

# *‘Als het maar wat oplevert’*

Over de invloed van organisatieverandering op werkdruk in het voortgezet onderwijs

Petra Stierman  
Erasmus Universiteit Rotterdam  
Erasmus School of Social and Behavioural Sciences  
Masterscriptie Bestuurskunde

Begeleider: Dr. P.K. Marks  
Tweede lezer: Prof. Dr. H.J.M. Fenger  
Studentnummer: 505513ps  
Datum: 16 februari 2021  
Aantal woorden: 17276

## Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie over de invloed van organisatieverandering op werkdruk in het voortgezet onderwijs. Hiermee sluit ik mijn studie bestuurskunde aan de Erasmus universiteit in Rotterdam af. Als docent heb ik altijd al de meerwaarde van onderwijs ingezien, en dit nu zelf mogen ervaren. Het kon ook niet missen dat het onderwerp van mijn scriptie met onderwijs te maken heeft. Ik had deze scriptie niet kunnen schrijven zonder de anderen die ik hiervoor graag wil bedanken.

Ten eerste gaat mijn dank uit naar mijn scriptiebegeleider Peter Marks. In dit proces heb ik veel steun gehad aan zijn aanwijzingen. Dat deze aanwijzingen vaak coachend waren, terwijl ik ze meer sturend verwachtte, was in het begin wel even wennen. Inmiddels zie ik hier de meerwaarde van in, ik heb hierdoor veel meer geleerd omdat ik zelf meer op zoek ging naar de antwoorden.

Daarnaast wil ik graag mijn dank uitspreken aan het Wartburgcollege, locatie De Swaef. In het bijzonder aan alle respondenten die de tijd namen voor een interview, maar ook voor de directie en andere docenten toegang gaven tot lessen en vergaderingen.

Tenslotte wil ik mijn gezin bedanken die de afgelopen tijd mijn aandacht en aanwezigheid hebben moeten missen. Mijn dank is groot voor de steun en het vertrouwen dat ik van hen ontvangen heb.

Petra Stierman

Rotterdam, 16 februari 2021

## Samenvatting

Leerlingen de juiste plek en begeleiding binnen het onderwijs geven is een van de doelstellingen uit de Wet passend onderwijs, die in 2014 in werking is getreden (Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap, 2010). Op het Wartburg college, locatie De Swaef in Rotterdam heeft men gekozen om voor Leerweg ondersteunde leerlingen (LWOO-leerlingen) geen individueel handelingsplan meer aan te bieden, wat vanuit deze wet een vereiste was. In plaats hiervan heeft men het Handelingsgericht werken ingevoerd, een systematische manier van werken waarin er niet alleen voor de LWOO-leerlingen, maar voor alle leerlingen een begeleidingsplan is in de vorm van een klassenplan waarin de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen en klassendoelen van de groep als geheel is vastgesteld. Door een nieuwe vergaderstructuur wordt er systematisch aan deze plannen gewerkt (Aman-van Bellen, 2016).

Werkdruk in het onderwijs is een bekend probleem. Als werkdruk negatief ervaren wordt spreekt men ook wel over werkstress (Naghieh, Montgomery, Bonell, Thompson, & Aber, 2015). Werkstress kan worden veroorzaakt door verschillende factoren, waaronder organisatieverandering (Homan, 2016). De invoering van de Handelingsgericht werken is een nieuwe manier van werken die aangemerkt kan worden als een tweede-orde organisatieverandering. Dit houdt in dat er diepere lagen binnen de organisatie wijzigen (Levy, 1986).

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te doen aan het Wartburgcollege, locatie De Swaef, ten aanzien van het Handelingsgericht werken door middel van kwalitatief onderzoek uit te voeren op de locatie. Door middel van documentanalyses, observaties van lessen en vergaderingen en het afnemen van diepte-interviews wordt een antwoord gezocht op vraag wat de invloed van het handelingsgericht werken is op de ervan werkstress van de docenten van deze school.

Uit het onderzoek is gebleken dat de organisatieverandering breed is doorgevoerd en dit in sommige situaties zorgt voor minder werkstress. Zo zorgen de wijzigingen in de cultuur van de organisatie ervoor dat docenten meer grip op het gedrag van leerlingen ervaren. Dit leidt tot minder werkstress. Dit geldt ook voor de wijzigingen in de werkstructuren. De nieuwe manier van werken zorgt voor meer samenwerking tussen docenten, waardoor men meer grip op het gedrag van leerlingen ervaart. Dit zorgt voor meer werkstress. De wijzigingen in werkstructuren zorgen voor een verhoging van de objectieve werkdruk en administratieve taken. Volgens de wetenschappelijk literatuur zorgen deze factoren ervoor dat docenten meer werkdruk ervaren. Uit dit onderzoek blijkt dat dit niet zonder meer het geval is maar dat werkstress optreedt als men het nut van activiteiten niet inziet of ervaart. In deze casus ervaart een meerderheid de activiteiten die men door deze organisatieverandering moet uitvoeren als nuttig en ervaart men geen werkstress. Sommige onderdelen van de organisatieverandering, zoals de nieuwe vergaderstructuur, worden door een groter deel van de docenten als niet nuttig ervaren. Aanbevolen is dat locatie De Swaef de vergaderstructuur gaat herzien op frequentie en inhoud. Daarnaast wordt aanbevolen om docenten niet meer voor de lesvoorbereiding, maar zich op een andere manier verdiepen in de groepsplannen van de klassen die zij lesgeven. Tenslotte is aanbevolen om deze organisatieverandering beter te borgen in visie- of beleidsdocumenten van de school. Tot op heden is dit nauwelijks gedaan en is er officieel niets vastgelegd van deze forse organisatieverandering. Dit aspect bemoeilijkte daarnaast ook de documentanalyse, omdat er hierdoor weinig data beschikbaar was over de invoering van het Handelingsgericht werken.

Aanbevolen voor vervolgonderzoek wordt verder onderzoek naar welke factoren het nut van activiteiten bepalen. Omdat dit als bepalend element werd aangegeven voor het niet- of wel ervaren van werkstress.

## Inhoud

1. Aanleiding en centrale vraag .....	6
1.1 Doelstelling: .....	6
1.1.2 Vraagstelling .....	7
1.1.3 Deelvragen .....	7
1.2 Bijpassende onderzoeksmethode .....	7
1.3 Maatschappelijke relevantie .....	7
1.4 Wetenschappelijke relevantie .....	7
1.5 Leeswijzer .....	8
2. Handelingsgericht Werken op De Swaef.....	9
2.1 Handelingsgericht Werken.....	9
3. Organisatieveranderingen en werkstress .....	12
3.1 Organisatieverandering .....	12
3.1.1 Gepland en emergent .....	12
3.1.2 Publiek en privaat .....	12
3.1.3 Ordes van veranderingen.....	12
3.1.4 Cultuur van de organisatie .....	14
3.1.4 Het kernproces .....	15
3.2 Organisatieverandering in het onderwijs.....	16
3.3 Organisatieverandering en werkdruk .....	17
3.4 Werkdruk.....	17
3.4.1 Onderscheid in werkdruk.....	18
3.4.2 Werkdruk en werkstress .....	18
3.4.3 Werkdruk in het onderwijs .....	18
3.4.5 Stressfactoren.....	19
3.5 Werkstress en organisatieverandering in het onderwijs.....	20
3.6 Conceptueel model.....	21
4 Methode .....	23
4.1 Operationalisering .....	23
4.1.1Organisatieverandering .....	23
4.1.2 Werkdruk .....	24
4.2 Onderzoeksmethode .....	26
4.2.1 Observaties .....	26
4.2.2 Interviews .....	26
4.2.3 Documentenonderzoek .....	27
5. Empirische analyse .....	28

5.1 Organisatieverandering .....	28
5.1.1 Veranderingen in de culturele dimensie .....	28
5.1.2 Verandering in structuur van werkprocessen .....	30
5.1.3 Verandering in communicatiestructuur .....	31
5.1.4 Verandering in verantwoordelijkheden .....	32
5.2. Werkstress .....	33
5.2.1 Gedrag van leerlingen .....	33
5.2.2 Objectieve werkdruk .....	34
5.2.3 Administratieve taken .....	35
5.2.4 Professionele relaties .....	36
5.2.5 Nut van de activiteiten .....	36
5.3 Analyse .....	37
6. Conclusie en advies .....	41
6.3 Discussie .....	43
7. Bibliografie .....	44
7.1 Literatuur .....	44
7.2. Grijs literatuur .....	47
8.1 Bijlagen .....	48
Bijlage 1 Respondentenlijst .....	48
Bijlage 2 Codeerlijst Atlas.ti9 .....	49

## 1. Aanleiding en centrale vraag

Het aantal leerlingen dat zorg nodig heeft in het regulier voortgezet onderwijs neemt hand over hand toe (Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap, 2010). Scholengemeenschappen hebben uitgebreide zorgstructuren, maar deze lijken echter niet altijd toereikend. Om te voorkomen dat er leerlingen tussen wal en schip vallen is in 2014 de wet Passend Onderwijs ingevoerd in het basis- en het voortgezet onderwijs die scholen verplicht om elke leerling een passend onderwijsaanbod te bieden. (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2019). Uit onderzoek van DUO blijkt dat vooral in het voortgezet onderwijs docenten het lastig vinden om aandacht te geven aan zorgleerlingen naast de reguliere leerlingen (DUO onderwijsonderzoek, 2015). Uit een enquête van de Algemene Onderwijsbond (AOB) blijkt dat docenten te weinig tijd hebben voor extra ondersteuning van leerlingen die dit nodig hebben (Algemene Onderwijsbond, 2019). De Wet passend onderwijs eist voor elke leerling waar gelden voor worden vrijgemaakt een individueel handelingsplan. In de praktijk worden dit vaak bureaudoocumenten. Door deze plannen niet alleen op een individuele leerling, maar op een groep te baseren, kunnen leerlingen effectiever en duurzamer geholpen worden. Immers, als een leerling weer alles op de rit heeft en terug wordt geplaatst in de oude klassituatie kunnen de problemen weer van voor af aan beginnen. Deze gedachte is een van de onderdelen van het Handelingsgericht Werken (Pameijer, van Beukering, van der Wulp, & Zandbergen, 2012).

Het Wartburgcollege is een scholengemeenschap in de regio Rotterdam. Op locatie De Swaef wordt de verhoogde zorgdruk ook gevoeld en heeft men vanuit de zorgafdeling om deze reden een organisatieverandering ingevoerd. Na een pilot-jaar in 2017 is men vanaf 2018 hier gestart met het Handelingsgericht werken (verder HGW). Dit is een systematische manier van werken, waarbij het aanbod afgestemd is op de onderwijsbehoeften en de basisbehoeften van de leerlingen (Arja Kepel, 2014). Op deze manier kon men de individuele handelingsplannen vervangen door een systematische groepsgerichte aanpak. Deze verandering hield meer in dan alleen een administratieve wijziging. HGW vereist een andere aanpak van een docent ten opzichte van de groep, omdat niet meer de individuele leerling, maar ook zijn of haar plek in de groep relevant is voor deze manier van werken. Daarnaast brengt HGW andere vergaderstructuren, administratieve processen en verandering van verantwoordelijkheden binnen de organisatie met zich mee. Deze nieuwe werkwijze is een organisatiebrede verandering waarin het bestaande systeem van de organisatie verandert. In de literatuur over organisatieverandering wordt een dergelijke verandering aangeduid als een *tweede-orde verandering* (Bartunek & Moch, 1987; Kuipers et al., 2014).

Werkdruk is een probleem dat al decennia speelt in het onderwijs (TNO, 2019), meer dan in andere sectoren. Dit is onder meer te zien aan het aantal burn-outs binnen de sector (TNO, 2019; DUO onderwijsonderzoek, 2015). Organisatieveranderingen in het onderwijs worden genoemd als oorzaak van werkdruk (Homan, 2016). Als werkdruk negatief ervaren wordt, en er een disbalans is tussen de gestelde eisen en het goed uitvoeren daarvan, spreekt men ook wel over 'werkstress' (Naghieh, Montgomery, Bonell, Thompson, & Aber, 2015). In dit onderzoek wordt de vraag beantwoord welke invloed deze organisatieverandering heeft op de ervaren werkstress van docenten.

### 1.1 Doelstelling:

Het doel van dit onderzoek is de school te adviseren ten aanzien van het Handelingsgericht Werken door een evaluatie uit te voeren naar de invloed die deze verandering heeft op de ervaren werkstress van docenten. Dit zal worden gedaan door middel van kwalitatief onderzoek dat zal bestaan uit documentenanalyse, observaties en het afnemen van diepte-interviews onder het personeel van Wartburgcollege, locatie De Swaef.

### 1.1.2 Vraagstelling

Wat is de invloed van Handelingsgericht werken op de ervaren werkstress van docenten op het Wartburgcollege locatie de Swaef?

### 1.1.3 Deelvragen

1. Wat is er in de wetenschappelijke literatuur bekend over organisatieverandering ?
2. Wat is er in de wetenschappelijke literatuur bekend over werkstress van docenten?
3. Welke conclusies kunnen er op basis van de literatuur getrokken worden uit de invloed van organisatieverandering op werkstress?
4. Wordt er op locatie De Swaef door docenten werkstress ervaren door het Handelingsgericht werken?

## 1.2 Bijpassende onderzoeksmethode

Het onderwerp van dit onderzoek is een organisatie. Voor een dergelijk onderzoek is kwalitatief onderzoek het meest geschikt omdat in dit onderzoek juist diepgaande informatie nodig is van de doelgroep, zoals achterliggende motieven of wensen en behoeften. De methode die hier het best bij past, is kwalitatief onderzoek door middel van interviews (Verschuren & Doorewaard, 2015). Daarnaast zullen er observaties en deskresearch uitgevoerd worden om het veldonderzoek aan te vullen.

## 1.3 Maatschappelijke relevantie

Onderwijsvernieuwingen en verandertrajecten binnen het onderwijs worden vaak negatief ervaren door docenten (Kelchtermans, 2005). Daarnaast is werkdruk binnen het onderwijs een veel gehoorde klacht van docenten (Trouw, 2019). Veel van de huidige problemen binnen het onderwijs worden teruggevoerd op werkdruk van docenten. Het lerarentekort bijvoorbeeld, zorgt voor meer druk bij docenten. Dit onderzoek brengt deze twee urgente onderwerpen binnen het werkveld samen. Doordat organisatieveranderingen in het onderwijs veel gevolgen hebben voor de dagelijkse werkelijkheid van docenten, is het zo belangrijk dat er onderzocht wordt wat het effect voor deze professionals is. Voor het Wartburgcollege, locatie De Swaef is dit onderzoek heel relevant omdat dit het management een inkijk in de organisatie verschaft. De uitkomsten van dit onderzoek dienen als aanknopingspunten ter verbetering van het beleid ten aanzien van werkdruk. Tevens dienen de onverwachte uitkomsten als inzicht voor de directie hoe een en ander door de docenten wordt gewaardeerd. Daarnaast is dit onderzoek voor scholen binnen het voortgezet onderwijs relevant, omdat hier vergelijkbare organisatieveranderingen kunnen plaatsvinden en de uitkomsten van dit onderzoek om deze reden handvatten kunnen zijn voor de situatie daar. Maar ook voor organisaties waar de casus en context minder vergelijkbaar is als die van dit onderzoek, kunnen de uitkomsten iets zeggen. In veel organisaties worden veranderingen doorgevoerd die voor werknemers werkdruk op kunnen leveren.

## 1.4 Wetenschappelijke relevantie

Veel van de wetenschappelijke literatuur over organisatieverandering is afkomstig uit de private sector (van der Voet et al., 2014). Hoewel veel van deze literatuur toegepast kan worden op organisaties in de publieke sector, is er toch een verschil (Kuipers et al., 2014). Hoewel de laatste jaren steeds meer onderzoek gedaan wordt naar organisatieverandering in de publieke sector, is er toch nog wel een kloof te ontwaren (Boyne, 2006; Kuipers et al., 2014) en kan dit onderzoek bijdragen aan kennis over organisatieveranderingen in de publieke sector, in het bijzonder in het onderwijs. Daarnaast is er ook veel onderzoek gedaan naar werkdruk in het onderwijs. Vooral de gevolgen van werkdruk, zoals burn-out klachten, hebben aandacht gekregen in verschillende onderzoeken. In dit onderzoek wordt meer gefocust op factoren die werkstress veroorzaken. Doordat dit onderzoek kwalitatief van aard is, onder

andere door het uitvoeren van diepte-interviews, zullen de empirische gegevens meer informatie verschaffen over de redenen waarom docenten wel of geen werkstress ervaren.

### 1.5 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk volgt een context- en casusbeschrijving. Daarna volgt er een hoofdstuk waarin de theorie over organisatieverandering, werkdruk en de relatie tussen beide is uitgewerkt. In dit hoofdstuk worden de eerste drie deelvragen beantwoord. Dit theoretisch kader leidt tot een conceptueel model wat de uitgewerkte variabelen overzichtelijk weergeeft. In de laatste paragraaf zijn de variabelen geoperationaliseerd. In hoofdstuk drie volgt de beschrijving van het Handelingsgericht Werken. Hierin wordt de context nader omschreven. In het vierde hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode gepresenteerd. In dit hoofdstuk is ook de validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksopzet beschreven. In het vijfde hoofdstuk zijn de resultaten van het empirisch onderzoek weergegeven en geanalyseerd. In het zesde hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord en gereflecteerd op het onderzoek.



## 2. Handelingsgericht Werken op De Swaef

Het Wartburgcollege is een scholengemeenschap op reformatorische grondslag met vier vestigingen. Locatie de Swaef in Rotterdam is één van de vier locaties. Dit is een school voor het vmbo met daarbinnen de stromingen basisberoepsgerichte leerweg, kaderberoepsgerichte leerweg en gemengde leerweg. De school heeft ongeveer zevenhonderd leerlingen. Veel leerlingen krijgen onderwijs via de leerwegondersteunend onderwijs (LWOO). Dit houdt in dat er gelden beschikbaar zijn voor extra begeleiding van leerlingen. Leerlingen komen in aanmerking voor LWOO wanneer er sprake is van een IQ tussen de 75 en 90, leerachterstanden op twee gebieden tussen de 25% en 50 % of bij de aanwezigheid van sociaal-emotionele problematiek. Voordat men overging op HGW bestond de ondersteuning van LWOO leerlingen uit kleinere klassen in de onderbouw, extra facilitering in tijd van de mentor en begeleiding van een LWOO-ondersteuner die leerlingen helpt bij het plannen en organiseren van hun school- en huiswerk (met name in de bovenbouw). Daarnaast was een vereiste dat voor elke leerling een ontwikkelperspectief plan (OPP) opgesteld wordt. Dit werd in de praktijk vaak niet gedaan. Docenten worstelen met het opstellen van het plan of het was uitsluitend een verplicht papieren plan dat niet leefde in de praktijk. Tevens werd er gezien dat veel leerlingen dezelfde onderwijsbehoeften hebben. Deze zorgen werden gezien en benoemd door de schoolpsycholoog, het zorgteam en het management (Aman-van Bellen, 2016).

