervan:

school 2

stressbestendigheid / opgebrand zijn / stresspreventie

proceskenmerken overspannen zijn en aanpak/integratie: school 1:
via sociale ondersteuning
via taakbeleid

proceskenmerken overspannen zijn en desintegratie/uitstoot: school 5:
ex-directeur
ziekte teamlid/ex-stuurgroeplid

onderwijskenmerken in de groep:

stressbronnen kindkenmerken in groepen 1/2: school 2, 3, 4
idem aanpakkenmerken en mogelijkheden, beheersing verschillen tussen leerlingen

idem in groep 3: school 1, 2, 3, 4

idem in groep 8: school 1, 2, 3, 4

organisatie: verdeling taken/verantwoordelijkheden :

school 1, 2

organisatie: aandacht voor informatie-uitwisseling:

school 1, 2

organisatie: besluitvorming:

elke school

schaalvergroting en de veranderende rol van de directie:

scholen 2, 3, 4, 5

organisatie: samenwerken vs reorganisatie, opheffing:

school 2, 3, 4, 5

onderwijsorganisatie op systeemniveau:

onderwijskundig beleid van de overheid:

beroepsontwikkelingen:

beroepsperspectieven:

kenmerken van buiten het onderwijs:

school 2, 3, 4

4.7.2 Thematieken, onderwerpen, waarnemingsperspectieven en belastingsrelevantie

Gegeven de voorlopige ordening van resultaten in paragraaf 4.7.1 zijn, meer systematisch, de volgende *thematieken met daarbinnen meer specifieke onderwerpen* wat betreft werkbelasting van leerkrachten te onderscheiden:

1. persoonlijke kenmerken:

- 1.1. privé- en persoonlijke omstandigheden;
- 1.2. aspecten van de werksituatie;
- 1.3. stressbestendigheid (vergroting, verkleining);

2. kenmerken van het onderwijs in de groep:

- 2.1. verschillen tussen leerlingen en de omgang hiermee;
- 2.2. sociale regels en afspraken;
- 2.3. samenhang en samenwerking in het team;
- 2.4. probleemgedrag van leerlingen en de omgang hiermee;

3. organisatie:

- 3.1. verdeling van taken en verantwoordelijkheden;
- 3.2. informatie-uitwisseling;
- 3.3. vergaderen, besluitvorming, maken en nakomen van afspraken;
- 3.4. eigen ontwikkeling en professionalisering;
- 3.5. samenwerken versus reorganisatie en opheffing;

4. schoolleiding:

- 4.1. functioneren van de schoolleiding (directie, bestuur);
- 4.2. schaalvergroting en de rol van de directie;

5. bestuur en beleid:
 - 5.1. schaalvergroting en het schoolbestuur;
 - 5.2. het landelijke onderwijsbeleid;
6. onderwijsomgeving:
 - 6.1. omgang met ouders;
 - 6.2. functie, taken en inzet van externe deskundigen.

Elk van deze inhoudelijke werkbelastingsaspecten kan bezien worden vanuit, in principe, verschillende *waarnemingsperspectieven*:

1. de leerling of ook de ouder(s);
2. de leerkracht;
3. het team;
4. de schoolleiding ofwel schoolorganisatie;
5. het schoolbestuur;
6. het onderwijsbeleid.

Elk van de inhoudelijke werkbelastingsaspecten kan tevens, in principe, in de praktijk bestudeerd en weergegeven worden vanuit vier *stadia wat betreft belastingsrelevantie*:

1. vaststellen van de eigenlijke problematiek (stressbronnen en stressreacties);
2. verzachten van de gevolgen (stresshantering in aanpassende zin);
3. verbeteren van de omstandigheden (stresshantering in veranderende zin);
4. voorkomen van de problematiek (stresspreventie via verwijdering van de oorzaken).

Op deze manier ontstaat een *drie-dimensionele kubus met als ribben: inhoudelijke werkbelastingsaspecten, waarnemingsperspectieven, en stadia wat betreft belastingsrelevantie*. Deze drie-dimensionele structuur kan op verschillende wijzen gevuld worden met beeldmateriaal. Bij de verdere concrete uitwerking hiervan dienen didactische criteria mede een rol te spelen.

4.7.3 Didactische criteria

Bij de constructie van beeldmateriaal voor de film zoals beoogd zijn didactische criteria essentieel. Hierbij gaat het met name om de volgende punten:

- * realiteits- en praktijkgebaseerd;
- * aansluitend op emotionele betrokkenheid en herkenbaarheid;
- * eenduidig en kernachtig qua inhoud;

- * probleem-identificerend en oplossingsgericht zijn;
- * benaderen en optreden van teamleden als verantwoordelijke, collegiale professionals;
- * aanmoedigen tot communicatie over (onderlinge) problemen en oplossingen;
- * aanmoedigen tot het gebruik en beproeven van eigen invullingen in de eigen situatie;
- * gerichtheid op variatie in de omgang met problematieken (waarnemingsperspectief, belastingsrelevantie);
- * aanzetten tot het daadwerkelijk doorvoeren en evalueren van gewenste veranderingen;
- * vanuit een reflectie over de dagelijkse onderwijspraktijk en de verbetering hiervan;
- * in overeenstemming met waargenomen belangen vanuit verschillende waarnemingsperspectieven;
- * waarbij ‘voorbeeldig’ en ‘illustratief’ gewerkt wordt in plaats van compleet en ‘handboekmatig’.

4.7.4 Constructie van de film

Op basis van bovenstaande uitwerkingen en criteria zijn, in nauw overleg met de begeleidingscommissie, steeds verdergaande specificaties gemaakt en relevante filmbeelden geconstrueerd en gemonteerd. Uiteindelijk zijn er in de film zes **soorten thematieken** onderscheiden:

1. Samenwerking in het team en teamorganisatie;
2. Persoonlijke kenmerken van de leerkracht;
3. Management van het onderwijs in de groep;
4. Omgang met ouders en omgeving;
5. Het kader van beleidsontwikkelingen;
6. De rol van de leiding.

Elke thematiek is toegespitst op **een bepaald onderwerp**:

Thematieken:

1. Samenwerking in het team en teamorganisatie;
2. Persoonlijke kenmerken van de leerkracht;
3. Management van het onderwijs in de groep;
4. Omgang met ouders en omgeving;
5. Het kader van beleidsontwikkelingen;
6. De rol van de leiding.