### 2.1 Handelingsgericht Werken

De problemen met de oude begeleiding van LWOO leerlingen waren na overleg van het zorgteam en een adjunct directeur aanleiding om andere vormen van begeleiding te verkennen. De voorwaarde om vanuit de Wet Passend Onderwijs gelden beschikbaar te stellen voor begeleiding van leerlingen, is dat er planmatig wordt gewerkt. De schoolpsycholoog was vanwege haar studie bekend met HGW. Vervolgens is er vanuit de leerlingenzorg gestart met het verkennen van HGW. Vanaf 2017 is men begonnen met een pilot om op deze manier via groepsplannen de ondersteuning van de LWOO-leerlingen en de onderwijsbehoeften van de overige leerlingen te combineren (Aman-van Bellen, 2016). Het HGW houdt een systematische manier van werken in waarbij het aanbod afgestemd is op de onderwijsbehoeften en de basisbehoeften van de leerlingen. Aan de hand van de kindkenmerken wordt gekeken welke onderwijsbehoeften het betreffende kind heeft ten opzichte van zijn of haar plek in de klas, hierop wordt het onderwijs aangepast (Arja Kepel, 2014). Doel van het HGW is planmatig werken zodat het handelen van docenten meer op zowel de groep als de leerling gericht is. Nadat in cursusjaar 2016-2017 de pilot succesvol is verlopen, is in 2017-2018 is het HGW schoolbreed ingevoerd.

Op locatie de Swaef hield dit in dat de volgende concrete zaken zijn veranderd:

1. Klassenmentoren hoeven geen individuele handelingsplannen voor leerlingen op te stellen. In plaats hiervan moeten zij groepsplannen opstellen waarbij de focus ligt op de leerling en zijn of haar plek in de klas. Ook de benadering van een klas als geheel wordt opgesteld. Hierin staat beschreven welke basisbehoeften de klas nodig heeft en waar er extra actie voor individuele leerlingen is vereist. De klassenplannen worden geformuleerd door de klassenmentoren, waarin zij doelen voor hun klassen formuleren. In figuur 1 is een voorbeeld van een groepsplan te zien.
2. Omdat de klassenplannen door alle lesgevende collega's wordt gehanteerd, is de gehele vergaderstructuur gericht op het verloop van de klassenplannen. Waar er voor de invoering van het HGW verschillende overlegstructuren bestonden (bijvoorbeeld per leerjaar, niveau en van zorgleerlingen), is er nu nog maar één overleglijn waarin de klassenplannen leidend zijn. Deze vergaderingen vinden ongeveer elke drie weken plaats.

3. De achterliggende gedachte van het HGW vraagt om een andere focus van docenten. De klassenplannen worden elke vergadering geëvalueerd door te kijken wat goed en minder goed gaat. Voorheen werd alleen ingegrepen bij wangedrag of slechte leerprestaties. Ook de rol en positie van de docenten ten opzichte van de groep wordt bekeken. Tenslotte worden ouders meer betrokken bij de voortgang van hun kind op school. Ouders leveren input voor de klassenplannen door aan het begin van het jaar een vragenlijst over hun kind in te vullen.

Vrijwel alle docenten hebben naast hun lesgevende taak ook een mentortask. Dit houdt in dat een docent het eerste aanspreekpunt is voor de leerlingen en hun ouders uit zijn of haar mentorklas. Een mentor is de spil in de begeleiding. De mentor houdt niet alleen de voortgang van de resultaten van de leerling in de gaten, maar is ook betrokken bij het welbevinden van de leerlingen op school. In het HGW zijn het de mentoren die de klassenplannen opstellen en verantwoordelijk zijn voor het actualiseren hiervan. Tijdens de vergaderingen leidt de mentor, aan de hand van het klassenplan, de vergadering.

Vakoverstijgend klassenplan					
Klas:		Mentor: Sec		Periode: 3	Datum: 21 – 08 - 2017
Namen van leerlingen	Doelen: Wat willen we deze periode bereiken?	Inhoud: Welke materialen, leerstof en middelen zet ik in?	Aanpak van de mentor: Hoe geef ik instructie en begeleiding?	Aanpak van de docenten: Hoe geef ik instructie en begeleiding?	
Allen	Overgaan, goede cijfers en gezelligheid in de groep en klas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duidelijke PowerPoint</li> <li>- Strakke tijdsplanning</li> <li>- Ruimte voor gezelligheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenplan up-to-date houden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korte instructie in volledige stilte (max. 15 minuten).</li> <li>- Zelfstandig (of samen) werken met ruimte voor gezelligheid (dus liever niet in volledige stilte).</li> <li>- Afwisseling</li> </ul>	
Middel ondersteuning: Anne-Peter, Leo, <u>Jacobe</u>	Betere concentratie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strakke tijdsplanning</li> <li>- Wanneer nodig: alleen zitten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Jacobe</u> helpen bij planning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duidelijk afgebakende taken</li> <li>- Wanneer nodig: apart zetten</li> <li>- Prikfels zo mogelijk wegnemen</li> </ul>	
Intensieve ondersteuning: Henk, Pim, Jan-Johan	Beter de stof begrijpen en tot zich nemen, leren vragen te stellen		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jan-Johan helpen bij planning en bijzitten tijdens huiswerkuren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerstof terugvragen</li> <li>- Individueel vragen stellen tijdens zelfstandig werken</li> </ul>	
Aanvullende informatie over de groep	<u>Verie</u> heeft IB-begeleiding, Rutger start met hulpverlening bij de Hoop.				

Figuur 1 Voorbeeld groepsplan

### Interview key-respondent

Om een breder beeld van de casus te krijgen, is er een interview afgenomen met de betrokken adjunct-directeur als key-respondent. Deze adjunct-directeur heeft 'leerlingzorg' in zijn portefeuille, en is om die reden vanaf het begin betrokken bij het opzetten van het HGW. Binnen leerlingzorg werd opgemerkt dat veel leerlingen vastliepen en vanuit het docententeam was de houding dat dit vooral aan de leerlingen was te wijten en dat zij iets moest veranderen. Vanuit deze commissie is onderzocht of het HGW aansloot bij de wensen tot verandering. Het HGW paste hierin omdat dit zorgde voor een focus bij docenten die gericht is op de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van de leerling. Ook paste het HGW omdat dit groepsgericht toegepast werd, en niet alleen de individuele leerlingen begeleid werden. De leerlingen komen namelijk altijd weer terug in de sociale omgeving van de groep waarin ze zitten (Paul, Interview met key-respondent, 2020). Daarom wordt er nu een klassenplan voor de groep als geheel opgesteld. Eerst wordt van elke leerling afzonderlijk gekeken welke

onderwijsbehoeften zij hebben. Vervolgens worden de leerlingen ingedeeld in drie categorieën: algemene ondersteuning, lichte ondersteuning en intensieve ondersteuning. Dit betekent voor docenten dat focus verandert van wat de leerling anders moet doen naar wat de leerkrachten kunnen veranderen. Docenten hebben nu niet meer te maken met acht verschillende handelingsplannen, maar in het groepsplan is voor hen direct overzichtelijk wie er welke zorg nodig heeft. Deze groepsplannen worden besproken tijdens vergaderingen waarin het docententeam de focus moet hebben: ‘Wat heeft deze klas nodig?’ (Paul, Interview met key-respondent, 2020). Er wordt door de directie gezien dat de nieuwe manier van werken veel samenwerking oplevert tussen collega’s, maar er wordt ook gezien dat sommige collega’s het geen succes vinden. Ook wordt er vanuit leerlingzorg effect gezien van het HGW. Zo zijn er minder verwijderingen, er zijn minder incidenten en het is rustiger in de school (Paul, Interview met key-respondent, 2020). Het is voor een goede uitvoering van het HGW wel belangrijk dat het geheel goed wordt toegepast. Zo moeten lesgevende docenten de groepsplannen van alle klassen raadplegen, want daar is alle relevante informatie te vinden (Paul, Interview met key-respondent, 2020). De directie ziet ook dat nog niet alles functioneert zoals het zou moeten: “We zitten ook nog halverwege het invoeringsproces, alles loopt nog niet zoals het zou moeten lopen. En we hebben hier de hele structuur omgegooid en dat zorgt ook voor sentiment binnen de school. Mensen missen zaken, het is lastig om er objectief naar te kijken. Maar ik ben heel tevreden hoe er over leerlingen wordt gesproken, veel positiever en ook signaleren we problemen eerder” (Paul, Interview met key-respondent, 2020). De vergaderstructuur is met de komst van het HGW ook sterkt gewijzigd. De directie is echter nog niet tevreden over het functioneren hiervan. Hoewel de overige vergaderingen zijn geschrapt, zijn er veel overleggen over de groepsplannen. Ook is het lastig deze overleggen effectief te laten verlopen. “De vergaderfrequentie is hoog en we vergaderen bijna de hele woensdagmiddag. Daarnaast zijn er veel vergaderingen die op hetzelfde moment plaatsvinden, waardoor niet iedereen bij het overleg aanwezig kan zijn. Ook zien docenten de noodzaak niet om bij een klas waar het goed gaat te kijken wat nóg beter kan, we willen namelijk niet alleen spreken over wat misgaat. Maar de vergaderingen geven nu te weinig energie, daar moeten we wel iets mee” (Paul, Interview met key-respondent, 2020).

## 3. Organisatieveranderingen en werkstress

### 3.1 Organisatieverandering

Een nieuwe manier van werken binnen een organisatie kan worden aangemerkt als een organisatieverandering. Verandering binnen een organisatie houdt het opnieuw weven in van het web van overtuiging, gewoontes of actie van een actor. Dit wordt gedaan door middel van interactie nieuwe ervaringen te laten opdoen (Tsoukas & Chia, 2002). Organisatieverandering heeft vaak invloed op de missie en visie van de organisatie en betreft de herstructurering van de belangrijkste activiteiten, fusie en overnames of implementaties van nieuwe technologieën waarbij alle niveaus van de organisatie worden beïnvloed (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2004). Deze beschrijvingen refereren aan geplande veranderingen.

#### 3.1.1 Gepland en emergent

Geplande veranderingen zijn gebaseerd op de aanname dat organisaties stabiele entiteiten zijn waar men door de verandering de onwenselijkheid binnen de organisatie wil veranderen naar de beoogde betere staat (By, 2005). Om deze reden zijn de doelstellingen van de veranderingen vooraf geformuleerd. Hierom moeten organisaties een reeks van noodzakelijke fases doorlopen om het doel van de verandering te bereiken (Bamford & Forrester, 2003). Geplande veranderingen ontstaan met de beslissing om bewust het functioneren van een organisatie te verbeteren. Hierbij worden externe bronnen ingebracht om het proces van verbetering te ondersteunen.

In contrast met de geplande benadering zien emergente benaderingen organisaties als entiteiten die zich constant aanpassen aan hun voortdurend veranderende omgeving (Burnes, 1996). In plaats van het veranderen in een bepaalde richting die vooraf is bepaald, is een emergent proces er één met een open einde - een vaak van onderaf geïnitieerd proces van aanpassing (By, 2005). Waar de geplande benadering primair is gericht op het behalen van vooraf vastgestelde doelen, is de uitkomst van een emergent proces niet vastgelegd, hoewel de richting wel algemeen bekend is (van der Voet, Groeneveld, & Kuipers, 2014).

#### 3.1.2 Publiek en privaat

Theorie over organisatieverandering en management ervan is veelal afkomstig uit de private sector (van der Voet et al., 2014). Gezien de specifieke kenmerken van de publieke sector gaat de theorie over verandermanagement gebaseerd op de private sector niet altijd op. Waarden die centraal staan binnen publieke organisaties zijn aansprakelijkheid, rechtmatigheid, integriteit, deskundigheid, betrouwbaarheid, effectiviteit, onpartijdigheid en rechtvaardigheid (Boyne, 2006). In de private sector wordt vooral waarde gehecht aan klantgerichtheid, concurrentie, kosteneffectiviteit, efficiëntie, winstgevendheid en innovatie (van der Voet et al., 2014). Organisatieverandering heeft veel aandacht gekregen in de wetenschappelijk literatuur, maar het betreft dan vooral organisatieveranderingen in de private sector. Hoewel onderzoek naar organisatieverandering de laatste jaren aan een opmars bezig is, is er minder wetenschappelijk onderzoek gedaan naar organisatieverandering in de publieke sector (van der Voet et al., 2014).

#### 3.1.3 Ordes van veranderingen

In literatuur over organisatieverandering worden organisatieveranderingen onderverdeeld in drie categorieën. Veranderingen worden onderverdeeld op basis van de mate van verandering en de impact die de verandering heeft op het *core paradigma* of het raamwerk van de organisatie (van de Ven & Poole, 1995; Burnes, 2004; van der Voet et al., 2014). Een eerste-orde verandering betreft een incrementele verandering binnen een subsysteem. Dit gaat over een aanpassing van systeem of

structuur (Kuipers et al., 2014; Bartunek & Moch, 1987). Een tweede-orde verandering betreft een organisatiebrede verandering waarin het bestaande systeem verandert (Bartunek & Moch, 1987) (Kuipers, 2014). Een derde-orde verandering overschrijdt de grenzen van de organisatie, er is dan sprake van een sectorverandering (Kuipers, 2014). De drie ordes van verandering kunnen ook omschreven worden als respectievelijk: verbetering, transformatie en transitie (de Witte, 2014). Ferreira (1997) ziet twee soorten organisatieveranderingen. De eerste is een evolutionaire verandering, waarbij sprake is van continuïteit; een trage en incrementele manier van veranderen. Deze verandering ziet hij als een eerste-orde verandering. Daartegenover zet hij de revolutionaire verandering, waarbij sprake is van discontinuïteit; een snelle transformationele manier van verandering. Dit is een tweede-orde verandering.

De context voor organisatieveranderingen zijn verschillend, maar de aanleidingen hebben vaak gemeen dat er een druk is van buiten de organisatie; er is sprake van een misfit tussen de organisatie en de omgeving. In veel onderzoek naar organisatieverandering is deze open-systeem theorie te herkennen. In private organisaties zijn tegenvallende prestaties vaak toe te schrijven aan een “lack of

<i>Perspective</i>	<i>Changed Elements</i>	<i>Changed Dimension</i>	<i>Visibility</i>
Systems	Input, output, throughput processes	Functioning processes	High
Management	Goals, objectives, policies, strategies	Mission and purpose	Medium
Planned change	Norms, values, beliefs	Culture	Low
Evolution	Context, template, metarules, world view	Paradigm	Unnoticed

*Figuur 2, Amir Levy 1986*

fit” tussen de organisatie en de omgeving (Boyne, 2006). In de publieke sector zijn er andere aanleidingen voor organisatieverandering. Er worden bijvoorbeeld nieuwe eisen aan een organisatie gesteld. Beleidsverandering, wijzigingen in financiering, nieuwe regelingen -al dan niet geïmplementeerd door de centrale overheid- zijn veelvoorkomende aanjagers voor organisatieveranderingen. Veel externe aanjagers van verandering zijn ingebed in bredere contextuele veranderingen binnen de sector (Kuipers, 2014).

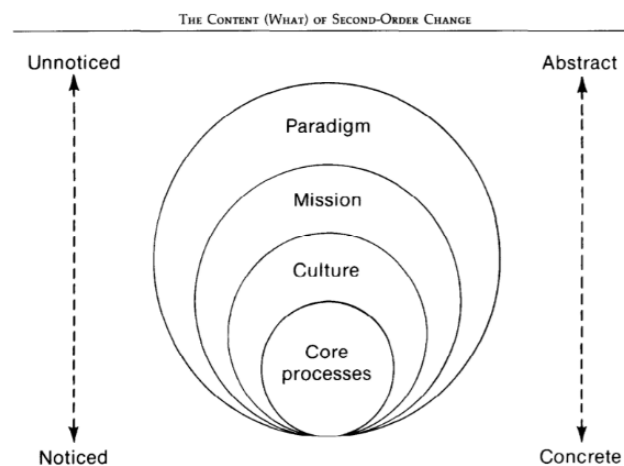
In tegenstelling tot alleen een verbetering, zoals die plaatsvindt bij een eerste-orde verandering (de Witte, 2014), treden er bij een tweede-orde verandering wijzigingen op in de structuur of cultuur van een organisatie. Een tweede-orde verandering wordt een transitie genoemd; er moet iets integraal in de organisatie veranderen en hiervoor wordt een nieuw organisatieconcept ontwikkeld. Niet alleen de systemen moeten veranderen, maar ook de cultuur in de organisatie en het gedrag van de medewerkers (de Witte, 2014). Een tweede-orde verandering wordt ook wel gezien als een wijziging naar een andere strategische oriëntatie (Fox-Wolfgramm, 1998). Het raamwerk van de organisatie zelf verandert (Bartunek & Moch, 1987) en er is een breuk met de eerdere aannames of systeem (van de Ven & Poole, 1995).

Watzlawick (1974) beschrijft het verschil tussen een eerste- en tweede-orde verandering als het verschil tussen een rustige beweging en accelereren.

Gilley, McMillan, & Gilley (2009) zien de tweede-orde veranderingen optreden in mensen, beleid, procedures, technologie, cultuur of structuur. Amir Levy (1986) heeft onderzocht wat de definitie en het concept tweede-orde verandering inhoudt (figuur 2). Hij geeft uitgebreid aandacht aan wat er inhoudelijk verandert en verdeelt dit in vier verschillende perspectieven en dimensies.