Onderwerpen:

1. Afspraken;
2. Werk - privé;
3. Klassenmanagement;
4. Oudergesprek;
5. Informeren;
6. Communicatie.

Binnen elk onderwerp worden **verschillende perspectieven** belicht. Mogelijk zijn de invalshoek van:

1. Leerling;
2. Team;
3. Directie;
4. Leerkracht;
5. Ouders;
6. Bestuur en beleid.

Deze opbouw wordt in de videofilm zelf verhelderd. De titel van de film is 'Minder werkdruk': deze titel geeft het doel van het gebruik van de film weer. De structuur en inhoudelijke aspecten van de film worden het duidelijkst door de film een keer te zien. De waarnemingsperspectieven komen in de film niet alle in gelijke mate aan bod. Het perspectief van de leerling is niet direct aanwezig, maar is bij wijze van 'oefening' in een team wel in te vullen.

4.7.5 Gebruik van en mogelijke werkwijze met de film

De film kan worden gebruikt in het kader van zelfscholing en 'zelfinstructie' van de personen betrokken in of bij een basisschool zoals bijvoorbeeld leerkrachten, de leiding, ouders, het bestuur. Elke groep, of combinatie van groepen, kan de film zien en via eigen besluitvorming nadere werkafspraken maken. Dit kan ook over andere onderwerpen dan die in de film aan de orde zijn. Soms zijn ook verdergaande afspraken nodig over het *nakomen* van afspraken door teamleden of de schoolleiding.

Steeds zijn vier mogelijke manieren van omgaan met ervaren werkdruk aan de orde:

- 1:** vaststellen van de eigenlijke problematiek (identificatie, analyse);
- 2:** verzachten van de gevolgen (aanpassen);
- 3:** verbeteren van de situatie (veranderen);
- 4:** voorkomen van de problematiek (preventie via verwijdering van oorzaken).

Er komt dus vier maal een 'v' voor in de manier van omgaan met ervaren werkdruk. De manieren lopen op in mate van effectiviteit van de aanpak. In een filmfragment komen soms één en soms meer v's voor. In de handleiding bij de film (Mooij, 1998) worden de volgende stappen essentieel geacht bij het gebruik van de film.

1. Een team of groep kan de videofilm of een onderdeel hiervan **zien en naar aanleiding hiervan een eigen probleem bespreken**. Het gaat erom, vanuit de eigen

situatie, zelf de mogelijke problemen in of rond de eigen locatie of school te identificeren en te analyseren wat betreft aanpak en effectieve afspraken.

2. In de bespreking kunnen de eigen problemen **vanuit verschillende mogelijke perspectieven worden verhelderd**. Vanuit de visie van een leerkracht kan een probleem in verband met ervaren werkdruk er bijvoorbeeld anders uitzien dan vanuit de invalshoek van de schoolleiding, de leerlingen, of de ouders.
3. Aansluitend kan worden nagegaan of er bepaalde wijzen van ‘omgaan met’ of ‘aanpak’ zijn die **het eigen probleem in verband met de werkdruk verminderen of oplossen**. Onderlinge afspraken, of ook afspraken met anderen, kunnen de aanpak ondersteunen. Hulp van anderen, bijvoorbeeld leerlingen, ouders of bestuur, is soms mogelijk.
4. **Gezamenlijke controle op en regelmatige evaluatie van het nakomen van afspraken in het team** is essentieel. Het door iedere deelnemer noteren van gemaakte afspraken op een kopie van het achterin bijgevoegde afsprakenblad, en later de controle op het nakomen hiervan, zijn essentieel. Afspraken dienen ook in bijvoorbeeld een schoolwerkplan of huishoudelijk reglement een plaats te krijgen.

Gericht gebruik van de film kan aldus het schoolbeleid inzake beheersing of ook vermindering van werkdruk ondersteunen, met name wanneer hieraan bijvoorbeeld elke vier maanden aandacht wordt besteed. Op deze wijze kan beheersing en vermindering van gevoelde werkdruk effectiever plaatsvinden. Tussentijds blijft elk teamlid letten op urgente punten of plotse wijzigingen in (persoonlijke) omstandigheden die hier van belang kunnen zijn.

De persoon die de taken met betrekking tot de film op zich neemt, dient de discussie in teamverband te kunnen sturen. De gespreksleider dient dus het vertrouwen te bezitten van de aanwezigen en de discussie te kunnen structureren en leiden. De taken van deze **gespreksleider** zijn met name: voorbereiding en uitvoering van, en zorgen voor regelmatige aandacht voor, de bespreking van ervaren werkdruk in teamverband. Deze taken worden in de handleiding (Mooij, 1998) nader toegelicht.

4.7.6 Beoogde effecten

De beoogde effecten van het regelmatige gebruik van de film en de inpassing van andere onderwerpen naar aanleiding van de film zijn:

1. Verheldering van de situatie rondom ervaren werkdruk in de eigen locatie of school.
2. Identificatie van concrete problemen en mogelijke aanpak vanuit verschillende perspectieven.
3. Maken en nakomen van afspraken in het team over de aanpak of onderlinge steun.
4. Elkaar in teamverband, per keer, kunnen aanspreken op het nakomen van de afspraken.
5. Door het periodiek aan de orde stellen van deze problematiek 'leert' het team van de eigen ontwikkeling in de omgang met de ervaren werkdruk. Zo kan het steeds beter hiermee omgaan.
6. Uiteindelijk gaat het om: beter onderwijs, een positievere schoolbeleving, minder verzuim, minder ziekte, enzovoorts.

4.8 Eerste evaluatie van het gebruik van het beeldmateriaal

4.8.1 Inleiding

In een eerste evaluatie van het gebruik van de film inclusief handleiding is geprobeerd zicht te krijgen op de werkwijze met en mogelijke effecten van het daadwerkelijke gebruik van de videofilm in een basisschool. In deze paragraaf worden de opzet, werkwijze en mogelijke effecten hiervan aan de orde gesteld.

Voor het evalueren van de film is de medewerking gezocht van een basisschool waarmee al contact bestond. Bovendien diende de school binnen niet al te lange tijd twee teamvergaderingen te kunnen wijden aan de film en het bespreken hiervan wat betreft de consequenties in de eigen school. Circa een week vooraf aan de eerste vergadering kreeg de school de beschikking over de videofilm en de (concept)handleiding. De school telt zeven leerkrachten en een directeur. Tijdens de twee vergaderingen was van zowel het ITS als Circon een medewerker aanwezig om de gang van zaken te observeren.

4.8.2 Eerste vergadering

Het verslag van de eerste vergadering is als volgt. Als gespreksleider trad de adjunct-directeur op. Deze was tevoren niet op de hoogte geweest van de film en de bedoelingen hiervan. Conform de suggestie in de handleiding gaf hij eerst een korte toelichting op de inhoud van de film en dat het de bedoeling was te 'leren omgaan' met de eigen werkdruk.

Vervolgens deelde hij een pagina uit waarop de deelnemers voor zichzelf konden opschrijven hoe zij de werkdruk in hun baan ervaren en waaraan dit vooral te wijten is.

Daarna liet hij steeds de successievelijke thematieken annex onderwerpen in de film zien, terwijl de leerkrachten na elke sessie de gelegenheid hadden direct te reageren. Dit gebeurde conform deze bedoeling. Na elke reactie ofwel ook onderlinge discussie werd de deelnemers gevraagd op de pagina te schrijven wat zij het belangrijkste probleem vonden en hoe dit gereduceerd zou kunnen worden. Deze eerste vergadering werd verder besteed aan het zien van de film en het bespreken en opschrijven van de reacties. Aan het eind werd bepaald welke problematieken in de eigen situatie spelen. Hierop zou de volgende vergadering verder ingegaan kunnen worden.

De reacties binnen het team op de successievelijke sessies in de film waren globaal als volgt.

Wat betreft het thema 'Samenwerking in het team en teamorganisatie' bleek het onderwerp 'Afspraken' een schot in de roos: heel herkenbaar, regelmatig een probleem, maar er werd al wel aandacht aan besteed.

Thema 2 'Persoonlijke kenmerken van de leerkracht' met als onderwerp 'Werk - privé' maakte ook veel reacties los. In het algemeen waren deze ondersteunend voor zowel het probleem als de differentiatie in de film en de eigen situatie aangaande de mogelijke oplossingen hiervan.

Thema 3 'Management van het onderwijs in de groep' met het onderwerp 'Klassenmanagement' bleek uiterst herkenbaar. Wel vond men het optreden van de leerkrachten in de aangeefscenes nogal vergaand, hoewel niet 'gezocht'. Er werden veel aanknopingspunten gevonden: probleemkinderen, combinatieklassen, groepsgrootte, aandacht verdelen in de groep, jezelf sturen, wordt het onderwijs geven wel of niet zwaarder met 'adaptief onderwijs', hoe om te gaan met probleemgedrag. De gespreksleider pakte de discussie rond deze verschillende punten adequaat op door te stellen dat elk zijn of haar eigen problematiek of oplossing kon opschrijven.

Bij 'Omgang met ouders en omgeving' vonden enkelen de aangeefsessie betreffende het 'Oudergesprek' overdreven, maar wel herkenbaar.

Thema 5 wat betreft 'Het kader van beleidsontwikkelingen' daarentegen riep veel herkenning op: 'Informereren' is zeker van eminent belang bij zaken als samenwerking, fusie, aanstellingen e.d.. Deze sessie had in de bespreking een duidelijk ernstige ondertoon.

Tenslotte thema 6 omtrent 'De rol van de leiding' met als onderwerp 'Communicatie'. Dit werd weer van belang gevonden, in het bijzonder elkaar laten uitpraten en niet de meeste taken en communicatie bij slechts één persoon neerleggen.

Na het zien, aldus kort bespreken en maken van notities bij elke sessie werd gezamenlijk als conclusie getrokken dat er drie thema's annex onderwerpen waren waarop men de volgende vergadering uitgebreider zou ingaan. Deze waren: werk-privé, klas-

senmanagement, en communicatie. De gespreksleider rondde de vergadering af met de opmerking dat de teamleden in de tussenliggende week zouden kunnen nadenken of met elkaar praten over de punten die men zelf had opgeschreven. De volgende vergadering zou dan met name worden besteed aan het met elkaar bespreken van punten ter aanpak van eventuele problemen in de eigen school.

4.8.3 Tweede vergadering

In de tweede vergadering, een week na de eerste vergadering, deelt de gespreksleider een pagina uit waarop hij de ingebrachte punten bij elk van de drie gekozen onderwerpen heeft samengevat.

Er wordt direct gestart met het eerste punt (werk-privé). De leerkrachten brengen vooral persoonlijke ervaringen en oplossingen in. De discussie is uiterst geanimeerd en betrokken, maar leidt niet tot specifieke afspraken die in teamverband relevant zijn.

Bij het onderwerp klassenmanagement worden zowel persoonlijke als meer onderwijskundige invalshoeken aan de orde gesteld. Een afspraak in teamverband is dat nagegaan zal worden of voor bepaalde activiteiten in school systematisch ouders ('hulpouders') kunnen worden ingeschakeld. Ten tweede zal meer aandacht worden besteed aan de onderlinge uitwisseling van werkwijzen in de groep die taakverlichtend kunnen werken. Een leerkracht in opleiding (lio) is bezig met een eigen systeem volgens werkljsten dat volgens haar zeggen perspectief biedt voor elke leerkracht. Andere leerkrachten zullen hun eigen werkorganisatie bespreken op grond van bezoek in elkaars klassen ('collegiale consultatie'). Ook zal er overleg komen met de onderwijsbegeleidingsdienst. Over het omgaan met lastige kinderen wordt de afspraak gemaakt de relevante informatie beter aan elkaar door te geven.

De communicatie tenslotte komt aan bod in de volgende afspraken betreffende 'functioneel vergaderen': elkaar meer laten uitspreken, de rode draad in een discussie beter vasthouden, en elkaar erop kunnen aanspreken dat dit gebeurt.

Na deze bespreking memoreert de gespreksleider de gemaakte afspraken, die hij in de tussentijd op het bij de handleiding gevoegde kopieerblad had geschreven. Hij vraagt aan het team of hiemee alle punten van de leerkrachten, die in de eerste vergadering genoteerd waren, aan de orde zijn geweest. Dit is het geval. De gespreksleider informeert of er nog laatste punten zijn die men wil inbrengen. Hij zelf brengt nog in dat er over drie maanden een vervolg plaatsvindt van deze vergadering, waarin nog eens gesproken gaat worden over de nu gemaakte afspraken en het functioneren ervan. Daarna sluit hij de vergadering.