1. Ten eerste het organisatieparadigma. Dit zijn de stellingen en onderliggende aannames die niet zichtbaar zijn, maar wat wel grote invloed heeft op perceptie, procedures en gedrag. Dit is abstract en niet waarneembaar binnen de organisatie.
2. Ten tweede de cultuur als veranderende dimensie. Dit betreft de waarden, normen en overtuigingen binnen de organisatie. Dit bepaalt de cultuur binnen een organisatie, zoals omgangsnormen. Deze dimensie is niet heel duidelijk waarneembaar in de organisatie.
3. Als derde de dimensie van missie en doelen van de organisatie. Hierin staat beschreven wat men wil bereiken met de organisatie. Deze doelen zijn vastgesteld om koers van de organisatie te bepalen. Vanuit dit managementperspectief zijn de genoemde elementen concreter en duidelijker waarneembaar.
4. Als laatste het kernproces van de organisatie als dimensie van verandering. Dit betreft de organisatiestructuur, het management, doorvoer- en besluitvormingsprocessen, erkenning en beloning en communicatiepatronen. Dit zijn heel concrete en duidelijk waarneembare elementen.

Levy betoogt dat deze vier dimensies of paradigma's van elkaar afhankelijk zijn. Elk level is ingebed en gevormd bij een hoger level. Levy geeft dit weer door ze te visualiseren in een "nested framework" (figuur 3). Dit model suggereert dat verandering in het paradigma van de organisatieveranderingen in de andere lagen met zich meebrengt.



*Figuur 3 Amir Levy, 1986*

Kuipers et al. (2014) zien inhoud van tweede-orde verandering in de organisatiecultuur, het klimaat van de organisatie en andere gedragsmatige factoren die zijn te herleiden naar de structuur van de organisatie. Vertaald naar het model van Levy, zijn dit de cultuur en het kernproces van de organisatie (Kuipers, 2014).

Omdat het kernproces en de cultuur en organisatiecultuur relevant zijn voor dit onderzoek, zullen deze elementen verder worden uitgewerkt.

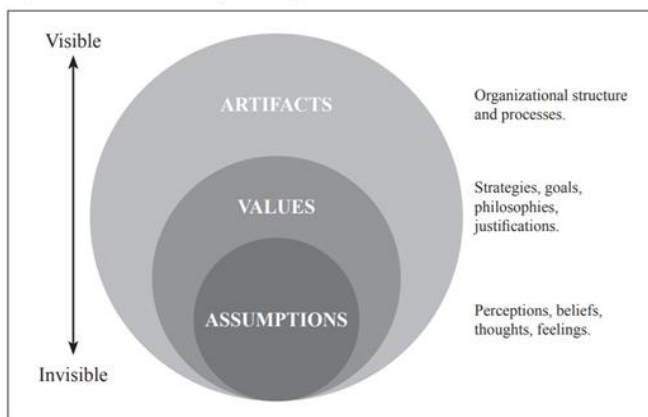
### 3.1.4 Cultuur van de organisatie

In het model van Amir Levy (figuur 2) wordt organisatiecultuur omschreven als normen, waarden en overtuigingen. Deal & Kennedy (1982 in: Burke & Lewin, 1992, p.532) omschrijven organisatiecultuur als "The way we do things around here". De verzameling van geschreven en ongeschreven regels, waarden en principes die als richtlijnen dienen voor het gedrag binnen de organisatie (Burke & Litwin, 1992).

Edward Schein, één van de belangrijkste onderzoekers naar organisatiecultuur, beschrijft dit als “een verzameling van bewust en onbewust gedeelde ideeën, veronderstellingen en overtuigingen over dat deel van de werkelijkheid dat relevant is voor de organisatie” (Desmidt & Heene, 2013, p. 522). Hij stelt in zijn model dat artefacten de normen en waarden en de diepere lagen van een organisatie cultuur laten zien (figuur 4). Deze artefacten zijn zichtbare patronen en het resultaat van gedrag waaronder taal, jargon, programma’s en beleid. Omdat deze zaken zichtbaar zijn binnen een organisatie, zijn veranderstrategieën vaak gericht op het veranderen hiervan, bijvoorbeeld beleidsverandering en een verandering van het operationele systeem (Schein, 1992 in: Desmidt en Heene, 2013). De overeenkomst met het model van Levy (figuur 3) is dat de organisatiecultuur de onderliggende laag van het kernproces is. Elementen van een organisatiecultuur zijn strategieën, geformuleerde doelen, filosofieën en rechtvaardigingen (figuur 4).

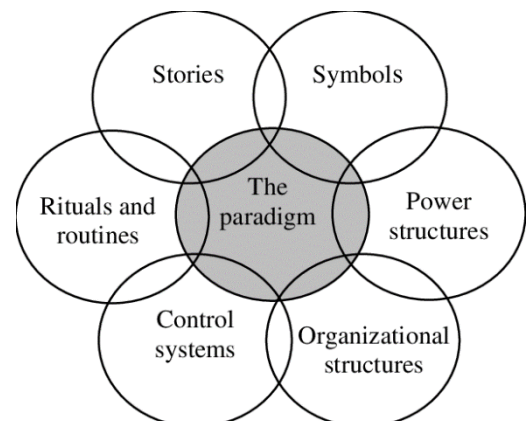
Johnsen en Scholes (2002, in: Desmidt en Heene, 2013) gaan ook uit van zichtbare en niet zichtbare componenten van een organisatiecultuur (figuur 5). De kern van het model, het ‘paradigma’, betreft vanzelfsprekende assumpties. Hieraan zijn de meer zichtbare componenten geworteld: routines en rituelen, verhalen, symbolen, machtsstructuren, organisatie en controlesystemen. In dit onderzoek zijn niet alleen de zichtbare componenten relevant maar ook de achterliggende strategieën. Vanuit deze gedachte worden de artefacten (figuur 3) in de organisatiestructuur en het proces veranderd.

Figure 2. Schein’s Multi-Layered Organizational Culture Model



Source: Schein (2004).

Figuur 4 Schein, 2004



Figuur 5 Johnson and Scholes, 2002

### 3.1.4 Het kernproces

Levy, Schein en Johnson & Scholes betogen betogen allen (figuur 3,4 en 5) dat het kernproces en de structuur voortkomt uit de cultuur van de organisatie. Dit is het zichtbare element van organisatiecultuur. Dit laat zien dat de organisatiecultuur en organisatiestructuur verweven zijn met elkaar. Het kernproces is gelegen in de structuur van de organisatie. De structuur van de organisatie is de ordening van functies en mensen in specifieke gebieden en niveaus van verantwoordelijkheid, autoriteit over besluitvorming, communicatie en relaties - om te zorgen voor een effectieve implementatie van de missie en strategie van de organisatie (Burke en Litwin, 1992). Duncan (1979) beschrijft de organisatiestructuur als een patroon van interactie en coördinatie dat verbinding maakt tussen de technologie, taken en menselijke componenten van de organisatie, om ervoor te zorgen dat deze zijn doelt bereikt.



Deze structuur houdt de verwachtingen van rollen en regels in voor iedereen die binnen de organisatie werkzaam is en hoe hun taken uitgevoerd moeten worden. Deze structuur definieert echter niet het echte gedrag van werknemers, het geeft een raamwerk en richtlijnen. Hierbinnen speelt het proces zich af. Dit zijn activiteiten en gedrag die zich ontwikkelen in de opbouw van de organisatie zoals besluitvorming, meningsvorming, implementatie en leerprocessen (Kristensen et al., 1980). Concreet wordt dit zichtbaar in het houden van vergaderingen, administratieve procedures etc.

### 3.2 Organisatieverandering in het onderwijs

In het onderwijs is de verhouding tussen organisatiecultuur- en structuur vaak zichtbaar: "The educational program of the institution reflects the norms, values, and behavior of the organizational culture" (Ratcliff, 1997b in: Awbrey 2005, p.4).

Veranderingen binnen het onderwijs zijn vaak veranderingen binnen de structuur en in het proces (Bonner, Koch, & Langmeyer, 2004). Bolman en Deals (2017 in: Bonner et al., 2004 ) benaderen veranderingen binnen een organisatie vanuit vier verschillende invalshoeken:

1. De structurele invalshoek; deze is gericht op coördinerende activiteiten die door middel van beleid, regels en processen veranderingen doorvoeren.
2. De politieke invalshoek bekijkt verandering vanuit de strijd om macht en invloed. Dit standpunt ziet de organisatie als een arena waar mensen macht gebruiken om zichzelf te beschermen en anderen te beïnvloeden.
3. Criticasters van de machtsgeoriënteerde focus in de structurele en de politieke benadering bekijken organisaties en organisatieverandering liever vanuit een human-resource benadering. Bij een organisatieverandering wordt er dan gekeken naar een inspanning voor verandering en welke effect dit heeft op de betrokken personen. Hier ligt de focus op de menselijke behoeften binnen de organisatie.
4. Waar er sprake is van een symbolische oriëntatie wordt er heel bewust vanuit cultuur en traditie gekeken naar welke verandering nodig is en hoe rituelen en verhalen kunnen helpen als reactie om ambiguïteit.

Hoewel er in dit onderzoek elementen uit de verschillende benaderingen terugkomen is de structurele oriëntatie dominant en dus relevant in dit onderzoek. Typische voorbeelden van activiteiten om de structuur aan te passen zijn het herformuleren van doelen, nieuwe of andere manieren van communicatie hanteren en aanpassen van werkprocessen. Vaak wordt dit gebruikt om procedures toe te lichten en de visie te delen. Vervolgens wordt dit uitgewerkt in het dagelijkse werk van docenten: zoals het implementeren van nieuwe vormen van onderwijs of het verleggen van een focus binnen de bestaande structuren. Een voorbeeld kan zijn het veranderen van verantwoordelijkheden.

Giacquinta (1973) ziet vier categorieën waarin een organisatie kan veranderen. Ten eerste de primaire doelen of subdoelen, ten tweede de samenstelling van het personeel, ten derde de werkprocedures en tenslotte de sociale structuur. In het geval van veranderingen op scholen gaat het in het eerste geval om het veranderen van een onderwijsconcept. De tweede categorie zou bijvoorbeeld het vermeerderen van het aantal personeelsleden zijn om de docent-leerling ratio te verlagen. Het gebruik van andere methodes of audiovisueel materiaal zou een voorbeeld zijn van de derde categorie. De vierde categorie kan gaan om bijvoorbeeld een wijziging in de structuur van verantwoordelijkheden of de vergaderstructuur.

Nast deze typologie maakt Giacquinta (1973) ook een ander onderscheid, namelijk de mate van verandering die de wezenlijke aard van de organisatie treft. Zo zijn er tijdelijke veranderingen in het evenwicht van de organisaties, die getypeerd kunnen worden als variaties of schommelingen. Als



voorbeeld kan genoemd worden een tijdelijk hoog absentiepercentage. Ook zijn er structurele kleine veranderingen die getypeerd kunnen worden als aanpassingen of wijzigingen. In een school zou dit het gebruik van een ander schoolboek of het gebruik van audiovisueel materiaal tijdens lessen kunnen zijn. Anders is het met grotere structurele wijzigingen die het herstructureren en reorganiseren van dieper gewortelde onderliggende waarden betreffen, in dit geval spreekt men van een organisatieverandering.

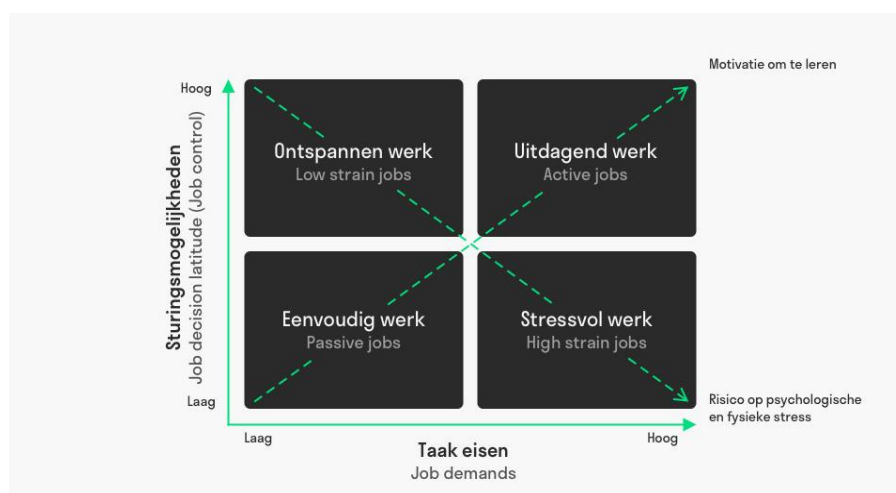
Hoewel Giacquinta de termen eerste- en tweede-orde veranderingen niet letterlijk bezigt, komen de beschrijvingen toch overeen met die van Levy (1986), Kuipers et al. (2014) en Bartunek & Moch (1987). De tweede-orde verandering gaat verder dan alleen het gebruik van een ander lesboek of het gebruiken van ander materiaal. Bij een tweede-orde verandering binnen het onderwijs wordt de manier van lesgeven of de houding naar leerlingen gewijzigd. Verantwoordelijkheden en organisatiestructuren wijzigen, waarbij de onderliggende waarden van waaruit gewerkt wordt veranderd.

### 3.3 Organisatieverandering en werkdruk

Veranderingen binnen het onderwijs worden door docenten vaak aangegeven als oorzaak van werkdruk (Fullan, 1996; Kyraciou, 2000). In de literatuur over werkdruk in het onderwijs wordt vaker deze negatieve ervaring van docenten belicht (Fullan, 1996). Smylie (1999) stelt dat veranderingen binnen het onderwijs niet noodzakelijk tot meer ervaren stress onder docenten hoeft te leiden. Tevens stelt hij ook dat deze benadering in de literatuur over werkstress onder docenten onderbelicht is.

### 3.4 Werkdruk

Er is over werkdruk in het onderwijs al veel onderzocht en geschreven (Borg en Riding, 1991; Karaciou, 1977). Veel van deze literatuur baseert zich op algemene literatuur over werkdruk zoals het Job Demand-Control model (JDC model) van Karasek (1979). Dit model richt zich op het effect van taakeisen en regelmogelijkheden. De hoeveelheid gestelde taakeisen (te laag of te hoog) is niet bepalend voor de ervaren druk van de werknemer, maar de mogelijkheid om aan deze eisen te voldoen bepaald hoe een werknemer werkdruk ervaart.



Figuur 6 Job Demand Control model van R. Karasek. (Karasek Jr, 1979) via [www.toolshero.com](http://www.toolshero.com)

Dit zien we ook terug in de definitie van werkdruk die wordt gehanteerd in de Arboret: "Er is sprake van werkdruk als een werknemer niet kan voldoen aan de gestelde kwalitatieve en kwantitatieve taakeisen. Met taakeisen worden bedoeld de eisen die aan het werk gesteld worden. Zij kunnen variëren in hoeveelheid, kwaliteit en werktempo. Bij werkdruk werkt een werknemer voortdurend onder hoge tijdsdruk en/of in een hoog tempo. Vooral in combinatie met beperkte regelmogelijkheden

of anders gezegd beperkte zeggenschap in en over het werk vormt werkdruk een risico voor de gezondheid van werknemers” (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2006, p. 26).

#### 3.4.1 Onderscheid in werkdruk

Werkdruk wordt in literatuur vaak verdeeld in kwantitatieve en kwalitatieve werkdruk (Shaw and Weekley 1985; Cristis, 1992; Prümper et al., 2011). Kwalitatieve werkdruk houdt in dat men te weinig capaciteiten heeft om de vereiste werktaken te verrichten. Kwantitatieve werkdruk houdt in dat men wel de benodigde capaciteiten bezit voor de uit te voeren taken, maar te weinig tijd krijgt om dit te doen. Kwantitatieve werkdruk is veel vaker onderwerp van onderzoek dan kwalitatieve werkdruk (Glaser et. al., 1999; Shaw and Weekley, 1985).

Shaw & Weekley (1985) onderscheiden ook *work overload* en *work underload* bij zowel kwantitatieve als kwalitatieve werkdruk. Overload houdt in dat er teveel taken zijn voor benodigde tijd (kwantitatief) of te weinig capaciteiten voor de taken (kwalitatief). Underload houdt in dat men veel minder taken moet uitvoeren dan erg gedaan kunnen worden in de werktijd (kwantitatief) of dat elke afzonderlijke taak ver onder het capaciteitsniveau van de werknemer ligt (kwalitatief).

Daarnaast kan werkdruk ook opgedeeld worden in objectieve en subjectieve werkdruk (Glaser et. al., 1999) wat ook wel feitelijke en ervaren werkdruk wordt genoemd (Jetten, Braster, & Pat, 1999). Bij objectieve werkdruk wordt er feitelijke meting van de werkdruk gedaan gekoppeld aan een bepaalde tijdseenheid. Zoals bijvoorbeeld de hoeveelheid uren of taken die een werknemer moet voldoen.

Bij subjectieve of ervaren werkdruk speelt alleen de ervaring van de werknemer een rol. Een manager zal, ook bij omgaan met subjectieve klachten van werknemers (teveel stress, etc) dit proberen te veranderen door de objectieve kenmerken van werkdruk te reduceren. (Glaser, 1999)

#### 3.4.2 Werkdruk en werkstress

De term ‘werkdruk’ wordt vaak negatief geassocieerd en hoewel dit niet altijd het geval hoeft te zijn is stress of werkstress vaak een gevolg van werkdruk (Glaser et al., 1999; Karasek, 1979). Welzijn op het werk wordt vaak gemeten aan de mate van werktevredenheid, zelf effectiviteit, werkstress of burn-out van een werknemer (Naghieh, Montgomery, Bonell, Thompson, & Aber, 2015). Werkstress kan zowel verwijzen naar stressoren als de stressreactie. Stressoren zijn de omstandigheden die stress veroorzaken en stressreactie zijn de gevoelens, gedachten en gedragingen die optreden als reactie op stressoren (Naghieh et al., 2015). Stressreactie kan daarom het best worden omschreven als een psychologische en emotionele reactie tot een ervaren disbalans tussen gestelde werkeisen en vaardigheden, middelen of behoeften en is verbonden met negatieve gezondheidsresultaten als ook negatieve werkresultaten (Hakanen et al. 2006; Montgomery and Rupp 2005; Naghieh et al., 2015).

#### 3.4.3 Werkdruk in het onderwijs

De literatuur over werkdruk in het onderwijs richt zich vooral op de gevolgen ervan zoals burn-out klachten, en andere gevolgen voor de gezondheid (Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014) over de oorzaak van werkdruk wordt veel minder gesproken ( Borg & Riding, 1991). Stress van docenten wordt door Kyriaciou (2011) gedefinieerd als negatieve emoties van docenten veroorzaakt door aspecten van hun werk als docent dat wordt geactiveerd door een perceptie van bedreiging in het omgaan met de eisen die aan hen worden gesteld. Kyriaciou (2011) geeft weer dat in de literatuur werkstress in het onderwijs op drie verschillende manieren geconceptualiseerd wordt. Vaak wordt er gefocust op de mate van druk en eisen die aan een docent gesteld worden. Ten tweede wordt er in onderzoek over werkdruk in het onderwijs vaak gerefereerd aan de emotionele en gedragsmatige reactie van docenten op de gestelde eisen. Tenslotte werken onderzoekers vaak met een model waar werkstress wordt gezien als transactie tussen de eisen enerzijds en de capaciteiten en bronnen van de

docent om aan de eisen te voldoen anderzijds. Dit zien we ook terug in het JDC model van Karasek (1979).

Lesgeven is geclassificeerd als één van de meest stressvolle beroepen (Johnson et al. 2005; Kyriaciou and Sutcliff, 1979). Stress is voor docenten veelzijdig omdat het niet alleen heeft te maken met gedrag van leerlingen maar ook van werkdruk. In onderzoek zijn dit de twee grootste veroorzakers van stress in het onderwijs (Kyriaciou 2001; Hakanen et al. 2006).

### 3.4.5 Stressfactoren

Borg en Riding (1991 a,b) hebben veel onderzoek gedaan naar factoren die stress veroorzaken in het onderwijs. Zij onderzochten in hoeverre docenten stress ervoeren, wat de belangrijkste factoren zijn die stress veroorzaken en wat de relatie tussen stressfactoren en demografische variabelen zijn. Zij onderscheidde vier gebieden van werkstress. Namelijk gedrag van leerlingen, arbeidsomstandigheden, slechte professionele relaties en tijdsdruk. De factoren die werkstress veroorzaken zijn naar deze vier gebieden te herleiden. De gebieden worden hieronder verder uitgewerkt.

#### *Gedrag van leerlingen*

Een veelgenoemde stressfactor in het onderwijs is het gedrag van leerlingen. Docenten noemen als oorzaak van werkstress zaken als het omgaan met (veelvoorkomend) wangedrag van leerlingen en, of een slechte werkhouding van leerlingen ( Borg & Riding, 1991; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Kyriaciou, 2001) Naghieh et al., 2015; (Chan, Chen, & Chong, 2010). Uit onderzoek van Hallam and Castle (1999 in: Swinson, 2010) blijkt dat verbeterprojecten ten aanzien van gedrag van leerlingen succesvol waren als projecten in de gehele school worden uitgevoerd, klas georiënteerd zijn en daarnaast ook een individuele benadering bevatten. Swinson (2010) geeft aan dat het betrekken van de leerlingen bij verbetertrajecten ten aanzien van hun gedrag doorslaggevend is bij het slagen van dergelijke projecten.

#### *Tijdsdruk*

Tijdsdruk is een van de meest genoemde oorzaken van werkstress in het onderwijs (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). In onderzoeken naar de oorzaak van werkdruk noemen docenten als voorbeelden van werkdruk de druk van het behandelen van alle leerstof of te weinig tijd voor becijfering en lesvoorbereiding ( Borg & Riding, 1991). Onderzoekers noemen verschillende stressfactoren die gezien kunnen worden als onderdeel van tijdsdruk.

Ten eerste objectieve werkdruk, of 'work overload' zoals eerder in dit hoofdstuk toegelicht. Men wordt geacht meer te doen dan mogelijk in de daarvoor beschikbare tijd (Shaw & Weekley, 1985). Vaak wordt naast het lesgeven de lesvoorbereiding, het nakijken en alle lesstof in de beschikbare tijd behandelen genoemd als oorzaak van werkstress. Ook het hebben van aanvullende taken wordt door docenten aangegeven als oorzaak voor werkstress.

Ten tweede doel- en prestatiemeting. Docenten hebben soms te maken met externe beoordelingen van prestatiedoelen die gaan over het lesgeven of de resultaten van leerlingen.

Tenslotte administratieve taken. Docenten noem het omgaan met de vele administratieve taken, zoals invullen van formulieren en bijhouden van verslagen als oorzaak voor werkstress. (Kyriaciou, 2001; Naghieh et al., 2015; Chan, Chen, & Chong, 2010).

#### *Professionele relaties*

De kwaliteit van werkrelaties heeft ook invloed op de werkstress van docenten. Slechte werkrelaties met senior managers en pesten op de werkvloer worden door docenten genoemd als oorzaken van werkstress (Kyriaciou, 2001; Naghieh et al., 2015; Chan, Chen, & Chong, 2010).

Werkstress als gevolg van professionele relaties met collega's komt vooral voor in interactie tussen collega's die niet veel met elkaar op hebben of collega's die elkaar al niet zo goed lagen. Het gaat dan vooral om ergernissen en conflicten die vervolgens werkstress veroorzaken. Daartegenover is er afname in werkstress te zien met collega's bij vriendelijke interacties. Een positieve professionele relatie wordt vooral gevormd door goede samenwerking. Erkenning en tevredenheid over komen niet alleen door goed docentschap, maar ook van onderdeel te zijn van een goed team. Wanneer docenten samenwerken aan duidelijke en gemeenschappelijke doelen heeft dit een significant impact op het slagen hiervan.

#### *Arbeidsomstandigheden*

Naast het primaire proces van lesgeven spelen arbeidsomstandigheden ook een rol in de oorzaak van werkstress bij docenten. In de eerste plaats gaat dit over de directe arbeidsomstandigheden zoals de fysieke werkomgeving, het salaris en de werktijden (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Naghieh et al., 2015; Chan, Chen, & Chong, 2010)

Vervolgens is het gebrek aan carrièreperspectief en te weinig mogelijkheden voor professionele ontwikkeling een oorzaak van werkstress. Ook het slechte imago van het beroep van docent speelt hier een rol (Kyriaciou, 2001).

Tenslotte wordt het omgaan met verandering binnen het onderwijs genoemd als oorzaak van werkstress. Het gaat dan bijvoorbeeld om het onderwijsvernieuwingen, veranderingen in het curriculum, de verandering van de werkcontext en de structuren van beoordeling (Kyriaciou, 2001; Naghieh et al., 2015; Chan, Chen, & Chong, 2010).

### 3.5 Werkstress en organisatieverandering in het onderwijs

Fullan (1996) betoogt dat structurele veranderingen of hervormingen binnen het onderwijs overbelasting en stress veroorzaken bij leraren. Dit komt doordat deze veranderingen vaak als gefragmenteerd en onsamenhangend worden ervaren door docenten. Door docenten meer invloed te geven in veranderingen kan er voor hen meer coherentie ontstaan en daardoor minder als stressvol door hen worden ervaren. In het algemeen is immers ook bekend dat werknemers die meer verantwoordelijkheden krijgen meer toegewijd zijn aan hun werk en betere werkrelaties hebben (Vecchio, Justin, & Pearce, 2010). Daartegenover staat dat organisatieveranderingen van bovenaf ingevoerd tot meer werkstress kunnen leiden.

Smylie (1999) stelt dat het gebrek aan invloed op de verandering en de toegenomen administratieve taken kunnen leiden tot ervaren werkdruk bij docenten als gevolg van de verandering. Maar het is vooral de aard van de verandering die de ervaren werkdruk bepaald. Er zijn ook organisatieveranderingen binnen het onderwijs die zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve werkdruk bij docenten verlagen. Dit is het geval als de verandering in kwestie zorgt voor de verheldering van de rol van de docent. Ook kunnen nieuwe programma's en beleid in het onderwijs ervoor zorgen dat docenten beter toegerust zijn voor hun taken en hierdoor minder werkstress ervaren.

### 3.6 Conceptueel model

Na het bestuderen van de theorie kan geconcludeerd worden dat organisatieverandering directe invloed heeft op werkdruk. In het conceptueel model wordt de relatie tussen de relevante elementen uit de theorie over organisatieverandering en werkdruk beschreven en weergegeven in een model.

In dit onderzoek gaat het om meer dan alleen de wijziging binnen een subsysteem (zoals bij een eerste-orde verandering) maar minder dan een sectorverandering (zoals bij een derde-orde verandering). Dan spreekt men van een tweede-organisatieverandering waar organisatiebreed een bestaand systeem veranderd. Een tweede-orde organisatieverandering is waar te nemen in de culturele- en procesdimensie van de organisatie.

Werkdruk door docenten ervaren wordt gezien als subjectieve werkdruk, ook als werkstress aan te merken. Dit zijn de stressoren die zorgen voor negatieve emoties bij docenten. Uit de theorie zijn de stressoren die niet relevant zijn voor het onderzoek weggelaten uit het conceptueel model. De fysieke arbeidsomgeving veranderd niet in de onderzochte casus. Ook spelen carrièremogelijkheden geen rol als het gaat om deze organisatieverandering. Van externe metingen is ook geen sprake binnen de focus van dit onderzoek. Om deze reden zijn ze uit het conceptueel model weggelaten.

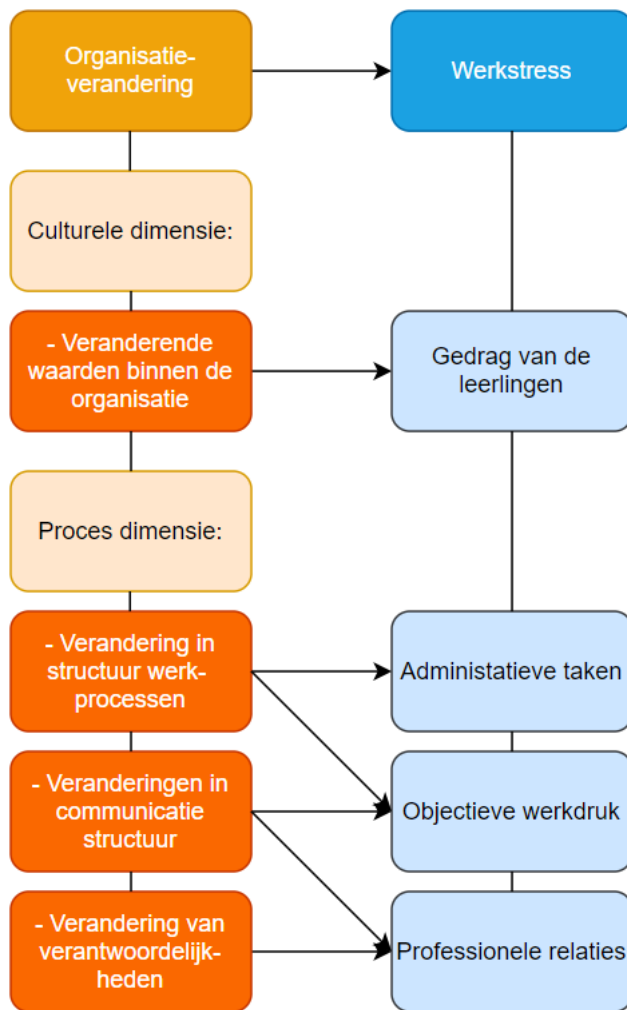
De culturele dimensie is niet altijd geconcretiseerd binnen een organisatie, maar wel waarneembaar. Het zijn de onderliggende waarden van waaruit een organisatieverandering in gang wordt gezet. De organisatieverandering binnen dit onderzoek gaat over de rol van de docent ten opzichte van de groep. Daarom wordt er in dit model alleen een relatie gelegd tussen de veranderende waarden en het gedrag van leerlingen. Organisatieveranderingen binnen het onderwijs waarin men leerlingen op een andere manier benaderd is aan te merken als verandering in de culturele dimensie. Dergelijke veranderprojecten die gericht zijn op de groep en waar leerlingen worden bij betrokken kunnen een positief effect op het gedrag van leerlingen hebben, wat een vermindering van werkstress tot gevolg heeft. Als de culturele verandering geen invloed heeft op het gedrag van leerlingen leidt dit niet tot een vermindering van werkstress.

In de procesdimensie is de verandering die zich afspeelt in het kernproces zichtbaar. Het verschuiven van verantwoordelijkheden kan een positief effect hebben op professionele relaties. Als werknemers meer verantwoordelijkheid krijgen leidt dit tot betere werkrelaties met collega's en management.

De nieuwe manier van werken door het invoeren nieuwe procedures kan leiden tot hogere objectieve werkdruk en meer administratieve taken. Organisatieveranderingen binnen het onderwijs worden door docenten vaak gezien als belasting op de taakdruk omdat er meer van hen wordt gevraagd. Deze kunnen echter ook een vermindering van de objectieve werkdruk leiden, als docenten door de veranderende processen minder taken krijgt.

Veranderingen in communicatie, waaronder een andere vergaderstructuur, kan tot een hogere objectieve werkdruk leiden als werknemers meer vergaderingen hebben. Als de vergaderstructuur minder frequent is leidt dit juist tot een lagere objectieve werkdruk. Ook het aantal administratieve taken kan toenemen als gevolg van verandering in de structuur van werkprocessen en veranderingen in de organisatiestructuur. Een veranderde communicatiestructuur kan invloed hebben op professionele relaties met collega's en management omdat men meer moet samenwerken. Dit kan zowel een verbetering als een verslechtering van de werkrelatie tot gevolg hebben, en daarmee ook op de vermeerdering of vermindering van werkstress.

Dit alles leidt tot het volgende conceptuele model:



## 4 Methode

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de onderzoeksmethode door achtereenvolgens de operationalisering en het onderzoeksdesign weer te geven. Hierin wordt tevens toegelicht hoe de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek geborgen is.

### 4.1 Operationalisering

Door een nauwkeurige operationalisatie wordt ook de interne validiteit verhoogd. Het sterk afbakenen in deze casus gaat wel ten koste van de externe validiteit van het onderzoek. De externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid en de reikwijdte van het onderzoek. Toch is dit noodzakelijk voor de interne validiteit van het onderzoek (Verschuren & Doorewaard, 2015, p. 139). In deze casus zijn de uitkomsten vooral toepasbaar op het onderwijs omdat in de theorie bewust is toegespitst op werkstress in het onderwijs.

Door de theorie te operationaliseren in definities en indicatoren is getracht de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen. Betrouwbaarheid gaat om de herhaalbaarheid van het onderzoek. Door bij de interviews en observaties dezelfde topiclijst te hanteren wordt de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot.

#### 4.1.1 Organisatieverandering

De onafhankelijk variabele in dit onderzoek is organisatieverandering. In dit onderzoek gaat het om een geplande verandering. Dit houdt in dat de doelstellingen vooraf zijn geformuleerd en de organisatie een reeks van noodzakelijke fases moet doorlopen om het doel van de verandering te bereiken (Baumgard en Forrester, 2003). In dit onderzoek wordt een tweede orde van verandering beschreven. Dit houdt in dat het bestaande systeem organisatiebreed verandert (Kuipers, 2014). De cultuur- en de procesdimensie van de organisatie wijzigen (Levy, 1986).		
Variabele	Definitie	Indicatoren (voor de genoemde indicatoren geldt wat is veranderd door de invoering van HGW, ten opzichte van de situatie ervoor.)
Veranderingen in de culturele dimensie	<b>Onderliggende waarden in cultuur van organisatie die bepalend zijn voor het handelen, veranderden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docenten benaderen leerlingen vanuit hun onderwijsbehoeften:</li> <li>- welke behandeling heeft deze leerling nodig?</li> <li>- wat werkt bij deze leerling?</li> <li>- Leerlingen worden betrokken bij het proces van verandering door ze te laten meedoen bij het opstellen van groepsplannen</li> <li>- Mentoren richten zich op positieve aspecten van de groepen en individuele leerlingen</li> <li>- De groepsplannen zijn gebaseerd op samenwerking tussen docenten, leerlingen en ouders</li> </ul>

Veranderingen in de procesdimensie	<b>Dit zijn activiteiten en gedrag dat speelt door het verloop van de tijd zoals besluitvorming, meningsvorming, implementatie en leerprocessen</b>	
- Verandering in structuur van werkprocessen	<b>Veranderde processen in de dagelijkse werkzaamheden:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docenten formuleren doelen voor hun groep als geheel</li> <li>- Docenten formuleren extra doelen voor leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften</li> <li>- Docenten werken systematisch met groepsplannen</li> <li>- Docenten hebben contacten met ouders over de onderwijsbehoeften van hun kind</li> </ul>
- Veranderingen in de communicatiestructuur	<b>Veranderingen in de hoeveelheid en vorm van overlegmomenten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docenten hebben overleg met collega's over de klassenplannen</li> <li>- Er zijn meer vergaderingen door het HGW</li> <li>- De vergaderingen zijn gebaseerd op de groepsplannen</li> </ul>
- Verandering van verantwoordelijkheden	<b>Veranderingen in de aard van verantwoordelijkheden van de docent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Door het HGW hebben docenten andere verantwoordelijkheden gekregen.</li> <li>- Door het HGW hebben docenten meer verantwoordelijkheden gekregen</li> <li>- De docent die klassenmentor is zit de vergadering van zijn/haar klas voor</li> </ul>

#### 4.1.2 Werkdruk

<p>In dit onderzoek gaat het om subjectieve werkdruk. Feitelijk gaat het dan om werkstress. Dit houdt zowel de stressoren als de stressreactie in. In dit onderzoek worden de stressoren onderzocht. Stressoren zijn de omstandigheden die stress veroorzaken (Naghieh et al., 2015).  Definitie: De veroorzakers van negatieve emoties van docenten veroorzaakt door aspecten van hun werk als docent dat wordt geactiveerd door een perceptie van bedreiging in het omgaan met de eisen die aan hen worden gesteld (Kyriaciou, 2001).</p>		
Variabele	Definitie	Indicatoren



<b>gedrag van leerlingen</b>	Gedrag van leerlingen binnen en buiten lessituaties	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordeverstoringen van leerlingen tijdens de les</li> <li>- Herhaaldelijk waarschuwen van leerlingen tijdens de les</li> <li>- Het uitsuren van leerlingen uit de les als gevolg van wangedrag</li> <li>- De waardering van de sfeer in de groep volgens de docent</li> <li>- De waardering van de werkhouding van leerlingen door de docent</li> </ul>
<b>Objectieve werkdruk</b>	Men wordt geacht meer te doen dan mogelijk in de daarvoor beschikbare tijd	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overwerken om taken af te krijgen</li> <li>- Tijdsdruk ervaren</li> <li>- Niet aan taken toe kunnen komen</li> <li>- Werk niet op tijd af hebben</li> </ul>
<b>Administratieve taken</b>	Lesgebonden en niet-lesgebonden administratieve taken die docenten moeten uitvoeren naast het lesgeven	<p>Lesgebonden taken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Het documenteren van lesplannen</li> <li>- Lesvoorbereidingen schrijven</li> <li>- Lesmateriaal schrijven</li> <li>- Toetsen ontwikkelen</li> <li>- Resultaten van leerlingen</li> </ul> <p>Niet lesgebonden taken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begeleiding van individuele leerlingen documenteren</li> <li>- Begeleiding van de groep documenteren</li> <li>- Leer- en werkprestaties van leerlingen bijhouden</li> <li>- Correctiewerk</li> <li>- Contact met ouders via email</li> <li>- Meeschrijven aan documenten die plannen en visie van de school documenteren</li> <li>- Vergaderen met collega's</li> </ul>
<b>Professionele relaties</b>	Kwaliteit van werkrelaties met collega's en management	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het krijgen van waardering van collega's d.m.v. een compliment</li> <li>- Het hebben van conflicten met collega's</li> <li>- Het hebben van conflicten met het management</li> <li>- Het krijgen van waardering van het management d.m.v. een compliment</li> <li>- De waardering die docenten geven aan de werkrelatie met collega's management</li> </ul>

## 4.2 Onderzoeksmethode

Om de hoofdvraag te beantwoorden is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd worden in de vorm van de single casestudy. Een case-study kenmerkt zich door een smal onderzoeksterrein en weinig onderzoekseenheden (Verschuren & Doorewaard, 2015). Deze onderzoeksstrategie wordt gekozen om een integraal beeld van de casus te krijgen. Om toeval zoveel mogelijk uit te schakelen is er gekozen voor het toepassen van verschillende onderzoeksmethoden. Deze methodentriangulatie is toegepast door drie methoden te gebruiken, namelijk observatie, diepte interviews en documentenonderzoek. Door het toepassen van methodentriangulatie, namelijk observeren, diepte-interviews afnemen en documentenonderzoek, is de interne validiteit van het onderzoek verhoogd. Het gebruiken van verschillende methodes is waardeverhogend voor de uitspraken van het onderzoek. Dit geldt ook voor het gebruik van verschillende bronnen.