4.8.4 Conclusie uit de eerste evaluatie van de videofilm

Gesteld kan worden dat de uitwerking van de videofilm voldoet aan de beoogde doelstelling. Enkele opmerkingen zijn hierbij nog te maken.

Het is goed mogelijk dat bijvoorbeeld een teamlid de discussie leidt in het kader van de 'zelfinstructie'. Gezien de hoeveelheid taken die deze gespreksleider moet volbrengen, is het wenselijk een aparte notulist te benoemen.

In de handleiding zijn kleine aanpassingen nodig, die inmiddels zijn doorgevoerd. Ook het punt van de notulist is nu in de handleiding opgenomen.

Geconcludeerd wordt dat een basisschool in staat lijkt de gevraagde 'zelfinstructie' aangaande het omgaan met werkdruk, met behulp van de videofilm en de handleiding, door te voeren. De film biedt voldoende aanknopingspunten en de handleiding verstrekt de benodigde flexibiliteit in het werken met de film in de eigen situatie. De gevraagde afspraken worden voldoende gespecificeerd gemaakt, mede op basis van het kopieerblad. De beoogde effecten lijken alle met de film en handleiding te kunnen worden gerealiseerd.

4.9 Conclusies van het project

In deze rapportage is aandacht besteed aan de beantwoording van vier onderzoeksvraagstellingen in het kader van de bedrijfsgezondheidszorg in het onderwijs:

1. Welke emotionele, sociale, organisatorische of ook andere kenmerken en processen kunnen werkbelastingsproblemen van leerkrachten veroorzaken?
2. Hoe kunnen deze oorzaken ondervangen worden?
3. Met welke beschikbare of te construeren middelen en werkwijzen zijn deze oorzaken zo effectief mogelijk te ondervangen?
4. Wat zijn de effecten van inzet van zelfinstructie in teamverband met behulp van beeldmateriaal in scholen?

Deze vraagstellingen zijn in vier onderling samenhangende activiteiten beantwoord. De review van literatuur in hoofdstuk 2 en de daar getrokken conclusies geven met name antwoord op de vraagstellingen 1 en 2. Het blijkt enerzijds dat er veel bekend is over de werkbelastingsproblemen van leerkrachten in het basisonderwijs. Anderzijds blijkt deze informatie relatief eenzijdig en gebaseerd op meer afstandelijke vormen

van onderzoek. Dit heeft als nadeel dat er wel meer ‘theoretische’ verklaringen of oorzaken van werkbelasting worden gevonden, maar dat de relevantie van dergelijke verklaringen relatief gering kan zijn.

Mede ter ondervanging van dit probleem wordt in hoofdstuk 3 de opzet van exploratief praktijkonderzoek uitgewerkt. De verslagen van de teambijeenkomsten en analyses hiervan in hoofdstuk 4 leveren wat betreft de praktijkomstandigheden en mogelijke aanpakken van werkbelasting zeer bruikbare informatie op. Zodoende wordt ook vraagstelling 3 beantwoord met de in de hoofdstukken 2, 3 en 4 gegeven suggesties. De ontworpen videofilm is hiervan de audio-visuele uitdrukking.

Het doel van de videofilm ‘Minder werkdruk’ is in teamverband te komen tot identificatie van ervaren werkdruk in de eigen locatie of school. Vervolgens kunnen docenten en schoolleiding met elkaar proberen mogelijke problemen te reduceren: wat kan in de eigen locatie of school hieraan gebeuren? Wie dient wat te doen, wanneer? Wie controleert het nakomen van de afspraak? Deze aanpak kan leiden tot beter onderwijs, een groter welbevinden in de school, tot minder ervaren werkdruk, en tot minder ziekteverzuim.

In het kader van het eigen werkoverleg is het belangrijk goed te voorzien wat de eigenlijke oorzaak is, of oorzaken kunnen zijn, van ervaren werkdruk. Deze oorzaken kunnen per persoon verschillen. En aanpakken hiervan kunnen vanuit een verschillend perspectief (leerkracht, team, leiding) verschillend worden ingevuld. De videofilm geeft hiervan vele voorbeelden. Een aanpak of oplossing vanuit het ene perspectief (bijv. leerkracht) hoeft geen oplossing te zijn vanuit een ander perspectief (bijv. leerling).

Een eerste, beperkte evaluatie van het gebruik van de film en de erbij behorende handleiding in een school voor basisonderwijs heeft getoond dat deze aan hun doel lijken te beantwoorden en kunnen resulteren in de beoogde positieve effecten (zie par. 4.8). Hiermee is vraagstelling 4 beantwoord conform de beoogde opzet in het huidige project (Mooij & Koppelaar, 1996).

De wenselijke vervolgstappen in het kader van de hier uitgevoerde activiteiten gaan in twee samenhangende richtingen. Ten eerste zouden gebruik en feitelijke effecten van de videofilm op grotere schaal dan hier mogelijk was, betrokken kunnen worden in evaluatief onderzoek. Ten tweede bleek het, gezien de omvang van de problematiek, in de nu gereed gekomen film slechts mogelijk aandacht te geven aan vooral de sociaal-emotionele aspecten van ervaren werkdruk in school.

In een volgende film zou met name aandacht kunnen worden gegeven aan de didactisch-organisatorische veranderingen in school die de werkdruk ook feitelijk, en soms in vrij grote mate, zouden kunnen verminderen. In de huidige rapportage zijn voor het maken van zo'n film al veel concrete aanknopingspunten voorhanden.

Referenties

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen*. München: Juventa.
- Barth, A.R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Both, K. de (1994). *Organisatie-ontwikkeling en gedragsverandering in het onderwijs*. Baarn: Nelissen.
- Boyle, G., Borg, M., Falzon, J., & Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Byrne, B. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teacher & Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Byrne, B. (1993). Burnout: testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Buunk, B., Van der Pligt, J., & Boer, D. den (1991). Sociale cognitie en stress. In N. de Vries en J. van der Pligt (Red.), *Cognitieve sociale psychologie*. Meppel: Boom.
- Caljé, D., Horn, J. van, Schaufeli, W., & Schreurs, P. (1991). *Welzijn in het onderwijs. Een literatuuronderzoek naar stress en burnout onder leraren in het kader van het PAGO-project*. Utrecht: Instituut Werk en Stress.
- Christis, J. (1992). *Taakverdeling en taakbelasting. Een methode voor aanpak van werkdruk in het onderwijs*. Amsterdam: NIA.
- Christis, J. (1993). Kritische kanttekeningen bij het Michiganmodel. *Psychologie & Maatschappij*, 62, 31-46.
- Coberen, A.W.J. van (1995). Terugblik en vooruitblik op bedrijfsgezondheidszorg in het onderwijs. In Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs, *Informatieverstrekking in het kader van de ontwikkeling van het arbeidsomstandighedenbeleid in het onderwijs. Syllabus congres 22 november 1995*. Heerlen: COBGZ.
- COB/SER (1990). *Arbobeleid in de industrie*. Den Haag: SDU.
- Diekstra, R., Heus, P., Schouten, M. de, & Houtman, I. (1994). *Werken onder druk*. Den Haag: VUGA.