### 4.2.1 Observaties

Observaties hebben plaatsgevonden door op locatie verschillende waarnemingen te doen door middel van een niet-participerende observatie. Het doel hiervan is om een breder beeld van de case te krijgen dan alleen de beantwoording van de respondenten in interviews (Verschuren & Doorewaard, 2015). Er is gekozen om de observaties plaats te laten vinden bij twee klassenoverleggen en twee lessituaties omdat er in deze situaties waarneembaar wordt gewerkt met HGW.

De keuze voor het niet-participerende observatie is dat de onderzoeker zich buiten de situatie houdt en deze niet kan beïnvloeden. Dit maakt de resultaten betrouwbaarder. De observaties hebben plaatsgevonden op basis van een waarnemingsschema. Dit is een overzicht van zaken die ontleend zijn aan de doel- en vraagstelling, aangeduid met trefwoorden waar tijdens de observatie naar moet worden gekeken en op moet worden gelet (Verschuren & Doorewaard, 2015). Hier is een vrije variant gehanteerd, op basis van de operationalisatie. Er is geen gebruik gemaakt van een totaal voorgestructureerd schema omdat de situaties waarbij is geobserveerd uniek zijn en hier geen vast model voor vastgesteld kan worden. Op basis van de variabelen uit de operationalisatie zijn de observaties geanalyseerd in Atlas ti.9 en vervolgens handmatig geanalyseerd.

### 4.2.2 Interviews

De reden dat er voor diepte-interviews is gekozen is omdat men op deze manier diepliggende informatie van deelnemers kan verkrijgen door middel van doorvragen naar achterliggende motivaties (Verschuren & Doorewaard, 2015). De respondenten zijn gekozen op basis van een strategische streekproeftrekking. Dit houdt in dat de respondenten bewust zijn gekozen op basis van het conceptueel ontwerp, in dit onderzoek zijn dit de mentoren die het meest te maken hebben met werken met HGW. Gekozen is voor een onderzoekspopulatie met vergelijkbare functie binnen de organisatie. Op deze manier is de interne validiteit van het onderzoek te verhogen omdat de deelnemers de organisatieverandering vanuit vergelijkbare positie hebben meegemaakt. Interne validiteit houdt in dat uit de onderzoeksopzet de juiste conclusies worden getrokken (Verschuren & Doorewaard, 2015) Voor dit onderzoek zijn aanvankelijk veertien mentoren geïnterviewd. Dit aantal is gekozen om de geldigheid van de uitspraken te ondersteunen. Als er minder respondenten zijn is er meer kans op toeval bij de onderzoeksuitspraken.

De interviews zijn individueel face-to-face worden afgenomen. De keuze om individuele interviews af te nemen is dat de respondenten dan niet worden beïnvloedt door de antwoorden van mede-respondenten of van één dominante mening van een groepsrespondent (Verschuren & Doorewaard, 2015). De interviews zijn semigestructureerd afgenomen door middel van het aflopen van een topiclijst die is samengesteld op basis van de indicatoren uit de operationalisering. Tijdens het interview kan de ondervrager indien nodig toelichting geven op de gestelde vragen of op basis van de reactie van de respondent aanvullende vragen formuleren (Verschuren & Doorewaard, 2015). De

interviews zijn opgenomen en getranscribeerd met software van Amberscript. Hier is voor gekozen om de gegevens uit de interviews zo nauwkeurig mogelijk te gebruiken voor het onderzoek. Vervolgens zijn de transcripten op basis van de variabelen uit de operationalisatie gecodeerd met Atlas ti.9 en handmatig geanalyseerd.

Naast de diepte-interviews is er een interview afgenomen met een key-informant. Er zijn verschillende manieren waarop personen kunnen fungeren als bron. Bij het afnemen van diepte-interviews fungeren personen als respondent en geven informatie over zichzelf. Als een persoon data over door hem gekende situaties of processen geeft is hij of zij een informant (Verschuren & Doorewaard, 2015). Deze techniek van interviewen is in dit onderzoek toegepast om een zo breed mogelijk beeld van de casus te geven voordat er begonnen is met het afnemen van diepte-interviews. In dit onderzoek is er een interview afgenomen met een persoon uit het management die vanaf het begin is betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van het HGW. Het interview is ongestructureerd van aard waar de onderzoeker de informant bevraagt op algemene informatie over het HGW.

#### 4.2.3 Documentenonderzoek

Het documentenonderzoek heeft plaatsgevonden als aanvulling op de interviews en de observaties. Voor dit onderzoek zullen de opgestelde klassenplannen bestudeerd worden om te zien of deze overeen komen met de ervaren werkelijkheid van de respondenten van de interviews. Daarnaast zullen er van de afgelopen twee schooljaren vergaderverslagen en tussentijdse evaluaties die eerder zijn afgenomen geanalyseerd worden op elementen die bijdragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag. Er is gekozen voor de afgelopen twee schooljaren omdat toen het HGW werd geïmplementeerd. De documenten zijn geanalyseerd op verbanden zoals die beschreven zijn in het conceptueel model. Op basis daarvan zijn de documenten gecodeerd in Atlas ti9. En vervolgens handmatig geanalyseerd.

## 5. Empirische analyse

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de gevonden empirische gegevens een antwoord gezocht op de vraag of er op het Wartburgcollege locatie De Swaef door docenten werkstress ervaren wordt door het HGW. Eerst wordt per indicator een beschrijving gegeven hoe dit zichtbaar is geweest in het onderzoek. In de laatste paragraaf worden de indicatoren met elkaar vergeleken om een antwoord te geven op de genoemde deelvraag.

### 5.1 Organisatieverandering

De tweede-orde organisatieverandering voltrok zich op het Wartburgcollege, locatie De Swaef door het invoeren van HGW. In deze paragraaf wordt weergegeven hoe deze organisatieverandering in de praktijk heeft plaatsgevonden.

#### 5.1.1 Veranderingen in de culturele dimensie

Bij een tweede-orde verandering wijzigen onderliggende waarden in de cultuur van de organisatie. Deze waarden zijn bepalend voor het handelen van docenten. Door de invoering van het HGW zijn de volgende waarden veranderd:

- Het benaderen van leerlingen vanuit wat ze nodig hebben, ook wel benoemd als de onderwijsbehoefte van leerlingen;
- Het betrekken van leerlingen bij het opstellen van leerdoelen in het groepsplan;
- Het richten op de positieve aspecten van de groep en de individuele leerling;
- Er is samenwerking tussen ouders, leerlingen en mentor in het behalen van leerdoelen van de leerlingen.

#### *Onderwijsbehoefte*

Ten eerste benaderen docenten leerlingen nu vanuit hun onderwijsbehoefte. Dit is allereerst terug te zien in het implementatieplan. Hierin staat beschreven om “op de onderwijsbehoeften van leerlingen in te spelen, waardoor het lukt leerlingen positiever te benaderen” (Aman-van Bellen, 2016). Dit is ook in andere instructiedocumenten voor mentoren terug te vinden. In de evaluatie van 2018 komt terug dat deze andere houding herkend wordt door verschillende docenten. “Houding richting leerlingen is positief en gericht op relatie” (Aman- van Bellen, 2018). In de lesobservaties zijn geen specifieke voorbeelden van het aansluiten bij onderwijsbehoeften gezien. Uit de observaties van de klassenoverleggen is dit wel te herkennen. Een docent oppert tijdens de vergadering van 18/11: “Kunnen we met de lesgevende docenten afspraken maken hoe we hem het beste kunnen helpen, om zo samen het risico op succes zo groot mogelijk te maken?” (Stierman, Observatie vergadering klassenoverleg 18 november, 2020). In de diepte-interviews werd door veel respondenten genoemd dat men nu anders naar de leerlingen kijkt. Twaalf van de veertien respondenten geven aan nu anders naar leerlingen te kijken en dan vooral dat nu de hulpvraag van leerlingen centraal staat. Respondent 1: “Maar als docent vind ik het wel prettig om een overzicht te hebben van welke hulp ze nodig hebben, maar ook: ‘waar zitten nu hun sterke krachten?’”. Respondent 11: “Ik heb wel het idee dat rondom al die klassenoverleggen het minder gaat om de cijfers, maar het gaat heel veel over gedrag in ‘hoe kunnen we een leerling ondersteunen?’”. Respondent 12: “Dat kan zijn: eerst kijken, joh, wat heeft de leerling nodig? Welke behoefte is er? Wat staat er gerapporteerd? En daarop ga je inspelen.”

#### *Rol van leerlingen*

Leerlingen worden betrokken bij het proces van verandering door ze te laten meedoen bij het opstellen van de groepsplannen. Allereerst is dit een van de achterliggende ideeën bij het invoeren van het HGW. “Met name het onderbouwteam is bezig om leerlingen meer eigenaar te laten zijn van hun leerproces” (Aman-van Bellen, 2016). Dit aspect is ook herkenbaar in de instructiedocumenten aan docenten. “Bespreek de doelen met je klas. Wat vinden zij van de doelen? Hebben ze nog ideeën bij wat ze nodig hebben om dat doel te bereiken?” (Aman - van Bellen, 2019). Uit de evaluatie in 2018 wordt niet

duidelijk of leerlingen wel of niet betrokken worden bij het opstellen van plannen. Uit de observaties van vergaderingen blijkt dit wel. Een docent zegt tijdens de vergadering: “Misschien leuk om dit (resultaat) nu terug te geven (aan de leerlingen) omdat het hun eigen doel is.” (Stierman, 2020). Uit de diepte-interviews blijkt dat twaalf respondenten hun leerlingen laten participeren in het opstellen van de groepsplannen. Respondent 7: “Het is minder wij-zij, het is minder leerling tegenover docent, maar het is gewoon meer “Oké, we hebben een feit, we hebben een school met jullie, hoe gaan we het aanpakken. Ja, je kan input geven. Nou, we doen het wel of niet, we hebben het erover en dan gaan we het proberen.”

#### *Positieve aspecten van leerlingen*

Het richten op positieve aspecten van de groep of individuele leerling is een waarde die vanaf het invoeren van HGW te herkennen is. In het implementatieplan staat beschreven: “Positieve aspecten van leerlingen, docenten, klassen en ouders zijn van groot belang” (Aman-van Bellen, 2016). In de evaluatie van 2018 wordt expliciet gekeken naar de focus op positieve aspecten. “Dit wordt ook zeker gedaan” is daar de conclusie (Aman- van Bellen, 2018). In de observaties van de vergaderingen blijkt dat docenten zich richten op positieve aspecten van de leerlingen. “Ik vind leerling x echt een volwassen leerling geworden”, zegt één van de docenten tijdens de vergadering. Een andere docent noemt tijdens een ander overleg: “Deze leerling heeft ook veel liefde nodig, je moet hem goed toespreken maar ook liefde tonen.” (Stierman, 2020). Uit de diepte-interviews blijkt dat elf respondenten een positievere houding naar leerlingen hebben gekregen. Respondent 9: “Ik denk dat wel nieuw is dat we op een wat positievere manier naar leerlingen kijken. Je had vroeger natuurlijk best vaak op een rapportvergadering dat vooral de negatieve kanten van een leerling wordt besproken. En het is ook wel goed om daar aandacht voor te hebben met elkaar. Maar wat vinden we dan? Wat is juist leuk aan deze leerlingen?” Respondent 7: “Dat er respect is en aandacht voor het complete kind, ook voor de stoute kinderen. Waarom doe jij zo? En dan kan het zo zijn dat hij heel veel lef heeft, heel veel uitdaging zoekt dus constant een bepaalde docent probeert uit te dagen”.

#### *Samenwerking met ouders*

De samenwerking tussen ouders, leerling en mentor is vanaf de start een onderliggende waarde van het HGW geweest. In het implementatieplan is opgenomen dat ouders wordt gevraagd om input te geven over de onderwijsbehoeften van hun kind. In de instructiedocumenten aan docenten staat opgenomen dat de ouders een vragenlijst in dienen te vullen over de onderwijsbehoeften van hun kind (Aman - van Bellen, 2019). Uit de evaluatie van 2018 blijkt dat er input van ouders komt. Toch wil men meer contact met ouders als het goed gaat met hun kind, niet alleen als er incidenten hebben plaatsgevonden (Aman- van Bellen, 2018). Uit de observaties van de vergaderingen en lessen komen geen indicaties van contact met ouders terug. Uit de diepte-interviews blijkt dat twaalf respondenten ouders vragen voor input voor het groepsplan. Dat gebeurt vooral door ouders de vragenlijsten in te laten vullen. Respondent 1: “Zeker ook de sterke kanten van leerlingen kennen is belangrijk. Het is fijn om die van ouders te horen omdat het vaak ook heel andere kant van de leerling is dan die wij op school zien”. Respondent 5: “Ja ik laat dus ouders vragenlijsten invullen. Die laat ik nu dit jaar via Microsoftforms invullen”. Een andere respondent noemt dat al die ouderbetrokkenheid van hem niet hoeft. Respondent 2: “Ik geef ik les aan die kinderen, niet aan die ouders.”

Concluderend: de organisatieverandering in de culturele dimensie heeft sinds het invoeren van HGW plaatsgevonden op De Swaef. De leerlingen meer vanuit hun onderwijsbehoefte en op een positieve manier benaderen is een duidelijk geformuleerd doel wat zich ook in de praktijk heeft voltrokken. Leerlingen en hun ouders worden betrokken bij het opstellen van groepsplannen en de daarbij opgestelde doelen. Dit blijkt uit een eerdere evaluatie, uit de observaties en vooral uit de diepte-interviews.

### 5.1.2 Verandering in structuur van werkprocessen

Bij een tweede-orde verandering wijzigen de structuren van werkprocessen. Dit is te zien in de dagelijkse handelingen van docenten. Door het invoeren van het HGW zijn de volgende processen gewijzigd:

- Docenten formuleren doelen voor hun groep als geheel;
- Docenten formuleren extra doelen voor leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften;
- Docenten werken systematisch met groepsplannen.

#### *Werken met groepsplannen*

Met de invoering van het HGW zijn mentoren voor hun klassen overgegaan op het maken van groepsplannen. Uit het implementatieplan blijkt dat het maken van groepsplannen en het planmatig werken hiermee de manier de nieuwe manier van werken inhoudt (Aman-van Bellen, 2016). In de instructiedocumenten aan docenten staat beschreven hoe een plan moet worden opgesteld. De onderwijsbehoeften van leerlingen worden in kaart gebracht, op basis daarvan wordt een klassenplan opgesteld waarin leerlingen zijn verdeeld in drie categorieën: geen extra ondersteuning nodig, lichte ondersteuning nodig en uitgebreide ondersteuning nodig. Daarnaast worden er twee doelen voor de klas opgesteld: een pedagogisch doel en een didactisch doel. Deze doelen worden opgesteld door de mentor in samenspraak met de leerlingen. In de instructiedocumenten staat beschreven dat dit groepsplan gebruikt wordt voor leerlingbegeleiding en dat de lesgevende docenten dit groepsplan gebruiken bij de lesvoorbereiding (Aman - van Bellen, 2019). Twaalf respondenten geven aan de groepsplannen van de andere klassen niet te gebruiken bij hun lesvoorbereiding. Docenten werken dus vooral met het groepsplan van de eigen klas. Toch geven veel docenten aan dat er door de invoering van het HGW meer wordt samengewerkt. Het samenwerken bestaat vooral uit het delen van informatie tijdens vergaderingen en erbuiten. Ook ‘tips en inzichten delen’ wordt vaker genoemd als gevolg van deze nieuwe manier van werken. Respondent 5: “Nou, ik denk eigenlijk dat we nu meer gesteund worden in de begeleiding van een klas van voorheen. Toen moest je heel veel dingen zelf verzinnen, dan denk ik ja, en nu heb je, krijg je veel meer informatie van lesgevende collega's en bespreek je met elkaar, want je gaat doen in plaats van dat jij iets liep te verzinnen, en dat was het vooral. dat het jouw idee was – en nu is dat zeg maar, meer van elkaar”. Respondent 12: “Uiteindelijk vind ik dat we meer met elkaar delen en dingen en ideeën uitwisselen, en dat vind ik de grote plus dat we dat meer met elkaar doen”.

Uit de observaties van de vergaderingen blijkt dat de groepsplannen een duidelijke plek hebben in de overleggen. Het bijstellen van doelen blijkt minder duidelijk. Het is wel duidelijk dat er in elke klas enkele leerlingen zijn die extra onderwijsbehoeften hebben. Met welke doelen zij werken is niet duidelijk (Stierman, 2020). Uit de evaluatie van 2018 blijkt dat er gewerkt wordt met groepsplannen waarin concrete doelen zijn opgenomen. “Meer overzicht(elijk) en inzicht in individu & groep” (Aman-van Bellen, 2018). In de diepte-interviews geven alle veertien respondenten aan dat de structuur van het werken is veranderd door de invoering van het HGW. De respondenten maken de groepsplannen als mentor en gebruiken deze voor hun eigen klas.

#### *Systematisch werken*

In de opzet van het HGW is het de bedoeling dat er systematisch met deze groepsplannen gewerkt wordt. Mentoren en overige docenten werken aan de opgestelde doelen en stellen deze bij. Deze opzet is te zien in de instructiedocumenten. Uit de evaluatie van 2018 blijkt dat er wel planmatig gewerkt wordt: “De planmatige aanpak dwingt tot stappen maken”.

Uit de diepte-interviews blijkt dat er niet systematisch wordt gewerkt met groepsplannen. In veel gevallen blijven de doelen het hele jaar hetzelfde en worden ze niet bijgesteld, geven zes respondenten expliciet aan. Twee respondenten geven aan dat de doelen tussentijds worden bijgesteld. Het werken met groepsplannen wordt alleen voor de eigen mentorklas gedaan.

Concluderend: de verandering in het procesmatig werken is doorgevoerd; elke mentor werkt met groepsplan voor de eigen klas met daarin opgestelde doelen voor de groep als geheel en individuele doelen voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften. Er wordt niet systematisch gewerkt met het groepsplan omdat de doelen bijna niet worden bijgesteld en docenten de groepsplannen van niet-mentorklassen niet raadplegen bij de lesvoorbereiding. Toch geven elf respondenten aan dat door het HGW de samenwerking is toegenomen. Docenten overleggen meer met elkaar over de aanpak van hun klas en geven advies.

### 5.1.3 Verandering in communicatiestructuur

In een tweede-orde verandering zijn veranderingen binnen de communicatiestructuur als verandering binnen het kernproces zichtbaar. Met het invoeren van het HGW is de communicatiestructuur veranderd. Dit wordt vertaald in de volgende indicatoren:

- Docenten hebben overleg met collega's over de klassenplannen;
- Er zijn meer vergaderingen door het HGW;
- De vergaderingen zijn gebaseerd op de groepsplannen.

Het werken met groepsplannen gaat samen met een andere manier van vergaderen. Om systematisch te werken aan de groepsplannen wordt er vaker dan voorheen vergaderd. In het implementatieplan wordt de nieuwe vergaderstructuur niet benoemd, omdat dit over de pilot gaat waarbij vier mentoren mee doen. Wel staat er vermeld dat er elke zes weken een evaluatiemoment is en dat er systematisch wordt gewerkt. Ook wordt genoemd dat de ondersteuning door middel van de groepsplannen teambreed wordt aangepakt (Aman-van Bellen, 2016). In de evaluatie van 2018 staat genoemd dat het meer delen van inzichten collega's als positief wordt ervaren (Aman- van Bellen, 2018).

#### *Frequentie*

Het aantal vergaderingen is toegenomen door het HGW. Uit het interview met de key-correspondent werd duidelijk dat de hele vergaderstructuur gewijzigd is (Paul, Interview met key-respondent, 2020). Alle teamoverleggen en vakgroepoverleggen zijn afgeschaft, in plaats daarvan zijn er om de twee à drie weken klassenoverleggen. Respondent 9: "Daarom zijn we overgegaan op de vergaderingstructuur dat we zeggen: we gaan ongeveer veertien keer per jaar bij elkaar zitten. Zeven keer per klas, want dan hebben we twee twee middagen een a en b. En dan komt iedere klas dus ongeveer zeven keer per jaar aan bod. En dan gaat het dus echt over het plan over de afspraken en over gedrag. En dan organiseer je wel je eigen overleg in plaats van dat je dus van die soort crisis dingen aan het oplossen bent. Je bent het dus eigenlijk voor."

Uit de diepte-interviews blijkt dat twaalf respondenten aangeven dat het aantal vergaderingen is toegenomen. Dit wordt door veel van de collega's ook als te veel ervaren. Respondent 8: "Juist, we vinden de frequentie van de vergaderingen teveel en we zouden eigenlijk meer willen dat de leerlingencoördinatoren samen met de mentor gewoon tijd neemt om de klas te bespreken". In de evaluatie van 2018 wordt dit ook genoemd: "Hoge frequentie van vergaderingen heeft geen nut" (Aman- van Bellen, 2018).

### *Inhoud vergaderingen*

De vergaderingen of klassenoverleggen zijn gebaseerd op de groepsplannen. Aanvankelijk werd dit niet altijd uitgevoerd. In de evaluatie van 2018 wordt aangegeven dat in niet alle klassenoverleggen het groepsplan wordt gebruikt: “Overleggen gaan traag, iedere keer afspraken herhalen”, “Opvolging afspraken onduidelijk, afspraken worden niet altijd nagekomen”. Ook wordt er niet effectief vergaderd: “Te weinig cyclisch” en “te weinig doelgericht” wordt er in de evaluatie aangegeven (Aman- van Bellen, 2018). Als reactie hierop is in begin van het cursusjaar 2019/2020 een memo verstuurd naar alle docenten waarin de opbouw van de vergadering nogmaals werd toegelicht (Paul, 2019).

Uit de diepte-interviews blijkt dat zes respondenten de uitvoering van de vergaderingen als inefficiënt zien en daarom niet nuttig. Respondent 3: “Omdat de plannen vaak niet up to date zijn is het dus niet altijd zinvol om over te praten”. Daarnaast zijn veel vergaderingen tegelijk gepland waardoor niet elke docent bij de klassenoverleggen kan zijn: “ (...) dat er soms voor zorgt dat er bij een overleg van de klas drie mensen zitten en bij een andere klas misschien wel allemaal, dus dat maakt sommige overleggen niet zo nuttig”. Uit de observatie van de klassenoverleggen en de rapportvergadering blijkt dat de opbouw van het klassenoverleg wel degelijk anders is en er per klas een patroon wordt gevolgd. Toch worden klassendoelen niet bijgesteld of opnieuw geformuleerd.

### *Samenwerking*

Elf respondenten geven aan dat er door het HGW intensiever wordt samengewerkt. Van deze respondenten is niet iedereen tevreden over de invulling van de vergaderingen, maar de samenwerking zelf wordt wel als positief ervaren. Respondent 8: “Kijk, ik heb nu veel meer het idee van je bent ergens mee bezig, wat ook veel beter ingezet kan worden, dus ook door andere gebruikt wordt”.

Concluderend: de manier van overleg over leerlingen is veranderd. Docenten spreken met elkaar buiten de vergaderingen ook over de groepsplannen. De vergaderstructuur is gewijzigd, de frequentie van de vergaderingen is hoger geworden door HGW. Een ruime meerderheid van de respondenten geeft aan dat er wel meer wordt samengewerkt, maar de structuur van de vergaderingen en daarmee de opbrengst ervan wordt niet door iedereen als nuttig en efficiënt ervaren. Dit komt omdat de de voorgeschreven opbouw niet altijd wordt gevolgd en doordat er veel vergaderingen parallel plaatsvinden zijn er soms te weinig collega's aanwezig bij een klassenoverleg.

#### 5.1.4 Verandering in verantwoordelijkheden

Een organisatieverandering kan leiden tot veranderingen in verantwoordelijkheden. In deze paragraaf wordt dit vertaald in de volgende indicatoren:

- Door het HGW hebben docenten andere verantwoordelijkheden gekregen;
- Door het HGW hebben docenten meer verantwoordelijkheden gekregen;
- De docent die klassenmentor is zit de vergadering van zijn/haar klas voor.

Uit het implementatieplan en instructie aan docenten blijkt dat de rol van de mentor binnen het HGW heel groot is: hij of zij is de spil van de klas (Aman-van Bellen, 2016). Echter, deze verantwoordelijkheid was er vóór het HGW ook, mentoren waren destijds verantwoordelijk voor de handelingsplannen voor de lwoo-leerlingen. De mentor zit ook de vergadering van zijn of haar klas tijdens de groepsoverleggen voor. Dit blijkt uit de observaties van de vergaderingen en uit de diepte-interviews. Uit de interviews wordt duidelijk dat deze taak niet is gewijzigd met de komst van het HGW. Twaalf respondenten geven aan dat de verantwoordelijkheden van mentoren niet zijn gewijzigd. Je moet meer doen, maar je verantwoordelijkheid blijft hetzelfde. Alleen kon je voorheen je taak minder serieus uitvoeren, dat valt nu op. Respondent 3: “Veranderd? Vind ik niet nee, nee, en als je dat wel zo ziet, dan was je misschien daarvoor niet heel bezig met je mentorklas. Kijk bij ons is natuurlijk gewoon het verdiepen in je



leerlingen normaal". Een andere respondent geeft aan dat de rol van mentor wel heel belangrijk is. Respondent 10 "Ja wel, je bent wel de spil in het geheel. Constateer je met elkaar van "jongens, daar moet een bepaalde handeling op", dan ben je zelf als als mentor zeg maar verantwoordelijk voor dat dat gebeurt."

Concluderend: de positie van de mentor is niet wezenlijk veranderd door HGW. Voor de invoering van HGW konden mentoren hun taak minder serieus uitvoeren, die mogelijkheid is er nu minder. Het voorzitten van de vergadering is een taak van de mentor, maar deze taak was er officieel al voor de invoering van het HGW. Dit wordt duidelijk uit de diepte-interviews en observaties van vergaderingen.

## 5.2. Werkstress

In deze paragraaf wordt weergegeven werken indicatoren van werkstress terugkomen in het empirisch onderzoek.

### 5.2.1 Gedrag van leerlingen

- Ordeverstoringen van leerlingen tijdens de les;
- Herhaaldelijk waarschuwen van leerlingen tijdens de les;
- Het uitsturen van leerlingen uit de les als gevolg van wangedrag;
- De waardering van de sfeer in de groep volgens de docent;
- De waardering van de werkhouding van leerlingen door de docent.

In de obesrvatie van de vergadering van 14/10 blijkt dat er effect gezien wordt door de gestelde doelen in het klassenplan: "Het is nu rustiger dan drie weken geleden" (Stierman, Observatie vergadering klassenoverleg 14 oktober, 2020). Uit de diepte-interviews blijkt dat minder ordeverstoringen en waarschuwingen in de les door twaalf respondenten niet wordt gezien in hun dagelijkse praktijk. Twee respondenten zien wel een gedragsverbetering in de eigen lessen. Geen van de respondenten geeft aan minder uitstuurgevallen te hebben. Wel geven vier respondenten expliciet aan dat het rustiger is in de school. Uit de document-analyse blijkt dat het aantal uitstuurgevallen wel degelijk is gedaald. In het eerste jaar dat er schoolbreed werd gewerkt met HGW was het aantal uitstuurgevallen 413 tegenover 613 in het jaar ervoor. In het tweede jaar van HGW waren dit tot maart 316 gevallen, daarna zijn er geen uitstuurgevallen meer omdat de school gesloten was in verband met maatregelen rondom het coronavirus (Paul, 2020). De respondenten die betrokken zijn bij het afhandelen van uitstuurgevallen geven aan dat er minder leerlingen worden uitgestuurd, alleen niet specifiek in hun les (Paul, Interview met key-respondent, 2020). Respondent 9: "Dat is absoluut zo omdat we eerder het gedrag van leerlingen in de gaten hebben en omdat we een andere benadering hebben, veel meer het gesprek aangaan dan domweg straf geven en hopen dat ze er iets mee doen, hebben we veel minder uitstuurgevallen dan twee jaar geleden. Toen hadden we echt een jaar dat dat het enorm opliep en we zeiden van: "Waarom hebben we alleen maar rode kaarten gegeven en iedereen eruit gestuurd?" En toen zijn we begonnen met HGW en dan heb je dus gewoon veel eerder overzicht over de groep en dat je zegt "die leerling: die gedraagt zich raar" en het gaat nu heel erg opvallen als een leerling daar vaak uitgestuurd, dan doen we er veel eerder wat mee".

Acht andere respondenten geven ook aan dat er door het HGW meer grip is op het gedrag van de leerlingen. Men heeft eerder door wanneer het fout dreigt te gaan en kan eerder ingrijpen. Respondent 8: "Omdat je er kort op zit en je de signalen bij andere vandaan ook krijgt dat je daar nu wel eerder op in kan spelen". Respondent 11: "Ik denk dat we nu in die zin heel snel en veel rapporteren, waardoor we eigenlijk wel sneller een patroon zien".

### *Werkhouding*

### *leerlingen*

Als het gaat om de werkhouding van leerlingen geeft één respondent aan dat dit door het HGW

verbeterd is. Acht respondenten geven aan dit niet te zien in hun dagelijkse praktijk. De overige respondenten kunnen hier niet over zeggen. Respondent 4: “Ik merk eigenlijk helemaal geen verschil vanuit de leerlingen”. Respondent 12: “Nee, niet veel verschil. Nee, daar kan ik kort over zijn”.

Concluderend: het gedrag van leerlingen en de werkhouding in de les is volgens de docenten niet verbeterd, toch geven veel respondenten aan dat er door HGW meer grip is op het gedrag van leerlingen, dat problemen eerder gesignaleerd worden en dat er minder excessen zijn qua leerlingengedrag. Individueel geven docenten aan niet minder uitstuurgevallen te hebben terwijl de statistieken aangeven dat dit wel veranderd is. Over het grote geheel wordt wel een verbetering gezien, maar niet in de praktijk van de eigen les. De werkhouding van leerlingen is niet veranderd volgens de respondenten.

### 5.2.2 Objectieve werkdruk

Objectieve werkdruk is uit te drukken in de toename van het aantal taken in een vastgestelde tijd. Docenten kunnen dit waarnemen doordat hun takenpakket is vergroot of dat ze niet genoeg tijd hebben om hun werk af te maken of zaken moeten overslaan. De volgende indicatoren zijn tijdens het empirisch onderzoek gehanteerd:

- Overwerken om taken af te krijgen;
- Tijdsdruk ervaren;
- Niet aan taken toe kunnen komen;
- Werk niet op tijd afhebben.

#### *Vergaderingen*

In de evaluatie van 2018 wordt door docenten aangegeven dat de hoge vergaderfrequentie tijdsdruk veroorzaakt en hierdoor andere taken in de knel komen (Aman- van Bellen, 2018). Uit de diepte-interviews blijkt dat twaalf respondenten de objectieve werkdruk hebben zien toenemen door het HGW. Drie van hen geven expliciet aan dat dit voor hen geen probleem is. Respondent 7: “Ergens geeft dat aan de voorkant eventjes meer werk, op termijn betaalt het zich uit”. Acht respondenten vinden de tijdsinvestering wel fors, vier van hen geven aan dat de tijdsinvestering voor het HGW hen te weinig oplevert. Respondent 4: “Ik denk wel collega's zijn die het een slecht idee vinden, maar dan meer om dezelfde reden als ik, en ik heb het zelf niet zo nodig en dan moet ik er wel veel tijd in investeren”.

Elf respondenten geven aan dat de klassenplannen van andere groepen door hen niet worden geraadpleegd bij de lesvoorbereidingen. Respondent 3 “Ik heb wel plannen van andere klassen bekeken, maar daar werk ik eigenlijk niet mee, omdat ik dat vaak teveel gedoe vindt. Dus ik werk dan alleen maar met die van mijn eigen mentorklas en die zit wel zo goed in mn hoofd dat het maken van het plan heel handig is geweest”. Respondent 13: “(..) omdat je bij elke klas zou je moeten kijken (of dat in de praktijk gebeurt is een tweede) maar je zou moeten kijken "wat staat er in het handelingsplannen van deze klas en op basis daarvan ga je les geven, en dat is misschien gelijk ook wel het eerste pijnpunt, dat doet niemand”.

Concluderend: de objectieve werkdruk is toegenomen door de vergaderfrequentie en het opstellen van de groepsplannen en het bijhouden ervan. Het raadplegen van klassenplannen van de niet-mentorklas is een taak die niet uitgevoerd wordt door de werkdruk. Enkele docenten geven concreet aan dat de tijdsinvestering later meer oplevert, dus niet als objectieve werkdrukverhoging gezien kan worden.

### 5.2.3 Administratieve taken

Het hebben van administratieve taken naast het lesgeven is een veroorzaker van werkstress voor docenten. Deze taken kunnen onderverdeeld worden in lesgebonden taken en niet-lesgebonden taken.

Lesgebonden taken:

- Het documenteren van lesplannen;
- Lesvoorbereidingen schrijven;
- Lesmateriaal schrijven;
- Toetsen ontwikkelen ;
- Resultaten van leerlingen bijhouden.

Niet lesgebonden taken

- Begeleiding van individuele leerlingen documenteren;
- Begeleiding van de groep documenteren;
- Leer- en werkprestaties van leerlingen bijhouden;
- Correctiewerk;
- Contact met ouders via email;
- Meeschrijven aan documenten die plannen en visie van de school documenteren;
- Vergaderen met collega's.

Het HGW is ingezet met het opstellen van klassenplannen op basis van inventarisaties van de onderwijsbehoeften van leerlingen (Aman-van Bellen, 2016). Dit zijn administratieve taken. De situatie voor HGW was dat met voor LWOO-leerlingen een individueel handelingsplan moest invullen. Volgens het zorgteam waren er onder de oude situatie meer administratieve taken (Aman - van Bellen, 2019). Sinds de invoering van HGW moet er voor alle klassen (niet alleen lwoo-leerlingen) klassenplannen opgesteld worden. De didactische en pedagogische doelen worden opgeschreven en bijgehouden. Op deze manier wordt de begeleiding van de individuele leerling en de groep gedocumenteerd. Deze administratieve taken zijn niet-lesgebonden. Elf respondenten geven ook aan dat dit meer administratieve taken zijn sinds het HGW - vooral het opstellen van het klassenplan en het bijhouden hiervan. Lesgebonden administratieve taken zijn het raadplegen van andere klassenplannen bij de lesvoorbereiding, of het in de les anticiperen op de klassenplannen. Alle respondenten geven aan dat ze hiervan op de hoogte zijn, maar elf respondenten geven aan dit niet te doen. Men is door de vergaderingen wel min of meer op de hoogte van de klassenplannen. Daarnaast wordt er in de diepte-interviews aangegeven dat het vergaderen als administratieve taak sterk was toegenomen door het HGW. De overige indicatoren spelen geen rol als onderdeel van het HGW en zijn in het empirisch onderzoek niet genoemd of waargenomen.