- Dirks, J.A.G.M. (1995). Onderwijs moet leren omgaan met arbeidsomstandigheden. In Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs, *Informatieverstrekking in het kader van de ontwikkeling van het arbeidsomstandighedenbeleid in het onderwijs. Syllabus congres 22 november 1995*. Heerlen: auteur.
- Dongen, D. van, & Raaijmakers, N. (1993). *Taakbeleid op school: een methodische aanpak*. Tilburg: IVA.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1987) (Eds.), *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.
- Gaillard, A. (1992). Werkbelasting is nog geen stress. In P. Keuss, G. ten Hoopen en A. Mannaerts (Eds.), *Stress* (pp. 13-49). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gaillard, A. (1996). *Stress, productiviteit en gezondheid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Gennip, J. van, Helderman, J., Spruit, L., & Pouwels, J. (1993). *Loopbaanwensen van leraren*. Nijmegen: ITS/KASKI.
- Gennip, J. van, & Pouwels, J. (1993). *Loopbaanwensen van leraren in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS/KASKI.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Helderman, J., & Spruit, L. (1993). *Loopbaanwensen van leraren in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS/KASKI.
- Hendriksen, J.G.M. (1990). *Stress bij basisschoolleerlingen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Hoogendijk, A (1994). Verzuimpreventie, loopbaanmanagement en vitaliteit. In A. Lokhorst, P. Habets, A. Hoogendijk, & R. Kleipool (Eds.) (1994). *Stress- en verzuimpreventie in het onderwijs* (pp. 71-96). *MESO focus 20*. Houten: Schoolpers.
- IVA (1987). *Leraar tot elke prijs. Voorlopig eindverslag van het onderzoek Taak en Organisatie*. Tilburg: auteur.

- Jonge, J. de, Kompier, M., Furda, J., & Reuvers, M. (1997). Psychosociale werkkenmerken en gezondheid. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 52, 47-56.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of work life*. New York: Basic Books.
- Kessel, N. van, Romeijn, C., & Warmerdam, J. (1996). *Bedrijfsgezondheidszorg in scholen*. Nijmegen: KU/ITS.
- Koenders, H. (1994). Wat is het belang voor de school van een arbo- en verzuimaanpak. In Congresmap *Aanpak van arbeidsomstandigheden en ziekteverzuim in het onderwijs*. Heerlen: COBGZ.
- Kohnstamm, Ph. (1963). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kompier, M., & Marcelissen, F. (1990). *Handboek werkstress*. Amsterdam: NIA.
- Kompier, M., & Pot, F. (1993). Diagnostiek van stress en welzijn: benaderingen en instrumenten. In M. Schabracq en J. Winnubst (Eds.), *Handboek arbeid en gezondheid. Toepassingen* (pp. 59-79). Utrecht: Lemma.
- Kuyk, J.J. van (1991). Een schets voor het onderwijs aan jonge kinderen (4-8 jaar). *Pedagogische Studiën*, 68, 378-389.
- Kuyk, J.J. van (1992). Visie op onderwijs aan jonge kinderen en hulp aan kinderen met achterstanden. In B. van Oers en F. Janssen-Vos (Eds.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (pp. 15-35). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Kuyk, J. van, & Verhoeven, L. (1996). Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 33-53.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leune, J. (1988). *Beleid inzake taakomvang en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Krimpen, H. van (1993). *Stress, een kwestie van inzet*. Assen: Van Gorcum.
- Lokhorst, A., Habets, P., Hoogendijk, A., & Kleipool, R. (Eds.) (1994). Stress- en verzuimpreventie in het onderwijs. *MESO focus 20*. Houten: Schoolpers.
- Mooij, T. (1979). *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Mooij, T. (1980). Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 57, 369-382.

- Mooij, T. (1982). Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van Ito-leerlingen. In E. Diekerhof (Ed.), *Leren, wat moet je ermee?* (pp. 39-52). Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1984). Leerlingproblemen en leerlingverzet: een diagnose van het onderwijs. In C. van Calcar, T. Frieling, & J. Mastik (Eds.), *De school, een wissel tussen leven en werk* (pp. 67-80). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (1987). *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Mooij, T. (1988). Verhoging van de kwaliteit van het onderwijs Nederlands aan taalzwakke leerlingen. In: *Informatietechnologie in het taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1991b) (Ed.), *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1991c). Begaafd (onder)presteren in groep of klas; ontwikkeling van een interactionele multi-niveau theorie. In A. Collot d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse, & L. Tjihuis (Eds.), *Gelukkig op school? Emotionele stoornissen en het functioneren op school* (pp. 163 - 182). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (1992a). *Pesten in het onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T. (1992b). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.
- Mooij, T. (Ed.) (1992c). *Op weg naar een flexibele school: enkele voorbeelden van leerlijnen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T. (1993). Working towards understanding and prevention in The Netherlands. In D. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying* (pp. 31-44). Oxford: Heinemann Educational.
- Mooij, T. (1994a). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T. (1994b). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind*, 22, 102-106.
- Mooij, T. (1995). *Student differences and instructional optimization*. Paper presented on the European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI). Nijmegen: University of Nijmegen, August 26th to 31st. Nijmegen: Institute for Applied Social sciences.

- Mooij, T. (1996). *Multilevel prevention of student bullying and violence*. Paper presented on the 'European Conference on Educational Research', Seville, Spain, September 25th-28th 1996. Nijmegen: Catholic University, Institute for Applied Social sciences.
- Mooij, T. (1997a). *Implementatie van 'leerlinggericht onderwijs' in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T. (Ed.) (1997b). *Leerstoflijnen Nederlands in het studiehuis*. Nijmegen / Ubbergen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Tandem Felix.
- Mooij, T. (1997c). *Safer at school. Summarising report for the EU conference to be held in Utrecht, the Netherlands, from 24 to 26 February 1997*. Nijmegen: University of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences.
- Mooij, T. (1998). *Minder werkdruk. Handleiding bij de Videofilm*. Heerlen: Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs.
- Mooij, T., & Aanholt, Th. van (1997). *Kwaliteit van onderwijs in leerprocessen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T., & Koppelaar, L. (1996). *Vermindering van werkbelastingsproblemen van leerkrachten in het basisonderwijs. Zelfinstructie in teamverband met behulp van interactief beeldmateriaal (onderzoeksvoorstel)*. Nijmegen / Amsterdam: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / CIRCON.
- Mooij, T., Selten, R., & Smeets, E. (in voorbereiding). *Preventie van leerlingagressie door bevordering van pro-sociaal gedrag*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1996). *Student based instruction and its realization in educational practice*. Paper presented on the Educational Research Conference 1996, Catholic University of Brabant, Tilburg, The Netherlands, June 4-6 1996. Nijmegen: Institute for Applied Social sciences.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T., & Vierke, H. (1997). *Leerlinggeweld in multiniveau-perspectief*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Opdorp, C. van, & Bergen, Th. (1988). *Stress en geleerde machteloosheid bij docenten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, AOLO.
- Open Universiteit (1996). Verzuimbeleid, een systeembenadering bij de aanpak van ziekteverzuim. In *Cursusboek Arbeid en Gezondheid II* (pp. 351-383). Heerlen: auteur.

- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- Poppel, J. van, & Kamphuis, P. (1992). *Gezondheid, werk en werkomstandigheden van onderwijzend personeel in het schooljaar 1990-1991*. Den Haag: Ministerie van SZW.
- Projectgroep WEBA (1989). *Functieverbetering en welzijn bij de arbeid*. Den Haag: Ministerie van SZW.
- Roth, S., & Cohen, L. (1986). Avoidance, approach and coping with stress. *American Psychologist*, *41*, 813-819.
- Schabracq, M., & Winnubst, J. (1993). *Handboek arbeid en gezondheid. Toepassingen*. Utrecht: Lemma.
- Schaufeli, W. (1990). *Opgebrand. Achtergronden van werkstress bij contactuele beroepen*. Rotterdam: Donker.
- Schaufeli, W. (1995). Burnout: dwaallicht of lichtpunt? *Psychologie & Maatschappij*, *72*, 220-237.
- Schaufeli, W., & Buunk, B. (1993). Burnout. In J.A.M. Winnubst en M.J. Schabracq (Eds.), *Handboek arbeid en gezondheid. Hoofdthema's*. (pp. 160-179). Utrecht: Lemma.
- Schaufeli, W.B., Daamen, G.P.A., & Mierlo, H. van (1994). Burnout among Dutch teachers: an MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, *54*, 803-812.
- Schreurs, P., Schaufeli, W., Caljé, D., & Kroon, Th. (19..). Het meten van psychosociale arbeidsbelasting. In R. Sanderma, C.M.H. Hosman en M. Mulder (Eds.), *Het meten van determinanten van gezondheid: een overzicht van beschikbare meetinstrumenten* (pp. 275-303).
- Sitter, U. de, & Hertog, F. den (1990). *Simple organizations and complex jobs. The Dutch sociotechnical approach*. Maastricht: MERIT.
- Smulders, P., & Veerman, Th. (Red.) (1990). *Handboek ziekteverzuim: gids voor de bedrijfspraktijk*. Den Haag: Delwel.
- Verkerke, A., Melchers, L., & Vroegop, P. (1995). *Beter voor de klas, goed voor de school. Een ondersteuningsmethode voor verzuim- en stresspreventie in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van SZW.
- Warmerdam, J. (1993). *Arbozorg in het midden- en kleinbedrijf*. Den Haag: VUGA.
- Wientjes C., & Opmeer, C. (1992). Stress, psychosomatische klachten en gezondheid. In P. Keuss, G. ten Hoopen en A. Mannaerts (Eds.), *Stress* (pp. 119-141). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Wijnsma, P. (1995). Voorlichting en onderricht van werknemers in het onderwijs. In Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs, *Informatieverstrekking in het kader van de ontwikkeling van het arbeidsomstandighedenbeleid in het onderwijs. Syllabus congres 22 november 1995*. Heerlen: auteur.
- Winnubst, J. (1992). Sociale steun in de organisatiecultuur. In J.A.M. Winnubst en M.J. Schabracq (Eds.), *Handboek arbeid en gezondheid. Hoofdthema's* (pp. 83-93). Utrecht: Lemma.
- Winnubst, J. (1996). *Stressbestendigheid vereist. Feiten en fabels over stress*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Winnubst, J., & Schabracq, M. (Red.) (1992). *Handboek arbeid en gezondheid. Hoofdthema's*. Utrecht: Lemma.

Bijlage 1: Literatuuroverzicht werkbelastingsproblemen: voorlopig schema

STRESSBRONNEN: OORZAKEN VAN WERKBELASTING IN HET ONDERWIJS

persoonlijke kenmerken:

*lichamelijke kenmerken

**gezondheid

***aanleg voor ziekten

***ongezonde leefgewoonten

**leeftijd

*persoonlijkheidskenmerken

**stressbestendigheid

***stresstolerantie

****een optimistische kijk op zaken hebben

****vertrouwen hebben in eigen kunnen

****overtuigd zijn zelf zaken te kunnen beïnvloeden

****gehard zijn tegen moeilijke situaties

****open staan voor nieuwe ontwikkelingen

*privé-gebeurtenissen en de verwerking hiervan

*ervaringen in de werksituatie en de verwerking hiervan

**roloverlading

**rolonduidelijkheid

**rolconflicten

**participatiegebrek

**te veel verantwoordelijkheid

**toekomstonzekerheid

omgevingskenmerken:

*onderwijskenmerken

**individueel niveau

- ***organisatie-kenmerken
 - ****kwantitatieve werkdruk
 - *****te lange en onbeheersbare werktijden
 - ****kwalitatieve werkdruk
- ***tijdgebrek
- ***extra taken naast het lesgeven

**groeps/klasniveau

- ***organisatie-kenmerken
- ***storend gedrag van leerlingen
- ***motivatie-gebrek van leerlingen
- ***concentratiegebrek van leerlingen
- ***gezagsproblemen in de groep/klas
- ***tijdgebrek
- ***heterogeniteit van klassen
- ***materiële arbeidsomstandigheden
- ***aspecten van het lesgeven