Concluderend: de handelswijze van HGW vraagt om administratieve handelingen, namelijk het opstellen van de klassenplannen met alle bijbehorende activiteiten. Hierbij hoort ook het bijhouden van deze plannen om op deze manier de begeleiding van de individuele leerling en de groep te documenteren. Lesgebonden administratieve taken worden wel van docenten verwacht door het toepassen van klassenplan bij de lesvoorbereiding. Dit wordt echter maar door een klein deel van de docenten uitgevoerd.

#### 5.2.4 Professionele relaties

De kwaliteit van professionele relaties met zowel collega's als management heeft invloed op werkstress. Met onderstaande indicatoren werd onderzocht of hier sprake van is sinds de invoering van het HGW.

- Het krijgen van waardering van collega's d.m.v. een compliment;
- Het hebben van conflicten met collega's;
- Het hebben van conflicten met het management;
- Het krijgen van waardering van het management d.m.v. een compliment;
- De waardering die docenten geven aan de werkrelatie met collega's management.

##### *Werkrelatie met collega's*

In het implementatieplan (Aman-van Bellen, 2016) staat beschreven dat het HGW zal leiden tot intensievere samenwerking tussen collega's zodat ze meer uitwisselen en van elkaar kunnen leren. In de evaluatie van 2018 wordt dit ook "tips uitwisselen" en "werken in teams" als positieve uitkomsten van het HGW genoemd (Aman- van Bellen, 2018). Opvallend is, wat al eerder genoemd is bij de verandering in communicatiestructuur, dat twaalf respondenten aangeven meer samen te werken en hierdoor meer grip op het gedrag van de leerlingen hebben. Respondent 11: "Ik deel wel meer, ja, dus je werkt wel intensiever samen". Zes respondenten geven aan dat door het HGW de kwaliteit van de werkrelaties in positieve zin is veranderd. Respondent 10: "Er is meer waardering en meer collegialiteit (door het HGW)". Acht respondenten geven aan dat de kwaliteit van de werkrelaties al goed was vóór het HGW, en dus niet veranderd is. Geen van de respondenten geeft aan dat de kwaliteit in negatieve zin is veranderd. Respondent 14: "Ik ervaar niet meer conflicten nee". Geen van de respondenten een aan dat de kwaliteit van werkrelaties invloed heeft op ervaren werkstress.

##### *Werkrelaties met het management*

De kwaliteit van de werkrelatie met het management is niet gewijzigd. Dit komt in geen van de documenten of observaties terug. In de diepte-interviews geven alle respondenten aan dat de relatie niet gewijzigd is. Er wordt door zes respondenten wel aangegeven dat er kritiek is vanwege het HGW, maar dat hier wel een open gesprek over is met de directie. Respondent 13: "Het is goed hoor, dus wij zijn of tenminste ik ben zelf heel tevreden over mijn directie". Er wordt door geen van de respondenten een relatie gelegd met werkstress veroorzaakt door slechte relatie met het management door het HGW.

Concluderend: de kwaliteit van werkrelaties met collega's is door iets minder dan de helft van de collega's als positief gewijzigd beoordeeld. Opvallend is dat een grote meerderheid van de respondenten aangeeft door het HGW meer en intensiever samen te werken met collega's en daar ook de effectiviteit van het HGW ziet. Door de intensievere samenwerking heeft men meer grip op het gedrag van leerlingen. De kwaliteit van de werkrelatie met het management is niet gewijzigd. Er wordt door geen van de respondenten een verband gezien tussen de kwaliteit van de werkrelatie en het ervaren van werkstress.

#### 5.2.5 Nut van de activiteiten

Wat niet als variabele in het originele conceptuele model is meegenomen, maar in de diepte-interviews wel vaak door de respondenten werd aangegeven, was de relatie tussen tijdsinvestering en het nut dat docenten aan de activiteiten toekenden. Dit speelde bijvoorbeeld een rol bij het niet raadplegen van de verschillende klassenplannen bij de lesvoorbereiding, maar ook bij de huidige uitvoering van de vergaderingen. Vier respondenten geven expliciet aan dat de tijdsinvestering hen niet voldoende oplevert en dat deze taak hen werkstress oplevert. Respondent 14: "Ja, ik denk, ik

geloof er dus echt alleen in als dit echt heel goed gedaan wordt, maar dat is gewoon niet te doen.” Respondent 3: “Wat je dus niet per se heel hard nodig hebt in je eigen les, maar dat je dus doet voor een ander die het niet zo goed lukt. Ja dat vind ik wel, dat is werkdrukverhogend ja”.

Tien respondenten vinden het waard de tijdsinvestering te doen omdat het hen in hun rol als mentor veel oplevert. Het aantal taken neemt wel toe, maar respondent 5 geeft aan: “Ten opzichte van eerst, alle losse plannen schrijven van leerlingen die buiten de boot vielen en wat niet meer ging, denk ik dat het echt wel wat oplevert, het Handelingsgericht werken”. Respondent 7: “Je moet wat en het is de moeite waard”. Respondent 8: “Dus je bent uiteindelijk wel productiever bezig. Ja, je bent bewuster, denk ik, van alles wat je opschrijft dat doet ergens toe.”

Van de respondenten die HGW over het algemeen als nuttig ervaren zijn drie respondenten niet tevreden met de huidige vorm waarna het HGW wordt uitgevoerd. Respondent 13: “Maar de positieve punten die heel erg sterk zijn, dat snel signaleren van bepaalde problematiek en ook een beetje vanuit de positieve houding werken aan bepaalde doelen waarin je vooral kijkt naar wat kun je als docent doen, dat is allemaal positief. Maar in de uitvoering zie ik ik wel van nou, ik weet niet of dit per se op de meest efficiënte manier gaat”.

Respondent 9: “Over het algemeen, zie je wel dat het wat het opbrengt. Maar ik vind wel het, ik vind het plan en de manier waarop we het nu doen vind ik iets te log”. Respondent 11: “Ik ben een voorstander van het HGW en ik denk dat het grote voordeel daarvan is dat we veel dingen met elkaar delen, veel uitwisselen met elkaar. Maar we moeten er echt op letten dat we er geen papieren tijger van maken zoals ik de afgelopen jaren al heel veel in de la heb zien verdwijnen, en die komen vervolgens nooit meer te voorschijn en waarvan je achteraf denkt van ja, daar heb ik heel veel uren aan bijscholing, nascholing, weet ik veel wat voor scholing in zitten”.

Concluderend: de docenten geven wel aan dat de objectieve werkdruk wordt verhoogd, maar dit leidt pas tot werkstress als zij het nut van de activiteiten niet ervaren. Een meerderheid (tien) respondenten geeft aan dat ze wel meer taken hebben, maar de opbrengst ervan als nuttig ervaren doordat het ervoor zorgt dat zij hun leerlingen beter kunnen begeleiden. Om deze reden ervaren zij door deze extra activiteiten geen werkstress. Van deze groep is een klein deel (drie respondenten) ervan overtuigd dat de uitvoering veel efficiënter kan zodat de activiteiten voor hun gevoel nuttiger kunnen worden uitgevoerd.

### 5.3 Analyse

Met de bovenstaande empirische bevindingen kan de vierde deelvraag worden beantwoord:

*Wordt er op locatie De Swaef door docenten werkstress ervaren door het Handelingsgericht werken?*

Er wordt werkstress ervaren op locatie de Swaef. Echter, niet alle onderzochte stressoren blijken een werkstress-verhogende rol te spelen.

De veranderende culturele dimensie zorgt ervoor dat een ruime meerderheid van de respondenten aangeeft een andere houding te hebben ten opzichte van de leerling. Men heeft meer de focus hoe deze leerling het best geholpen kan worden. Leerlingen worden door het HGW ook meer eigenaar van hun eigen leer- en ontwikkelproces en zijn hierdoor beter te benaderen door de docenten. Daarnaast is er meer aandacht voor de positieve aspecten van de leerling. Deze vernieuwde houding heeft invloed op de grip die men heeft op het gedrag van leerlingen. Elf respondenten geven aan dat door deze veranderde waarde beter met leerlingen wordt omgegaan en zij de leerlingen beter kunnen begeleiden. Dit heeft een verminderend effect op werkstress.

De verandering in de procesdimensie is de andere manier van werken door het HGW. Samen met de nieuwe vergaderstructuur zorgt dit voor meer samenwerking tussen collega's. De nieuwe manier van

werken dwingt collega's gezamenlijke afspraken te maken, meer te delen en meer informatie uit te wisselen. Twaalf respondenten geven aan dat dit ook daadwerkelijk gebeurt. Doordat er op basis van de groepsplannen een uniforme aanpak is van leerlingen, wordt er meer grip op het gedrag van leerlingen ervaren. Tijdens de klassenoverleggen worden de groepsplannen besproken door de docenten. Hoewel de helft van de respondenten aangeeft dat de vergaderingen efficiënter en beter uitgevoerd kunnen worden, worden deze vergaderingen frequent gehouden en worden hier de afspraken uit de klassenplannen en de benadering van klassen besproken. Hierdoor kunnen docenten een gezamenlijke aanpak hanteren. Deze aanpak is effectief omdat het gezamenlijke aspect zorgt voor het succes ervan, geven twaalf respondenten aan. Deze samenwerking zorgt voor meer grip op het gedrag van leerlingen. Deze stressor heeft hierdoor een verminderend effect op werkstress.

De invloed van de veranderde culturele dimensie op het gedrag en de werkhouding van de leerling wordt door docenten in de eigen les niet ervaren. Toch blijkt dat deze verandering samen met de verandering in de procesdimensie ervoor zorgt dat er meer grip op het gedrag van leerlingen wordt ervaren. Door de communicatiestructuur worden problemen eerder gesignaleerd en door gezamenlijke aanpak blijven excessen in wangedrag beperkt. Ook geven verschillende respondenten aan dat het rustiger is binnen de school, maar weet men niet of dit als gevolg van HGW gezien kan worden. Uit de documentanalyse blijkt dat er tijdens het eerste jaar dat HGW schoolbreed werd ingevoerd een grote daling van het aantal uitstuurgevallen is geweest. Uit de vergaderingenobservatie blijkt dat in sommige gevallen de groepsplannen wel leiden tot beter gedrag van leerlingen, en de grip die de docenten hierop hebben. Hierdoor ervaren docenten minder werkstress.

Door de verandering in de communicatiestructuur is de frequentie van de vergaderingen toegenomen, wat zorgt voor een hogere objectieve werkdruk. Ook veranderingen in de werkstructuur zoals het opstellen van groepsplannen en het raadplegen van andere groepsplannen bij de lesvoorbereiding is volgens veel respondenten een verhoging van de objectieve werkdruk. Deze genoemde veranderingen zijn voornamelijk administratieve taken. Elf respondenten geven aan dat de administratieve taken zijn toegenomen door het HGW.

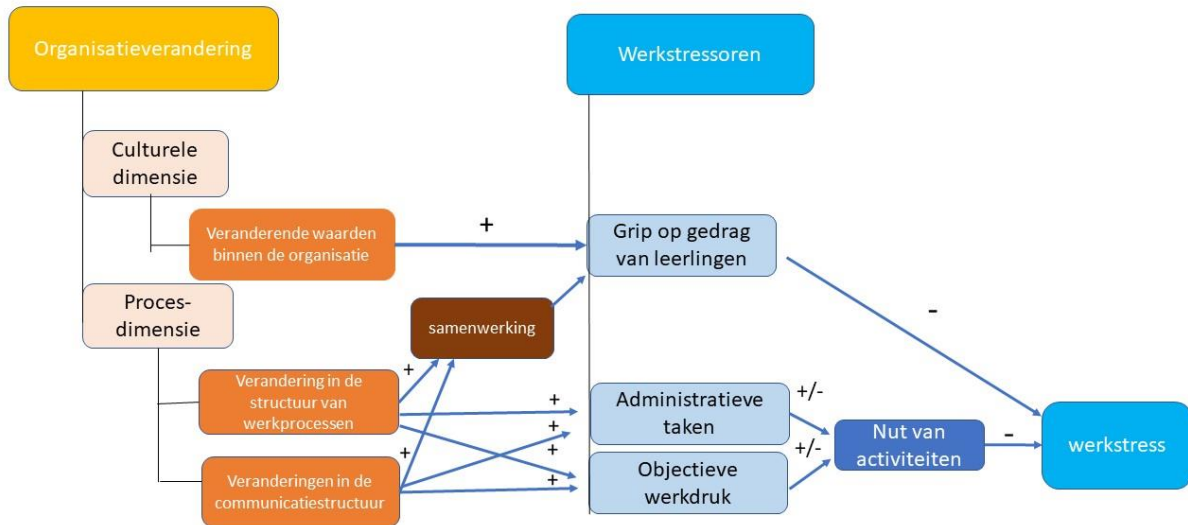
Uit de theorie is bekend dat hogere objectieve werkdruk en het hebben van veel administratieve taken van docenten bij hen voor meer werkstress zorgt. Echter, deze relatie wordt in dit onderzoek niet zonder meer aangetoond. Veel respondenten leggen een relatie met het nut dat een activiteit hen oplevert en de werkstress die ervaren wordt. Zo gaven tien respondenten aan dat over het algemeen de door het HGW toegenomen objectieve werkdruk en administratieve taken voor hen niet leidt tot meer werkstress omdat het hen nut oplevert. Hiertegenover geven vier respondenten aan dat het HGW hen werkstress oplevert omdat ze er zelf niet veel aan hebben en het nut er dus niet van inzien.

Veranderingen in verantwoordelijkheden en de invloed die dit zou hebben op professionele relaties hebben niet plaatsgevonden door de invoering van het HGW. Door dit onderzoek kan er geen relatie worden aangetoond tussen deze stressor en de invloed op werkstress.

Het HGW heeft geen invloed gehad op werkrelaties in negatieve zin. Dit geldt zowel voor relaties met collega's als met het management. Uit de interviews bleek wel dat er kritiek werd geuit op de directie in verband met de uitvoering van het HGW. Dit had echter geen invloed op de kwaliteit van de werkrelaties en heeft daarom ook geen verband met ervaren werkstress.

Door de toegenomen samenwerking geven vier respondenten aan dat de werkrelatie met collega's is verbeterd. Er wordt echter door hen geen verband gelegd met werkstress. Alle respondenten gaven aan dat de werksfeer op De Swaef over het algemeen al erg goed was.

Dit alles leidt tot een vernieuwd conceptueel model:



Onderdelen van de organisatieverandering leveren niet automatisch werkstress op. Uit het empirisch onderzoek kwam duidelijk naar voren dat stressoren wel ervaren worden maar niet automatisch tot werkstress leiden. Om deze reden is er in het nieuwe conceptuele model onderscheid gemaakt tussen stressoren en werkstress.

Net zoals in het originele conceptuele model is in dit model opgenomen dat de culturele verandering leidt tot verandering het gedrag van leerlingen. Op basis van de empirische gegevens kan vastgesteld worden dat docenten door de culturele verandering meer grip op het gedrag van leerlingen voelen en om deze reden minder werkstress ervaren. De culturele verandering bestaat uit een andere benadering naar leerlingen toe. Men is meer gericht op de hulpvraag en de positieve aspecten van de leerling. Ook de participatie van leerlingen zelf en hun ouders bij het opstellen van de groepsplannen hoort hierbij. Dit alles leidt tot minder werkstress.

De verandering in de procesdimensie zorgt voor meer samenwerking bij docenten. Het opstellen en uitvoeren van groepsplannen met de bijbehorende communicatiestructuur zorgt voor een uniforme effectievere aanpak, wat docenten meer grip geeft op het gedrag van leerlingen. Dit heeft een verminderend effect op werkstress. Om deze reden is 'samenwerking' als mediërende variabele in dit model geplaatst.

De verandering in de procesdimensie zorgt voor meer objectieve werkdruk en meer administratieve taken bij docenten. Dit leverde niet automatisch werkstress op. Afhankelijk van het nut wat de activiteit oplevert werd er wel of juist minder werkstress ervaren en is 'nut van de activiteiten' als mediërende variabele in het model geplaatst. Bij dertien respondenten kwam terug dat ze dit als bepalende factor zien in de relatie tot werkstress. Het HGW wordt over het algemeen door een meerderheid (tien) van de respondenten als nuttig ervaren, en levert daarom voor hen geen werkstress op. Enkele onderdelen van het HGW worden als minder nuttig beoordeeld, zoals de frequentie en de uitvoering van de vergaderingen. Uit het onderzoek blijkt dat dit aspect voor meer respondenten (zes) als niet nuttig wordt ervaren.

De variabele 'verandering in verantwoordelijkheden' is uit dit model verwijderd omdat uit het onderzoek is gebleken dat verantwoordelijkheden door het HGW niet wezenlijk zijn veranderd.

Ook de invloed van de organisatieverandering op werkrelaties in negatieve zin is niet aangetoond en om deze reden niet weergegeven in het model. De werkrelaties met collega's die kwalitatief in positief opzicht zijn veranderd zijn niet weergegeven in dit model, omdat dit gold voor een minderheid van de respondenten en omdat er geen relatie met werkstress is aangetoond.



## 6. Conclusie en advies

Na de empirische analyse en beantwoording van de deelvragen in de eerdere hoofdstukken kan de hoofdvraag worden beantwoord:

*Wat is de invloed van Handelingsgericht werken op de ervaren werkdruk van docenten op het Wartburgcollege locatie de Swaef?*

Ervaren werkdruk wordt vooral veroorzaakt door werkstress. In dit onderzoek zijn enkele stressoren die een rol hierin kunnen spelen onderzocht. Deze stressoren hebben verschillende uitkomsten op het ervaren van werkstress.

De verandering in de culturele dimensie zorgt voor een andere benadering van leerlingen, waarbij de onderwijsbehoefte van de leerling centraal staat en er meer op de positieve aspecten van de leerling wordt gefocust. Daarnaast wordt de leerling en zijn ouders betrokken bij het leer- en ontwikkelproces van de leerling. Deze verandering leidt tot meer grip op het gedrag van leerlingen, wat leidt tot een vermindering van werkstress. De verandering in de procesdimensie heeft gezorgd voor meer samenwerking tussen collega's. Dit leidt samen met de verandering in cultuur voor meer grip op het gedrag van leerlingen, wat leidt tot minder werkstress. Deze onderdelen van de organisatieverandering blijken dus voor een vermindering van werkstress te zorgen.