**locatie/(deel)teamniveau

- ***organisatie-kenmerken
 - ****inadequate procedures vaststelling / verdeling taken
 - ****inadequate verdeling verantwoordelijkheden
 - ****inadequate verdeling bevoegdheden
 - ****inadequate besluitvormingsstructuur
 - ****inadequate procedures rond besluitvorming
 - ****inadequate samenstelling van het locatie-team
 - ****inadequate professionele autonomie docenten
 - ****inadequate procedures bij problemen met leerlingen
- ***gebrekkig functioneren van de locatie-leiding
- ***inadequate sociale relaties tussen / steun van collegae
- ***inadequate procedures bij collegiale samenwerking

**school/teamniveau

- ***organisatie-kenmerken
 - ****inadequate procedures vaststelling / verdeling taken
 - ****inadequate verdeling verantwoordelijkheden
 - ****inadequate verdeling bevoegdheden
 - ****inadequate besluitvormingsstructuur
 - ****inadequate procedures rond besluitvorming
 - ****inadequate samenstelling van het schoolteam

- ****inadequate professionele autonomie docenten
- ****inadequate procedures bij problemen met leerlingen
- ***gebrekkig functioneren van de schoolleiding
- ***inadequate sociale relaties tussen / steun van collegae
- ***inadequate procedures bij collegiale samenwerking

- **onderwijstype-niveau
 - ***organisatie-kenmerken

- **onderwijssysteemniveau
 - ***organisatie-kenmerken
 - ***werkgeverskenmerken
 - ****onderwijskundig beleid van de overheid
 - ****honorering
 - ****rechtspositie
 - ***beroepsontwikkelingen
 - ***perspectief binnen het onderwijs

- *kenmerken van buiten het onderwijs (in relatie tot onderwijskenmerken)
 - **houding (druk) van ouders
 - **gebrek aan maatschappelijke waardering
 - **te weinig tijd voor zichzelf en het gezin
 - **storingen buiten schooltijd
 - **problemen thuis

STRESSREACTIES: GEVOLGEN VAN WERKBELASTING IN HET ONDERWIJS

*reacties op individueel niveau

**fysiologische reacties

- ***rugklachten
- ***maag- en darmstoornissen
- ***hart- en vaatziekten
- ***verminderde werking van het immuunsysteem
- ***infectieziekten

**psycho-fysiologische reacties

- ***psycho-fysiologische of psycho-somatische reacties
- ***hartkloppingen, nervositeit
- ***pijn of stijfheid in de nek of rug
- ***pijn of stijfheid in ledematen
- ***pijn in de borst
- ***beklemd gevoel op de borst
- ***benauwdheid of ademnood
- ***maag- en buikklachten
- ***hoofdpijn
- ***opvliegers
- ***chronische vermoeidheid
- ***ziekte

**psychologische reacties

- ***emotionele reacties: veranderingen in stemming en gevoel
 - ****neerslachtigheid
 - ****apathie
 - ****angst
 - ****ontevredenheid
 - ****irritatie
 - ****boosheid
 - ****onzekerheid
 - ****gespannenheid
- ***cognitieve reacties: veranderingen in mentale vaardigheden
 - ****verwardheid
 - ****concentratiegebrek
 - ****besluiteloosheid
 - ****vergeetachtigheid
- ***gedragmatige reacties: veranderingen in het gedrag
 - ****meer roken
 - ****meer drinken
 - ****meer eten

- ****rusteloosheid
- ****meer ongelukken maken
- ***overspannen zijn
 - ****onlustgevoelens en stemmingswisselingen
 - ****vermoeidheidsverschijnselen
 - ****angstverschijnselen
 - ****pre-neurosen (bijv. opjagen, chaotisch werken)
 - ****decompenseren, (plotselinge) emotionele instorting
- ***burn-out
 - ****emotionele uitputting
 - ****depersonalisatie (cynische kijk)
 - ****verminderd persoonlijk functioneren in werksituatie
- **sociaal/psychologische reacties
 - ***zich isoleren
 - ***minder vaardig contact leggen
 - ***zich emotioneel, mentaal en sociaal in zich terugtrekken
- *reacties op het niveau van werkgroep, vaksectie, locatie, team, organisatie:
 - **slechter functioneren
 - **verminderde output
 - **slechte kwaliteit van het werk
 - **conflicten binnen de groep of het team
 - **gebrekkige organisatie van activiteiten
 - **hoge verzuimcijfers

STRESSHANTERING: VERMINDEREN VAN WERKBELASTING IN HET ONDERWIJS

*individuele stresshantering

**trekbenadering: coping

***toenadering

***vermijding

**situatie-specifieke benadering: copingstrategie

***stressbestendigheid: adequaatheid copingstrategieën

****aangeleerde machtsbekwaamheid

****aangeleerde machteloosheid

****stresstolerantie

***copingproces (Lazarus)

***beoordeling of men zich bedreigd voelt

***beoordeling of de bedreiging het hoofd geboden kan worden

***de keuze van een geschikte copingstrategie

****actieve of probleemgerichte coping

*****werk afstoten of anders organiseren

*****het probleem bespreekbaar maken

*****alternatieven voorstellen

*****bepaalde voorzieningen treffen

*****ondersteuning vragen

*****de leiding inschakelen

*****de koe bij de horens vatten

****passieve, cognitiegerichte coping

*****het probleem minimaliseren

*****bepaalde aspecten selectief aandacht geven

*****vooral positieve aspecten benadrukken

*****zich vergelijken met mensen die het slechter hebben

*****positieve gevolgen van de ervaring benadrukken

*****zich hypothetisch nog slechtere situaties voorstellen

****passieve, emotiegerichte coping

*****de stressbron vermijden

*****afstand nemen

*****zich ontspannen

*****afleiding zoeken

*****berusten in het onvermijdelijke

****meer ingrijpende gebeurtenis: cognitieve heroriëntatie

*****betekenisverlening

*****herstel van gevoel van controle over de situatie

*****herstel van positief zelfbeeld, eigenwaarde

- *collegiale stresshantering
 - **sociale ondersteuning
 - ***informatieve steun
 - ***instrumentele steun
 - ***emotionele steun
 - ***bevestigende steun
 - **collegiale begeleiding
 - ***supervisie
 - ***intervisie
 - ***collegiale coaching
 - ***mentorschap

- *stresshantering op organisatorisch niveau
 - **periodiek werkoverleg, teamoverleg, studiedagen
 - **functies
 - ***individueel ondersteunen bij stressvolle situaties en stressreacties
 - ***als team lering trekken uit problematische situaties / aanpakken
 - ***als team preventieve, structurele maatregelen nemen

STRESSPREVENTIE: VOORKOMEN VAN WERKBELASTING IN HET ONDERWIJS

*primaire preventie

**voorkomen dat de stressbron bestaat of ontstaat

***zelfwerkzaamheid

****individueel

****collectief

****organisatorisch

*****'welzijnsprofiel'/volledigheid functie/kwaliteit arbeidsinhoud

*****kwaliteit arbeidsomstandigheden

*****taakbeleid

*****aantal taken (kwantitatieve werkdruk)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

*****taakuitvoering (kwalitatieve werkdruk, les)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

*****arbobeleid

*****veiligheid

*****gezondheid

*****welzijn

****kwaliteit arbeidsvoorwaarden

****kwaliteit arbeidsverhoudingen

***interventie van buitenaf

****individueel

****collectief

****organisatorisch

*****'welzijnsprofiel'/volledigheid functie/kwaliteit arbeidsinhoud

*****kwaliteit arbeidsomstandigheden

*****taakbeleid

*****aantal taken (kwantitatieve werkdruk)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

*****taakbelastingsbeleid

*****belastbaarheidsbeleid

*****taakuitvoering (kwalitatieve werkdruk, les)

*****taakomvangsbeleid

*****taakverdelingsbeleid

- *****taakbelastingsbeleid
- *****belastbaarheidsbeleid
- *****arbobeleid
 - *****veiligheid
 - *****gezondheid
 - *****welzijn
- *****kwaliteit arbeidsvoorwaarden
- *****kwaliteit arbeidsverhoudingen

**voorkomen dat de stressbron actief wordt

- ***zelfwerkzaamheid
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch
- ***interventie van buitenaf
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch

**voorkomen dat de werknemer met de stressbron in aanraking komt

- ***zelfwerkzaamheid
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch
- ***interventie van buitenaf
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch

*secundaire preventie (voorkomen van inadequate omgang met de stressbron)

- **zelfwerkzaamheid
 - ***individueel
 - ***collectief
 - ***organisatorisch
 - ****stressmanagementbeleid
 - *****lichamelijk functioneren
 - *****psychisch functioneren
 - *****groepsgerichte technieken
 - ****organisatieniveau
 - *****taakstructurering
 - *****organisatie-ontwikkeling

- **interventie van buitenaf
 - ***individueel
 - ***collectief
 - ***organisatorisch
 - ****stressmanagementbeleid
 - *****lichamelijk functioneren
 - *****psychisch functioneren
 - *****groepsgerichte technieken
 - ****organisatieniveau
 - *****taakstructurering
 - *****organisatie-ontwikkeling

*tertiaire preventie

- **voorkomen dat de blootstelling negatieve gevolgen heeft
 - ***zelfwerkzaamheid
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch
 - *****verzuimbeleid
 - *****verzuimpreventie
 - *****verzuimbegeleiding
 - *****reïntegratie

- ***interventie van buitenaf
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch
 - *****verzuimbeleid
 - *****verzuimpreventie
 - *****verzuimbegeleiding
 - *****reïntegratie

- **voorkomen dat optredende negatieve gevolgen verergeren
 - ***zelfwerkzaamheid
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch
 - *****verzuimbeleid
 - *****verzuimpreventie
 - *****verzuimbegeleiding
 - *****reïntegratie

- ***interventie van buitenaf
 - ****individueel
 - ****collectief
 - ****organisatorisch
 - *****verzuimbeleid
 - *****verzuimpreventie
 - *****verzuimbegeleiding
 - *****reïntegratie

Bijlage 2: Omgaan met werkbelasting

In het basisonderwijs kan de werkbelasting van leerkrachten of directie soms hoog zijn. Een aantal factoren speelt hierbij een rol. Ook is van belang hoe met de werkbelasting omgegaan wordt.

Voor scholen is het belangrijk te weten hoe er met werkbelasting in de eigen school omgegaan wordt en of dit beter zou kunnen. Vooral om bestaande problemen te ondervangen, of om nieuwe problemen te voorkomen. Het personeel kan dan beter functioneren en er is minder ziekte. Ook in de relatie met leerlingen en ouders heeft dit positieve effecten.

De Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs heeft onder andere tot doel het goed functioneren van scholen te bevorderen. Dit mede in het kader van de Arbo-wetgeving. Om deze reden heeft de Stichting een project gestart om scholen te helpen bij het omgaan met werkbelasting van leerkrachten.

In het project wordt binnen een school gewerkt om het functioneren van de school te helpen verbeteren. Dit gebeurt in overleg met team en directie. Het is de bedoeling om via discussie over (mogelijke) problemen in gezamenlijk overleg te komen tot afspraken die beter zouden kunnen zijn dan de bestaande. Na verloop van tijd wordt dan bekeken of dit inderdaad zo is.

Omdat dit per school enige tijd kost, is het idee ontstaan om hiervan ook een gefilmd verslag te maken. Dit kan later gebruikt worden voor een 'instructie-film' over hoe scholen met de betreffende problematiek om kunnen gaan.

De Stichting heeft het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen bereid gevonden het project inhoudelijk te ondersteunen. Dit instituut heeft veel ervaring met teamoverleg en besluitvorming in basisscholen. Daarnaast zullen de filmopnamen gebeuren door een professioneel bedrijf (Circon, uit Amsterdam). De combinatie van ITS en Circon staat garant voor een goede uitwerking in school, in zorgvuldig overleg met team en directie.

Wij willen gaarne van u vernemen of uw school bereid zou zijn om mee te doen aan het project met ITS en Circon. De tijdsinvestering gebeurt in overleg met u. De uitvoering vindt plaats in het kalenderjaar 1997.

Indien u nog vragen hebt, kunt u telefonisch of schriftelijk contact opnemen met dr. Ton Mooij van het ITS. U kunt uw school ook reeds aanmelden voor deelname aan deze (gratis) ondersteuning.

Adres: Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen.

tel.: 024-3653558

fax.: 024-3653599

e-mail: t.mooij@its.kun.nl