Daarentegen leidt de verandering in de procesdimensie tot een verhoging van de objectieve werkdruk en administratieve taken. Dit komt vooral door de hoge vergaderfrequentie, het ineffectief verloop van de vergaderingen en de eis om systematisch met groepsplannen te werken en deze toe te passen in de lesvoorbereiding. Opvallend is dat een meerderheid van de respondenten het nut van de activiteiten vindt opwegen tegen de vermeerdering van objectieve werkdruk die het HGW met zich meebrengt. Waar men de activiteiten als nuttig ervaart leidt dit juist tot minder werkstress.

De inhoud van de vergaderingen en het niet systematische werken aan de klassenplannen wordt als niet nuttig ervaren en levert de docenten werkstress op.

Dat het HGW meer verantwoordelijkheden voor mentoren geeft is niet aangetoond in het onderzoek. Ook de relatie die dit zou hebben op professionele relaties met collega's en/of het management is niet bewezen.

De meerderheid van de docenten geeft aan dat het HGW over het algemeen de inspanning waard is. Organisationsverandering hoeft dus niet perse meer werkstress te leiden, als het maar iets oplevert waar docenten het nut van inzien of ervaren. Vooral de uniforme positieve aanpak van leerlingen leidt tot minder werkstress volgens de docenten.

Paradoxaal is dat de informatie die docenten nodig hebben om een succesvolle uniforme aanpak te hanteren wordt uitgewisseld tijdens de vergaderingen die door een groot deel van de docenten als ineffectief worden beschouwd. Aangezien vrijwel elke docent aangeeft de groepsplannen niet te raadplegen bij de lesvoorbereiding is de vergadering de enige plek waar ze op de hoogte worden gebracht van de inhoud van de groepsplannen. De vergaderingen zijn dus wel van belang voor het HGW. Het is de vraag of hier een onderscheid gemaakt moet worden tussen ervaren nut en aangetoond nut. Dit geldt ook voor de andere activiteiten die niet door alle respondenten als nuttig worden ervaren. Ook is er een onderscheid waarneembaar in het soort activiteiten dan als nuttig wordt ervaren. De activiteiten die voor de eigen mentorklas moeten worden uitgevoerd ziet men als nuttig, zoals het groepsplan opstellen en dit bijhouden. De activiteiten die men moet uitvoeren als docent voor niet-mentorklassen, worden als minder nuttig ervaren en soms zelfs niet uitgevoerd, zoals het raadplegen van de groepsplannen bij de lesvoorbereiding.

## 6.2 Advies

Hoewel het HGW uiteindelijk minder werkstress oplevert voor docenten blijkt uit het onderzoek dat hier wel tegenstellingen in bestaan. Op basis van de onderzoeksuitkomsten zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd.

### 1. De vergaderstructuur herzien

Op basis van dit onderzoek is het advies om de vergaderstructuur te herzien op frequentie en inhoud. In het interview met de key-respondent werd al genoemd dat de manier van vergaderen niet optimaal is (Paul, Interview met key-respondent, 2020). Uit de diepte-interviews blijkt dat de vergaderstructuur de zwakste schakel binnen het HGW is. Docenten die het HGW over het algemeen als nuttig ervaren geven aan dat de hoge frequentie van de vergaderingen en ineffektieve uitvoering hen werkstress oplevert omdat het hen te weinig nut oplevert. De vergaderingen zijn echter wel van groot belang voor het HGW omdat het de enige plek is waar er informatie wordt uitgewisseld over de verschillende groepsplannen. Door heel gericht in te zetten op heldere informatie-uitwisseling, het centraler stellen en bijstellen van doelen tijdens vergaderingen kan er beter systematisch worden gewerkt. Ook is het van belang dat dit duidelijk wordt gedocumenteerd en ook wordt gedeeld met docenten die niet aanwezig kunnen zijn tijdens de vergadering. Vervolgens kan de frequentie van de vergaderingen omlaag gebracht worden. Op deze manier wordt het ervaren nut verhoogt en de objectieve werkdruk verlaagt, wat een verminderend effect op werkstress zal hebben.

### 2. Gebruik van groepsplannen bij de lesvoorbereiding

Het raadplegen van groepsplannen voor lesgevende docenten werkt in de praktijk niet. Docenten waarderen het werken met een groepsplan voor de eigen mentorgroep als een nuttige activiteit die hen wat oplevert, maar een meerderheid van de docenten geeft aan de groepsplannen van andere klassen niet te gebruiken bij de lesvoorbereiding en de uitvoering van de les. De uniforme aanpak voor bepaalde leerlingen of groepen is wel aangetoond effectief. Om dit succes te behouden en te vergroten zou er ten eerste nagegaan moeten worden in hoeverre de docenten op de hoogte zijn van de groepsplannen van andere klassen. Blijkbaar is de inhoud van de groepsplannen wel bekend, omdat docenten aangeven dat de uniforme aanpak, die gebaseerd is op de groepsplannen, effectief is. Omdat veel docenten aangeven de samenwerking met collega's te waarderen zou, waar de kennis van de andere groepsplannen nog tekort schiet, dit op een andere manier ingevuld kunnen worden. Aanbevolen wordt om deze samenwerking meer te benutten, zodat men op deze manier meer bekend wordt met de groepsplannen van andere klassen. Docenten geven aan ook buiten de lessen informeel overleg te hebben over de groepsplannen. Hier ligt een kans om informele overlegmomenten te creëren waarin docenten op een laagdrempelige manier zaken ten behoeve van de groepsplannen kunnen bespreken. Het ervaren nut van activiteiten speelt hier ook een rol. Docenten zien meer nu in activiteiten die zij doen ten behoeve van hun eigen mentorklas, daarom wordt aanbevolen om de rol van de mentor in het delen van informatie rond het groepsplan, te vergroten. Daarnaast moet de vraag voor lesgevende docenten verkleind worden, zodat de objectieve werkdruk en het aantal administratieve taken waaruit weinig nut wordt ervaren, verminderd wordt.

### 3. Visie- en beleidsdocumenten

Uit dit onderzoek is gebleken dat er door het management weinig is vastgelegd over de organisatieverandering van het HGW. Deze organisatieverandering vraagt van docenten in hun rol als mentor om veel gegevens vast te leggen. Opvallend is dat het management zelf dit, wat betreft deze verandering, niet heeft gedaan. Uit de documentanalyse blijkt dat er alleen documenten met instructie voor docenten voorhanden waren. Er zijn geen visie- of beleidsdocumenten waaruit blijkt dat men op locatie De Swaef de organisatie op structuurdimensie en cultuurdimensie heeft gewijzigd. Omdat uit

het onderzoek naar voren komt dat het HGW onder andere voor grote veranderingen heeft gezorgd in de manier hoe docenten leerlingen benaderen en begeleiden, zou het wenselijk zijn als dit wordt vastgelegd in de visiedocumenten van de school.

### 6.3 Discussie

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek was opvallend dat niet elk onderdeel van de onderzoeksopzet veel gegevens opleverde. De opbrengst van de documentanalyse viel tegen omdat er weinig is vastgelegd over het invoeren en uitvoeren van het HGW. Bij navraag bleek dit een bewuste keuze van de directie, omdat men zich eerder richt op de uitvoering van plannen dan het vastleggen hiervan. Voor dit onderzoek bleek dit nadelige gevolgen te hebben. De lesobservaties brachten ook weinig gegevens op, omdat de veranderingen door het HGW niet in de dagelijkse praktijk van de lessen terug te zien was.

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is terug te zien in de aanbevelingen. Deze zijn in de eerste instantie opgesteld voor locatie De Swaef, maar geven ook handvatten voor andere scholen in het voortgezet onderwijs. Zo is het altijd van belang dat men effectieve vormen van samenwerking stimuleert. Het succes van een uniforme aanpak van leerlingen werd door een grote meerderheid van de respondenten erkend. Dit is van belang voor organisatieveranderingen binnen het onderwijs. Deze worden vaak gezien als veroorzaker van werkstress omdat docenten vaak meer taken en activiteiten krijgen. Uit dit onderzoek blijkt dat dit voor een deel zo is, maar als men de taken en activiteiten zo weet te organiseren dat docenten het nut ervan inzien is dit juist werkstress verlagend. Ook de gezamenlijke uniforme aanpak die de grip op het gedrag van leerlingen verhoogt heeft een verminderend effect op werkstress. Belangrijk is dat deze gegevens meegenomen worden in het ontwerpen van organisatieveranderingen binnen het onderwijs om op deze manier werkstress voor docenten te verminderen. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de waardeverandering zorgt voor meer grip op het gedrag van leerlingen, wat uiteindelijk leidt tot minder werkstress. Dit laat zien dat veranderingen in de culturele dimensie van onderwijsorganisaties van groot belang is voor het succes ervan.

Het doel van dit onderzoek was om een bijdrage te leveren aan wetenschappelijke literatuur over de relatie tussen organisatieverandering en werkstress. In dit onderzoek is vooral gekeken naar de oorzaken van werkstress. Eén van de uitkomsten van dit onderzoek is dat effectieve samenwerking zorgt voor meer grip op het gedrag van leerlingen wat zorgt voor minder werkstress. Een ander gegeven uit het onderzoek is dat objectieve werkdruk pas werkstress oplevert als het nut van de activiteiten niet wordt gezien of ervaren. Deze uitkomst is tevens een aanknopingspunt voor nader onderzoek: wat bepaald wanneer activiteiten nut opleveren voor docenten? Is dit afhankelijk van de activiteit of is dit afhankelijk van de persoonlijke eigenschappen van de docent? Daarnaast is een ander aanknopingspunt voor wetenschappelijk onderzoek het verschil tussen ervaren en aangetoond nut van activiteiten. Als in dergelijke onderzoeken de relatie tot werkstress wordt meegenomen kan dit verdere inzichten verschaffen in de oorzaken van werkstress in het onderwijs.

## 7. Bibliografie

### 7.1 Literatuur

- Borg, M., & Riding, R. (1991). Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress Among Schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education Vol. nr. 4*, 355-373.
- Algemene Onderwijsbond. (2019, juni). *Enquete vijf jaar passend onderwijs*. Opgehaald van [www.aob.nl](https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enquête-vijf-jaar-passend-onderwijs_web-1.pdf): [https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enquête-vijf-jaar-passend-onderwijs\\_web-1.pdf](https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enquête-vijf-jaar-passend-onderwijs_web-1.pdf)
- Bamford, D., & Forrester, P. (2003). Managing planned and emergent change within an operations management environment. *International Journal of Operations & Production Management*, 546-564.
- Bartunek, J., & Moch, M. (1987). First-order, second-order, and third-order change and organization development interventions: A cognitive approach. *The Journal of Applied Behavioral Science* 23 (4), 483-500.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San-Fransisco: Jossey-Bass.
- Bonner, M., Koch, T., & Langmeyer, D. (2004). B. Organizational theory applied to school reform: A critical analysis. *School psychology international*, 455-471.
- Bonner, M., Koch, T., & Langmeyer, D. (2004). Organizational Theory Applied to School Reform. *School Psychology International*, 455-471.
- Boyne, G. W. (2006). 'Strategies for Public Service Turnaround: Lessons From the Private Sector?', *Administration & Society*, 38, 3, 365-388.
- Brown, M., Brember, I., & Ralph, S. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67(1), 1-12.
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A Causal Model of Organizational Performance and Change. *Journal of Management*. *Journal of Management*, 523-545.
- Burnes, B. (1996). No such thing as ... a "one best way" to manage organizational change. *Management Decision*, 34 (10), 11-18.
- By, R. (2005). Organisational change management: A critical review 4. *Journal of Change Management*, 369-380.
- Chan, A., Chen, K., & Chong, E. (2010). Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong.
- de Witte, M. (2014, januari 16). Opgehaald van [www.aog.nl](https://www.aog.nl/blog/veranderen-en-organiseren/essenties-van-verandermanagement-3/): <https://www.aog.nl/blog/veranderen-en-organiseren/essenties-van-verandermanagement-3/>
- Desmidt, S., & Heene, A. (2013). *Strategisch Management; een handboek voor de publieke sector*. Tielt: Lannoo.
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (2010). *Factsheet Passend Onderwijs*. Opgehaald van [www.werkhoezithet.nl](https://www.werkhoezithet.nl/doc/kennisbank/kengetallen_passend_onderwijs_2010.pdf): [https://www.werkhoezithet.nl/doc/kennisbank/kengetallen\\_passend\\_onderwijs\\_2010.pdf](https://www.werkhoezithet.nl/doc/kennisbank/kengetallen_passend_onderwijs_2010.pdf)

- Duncan, R. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in organizational behavior*, 75-123.
- DUO onderwijsonderzoek. (2015). *www.duo-onderwijsonderzoek.nl*. Opgehaald van <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2015/08/Rapportage-Passend-Onderwijs-augustus-2015.pdf>
- Ferreira, M. (1997). Organisational change and transformation: A theoretical synthesis. . *Southern African Business Review*, 86-93.
- Fox-Wolfgramm, S. J. (1998). Organizational adaptation to institutional change: A comparative study of first-order change in prospector and defender banks. . *Administrative Science Quarterly*, 87-126.
- Fullan, M. (1996). Turning systemic thinking on its head. . *Phi delta kappan*, , 420.
- Gilley, A., McMillan, H., & Gilley, J. (2009). Organizational change and characteristics of leadership effectiveness. *Journal of leadership & organizational studies*, 38-47.
- Glaser, D. N. (1999). Workload and social support: Effects on performance and stress. . *Human Performance*, 12(2), 155-176.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6),, 495-513.
- Hallem, S., & Castle, F. (1999). Evaluation of behavioural and discipline pilot projects (1996–1999). *Hallam, S. & Castle, F. (1999) Evaluation of behavioural and discipline pilot projects (1996–1999)*.
- Homan, T. (2016). *Wat speelt er nou echt?* Opgehaald van [www.thijs-homan.nl](http://www.thijs-homan.nl): <http://thijs-homan.nl/wp-content/uploads/2016/12/Wat-speelt-er-nou-echt-Onderzoeksresultaten.pdf>
- Jetten, B., Braster, J., & Pat, M. (1999). *Werkdruk en wekzijn van onderwijsbeleidsadviseurs*. Assen: Van Gorcum.
- Johnson, C. C. (2010). Making the case for school-based systemic reform in science education. *Journal of Science Teacher Education*, , 279-382.
- Karasek Jr, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. , . *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education* 21 (8), 995-1006.
- Kuipers, B. S. (2014). The management of change in public organizations: A literature review. *Public administration*, 92(1), 1-20.
- Kyriaciou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 27-35.
- Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational dynamics*, 15(1), 5-23. *Organizational dynamics*, 15(1), 5-23.
- Meyer, A., Brooks, G., & Goes, J. (1990). Environmental jolts and industry revolutions: Organizational responses to discontinuous change. *Strategic Management Journal*,, 93-110.

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2019). Opgehaald van [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl):  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. (2010, maart 26). *Rapport "Zorgleerlingen in het primair en voortgezet onderwijs: terugblik 2010" - Zorgleerlingen in het primair en voortgezet onderwijs*. Opgehaald van [www.parlementairemonitor.nl](http://www.parlementairemonitor.nl).
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2006). *memorie van toelichting arbowet*. Opgehaald van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-30552-3.html>
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers.
- Pameijer, N., van Beukering, T., van der Wulp, M., & Zandbergen, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Leuven/ Den Haag: Acco.
- Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (2004). *Core concepts of organizational behavior*. . Hoboken, USA: John Wiley & Sons Incorporated.
- Shaw, J., & Weekley, J. (1985). The effects of objective work-load variations of psychological strain and post-work-load performance. *Journal of Management* 11 (1), 87-98.
- Smylie, A. (1999). Teacher stress in a time of reform. . In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, (pp. 59-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swinson, J. (2010). Working with a secondary school to improve social relationships, pupil behaviour, motivation and learning. *Pastoral Care in Education*,, 181-194.
- TNO. (2019, mei 2). *werkdruk in het onderwijs*. Opgehaald van [www.tno.nl/publications](http://www.tno.nl/publications):
- Trouw. (2019, november 10). [www.trouw.nl](http://www.trouw.nl). Opgehaald van <https://www.trouw.nl/nieuws/van-basisschool-tot-universiteit-de-werkdruk-is-totaal-uit-de-klauwen-gelopen~bcb91bc3/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F>
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. 13(5), 567–582. *Organization Science*,, 567-582.
- van de Ven, A., & Poole, M. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review*,, 510.
- van der Voet, J., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2014). Talking the talk or walking the walk? The leadership of planned and emergent change in a public organization. . *Journal of Change Management*, 14(2), 171-191.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*,, 99-109.
- Vecchio, R., Justin, J., & Pearce, C. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542. *The Leadership Quarterly*, 21, 530-543.
- Verschuren, & Doorewaard. (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek*.

Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: Norton.

## 7.2. Grijze literatuur

- Aman - van Bellen, G. (2019, september). Instructiedocument werken met groepsplannen.
- Aman- van Bellen, G. (2018, december). Evaluatie Handelingsgericht werken.
- Aman-van Bellen, G. (2016, juli). Implementatieplan Handelingsgericht werken. Rotterdam.
- Arja Kepel. (2014). Opgehaald van [www.wij-leren.nl](http://www.wij-leren.nl): <https://wij-leren.nl/hgw-handelingsgericht-werken.php>
- Paul, A. (2019, september). Memo voor vaste agenda klassenoverleg. *Vaste agenda klassen overleggen 2019 2020*.
- Paul, A. (2020, Oktober 2). Interview met key-respondent. (P. Stierman, Interviewer)
- Paul, A. (2020, november 18). Uitstuurgevallen cursusjaren 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020. *Overzicht uitstuurgevallen, email naar onderzoeker*. Rotterdam.
- Stierman, P. (2020, oktober 14). Observatie vergadering klassenoverleg 14 oktober. Rotterdam.
- Stierman, P. (2020, november 18). Observatie vergadering klassenoverleg 18 november. Rotterdam.

## 8.1 Bijlagen

### Bijlage 1 Respondentenlijst

Respondent	Leeftijd	Aantal jaren werkzaam	m/v/x
1.	28	3 jaar	V
2.	29	3 jaar	M
3.	29.	8 jaar	V
4.	32	6 jaar	V
5.	30	5 jaar	V
6.	48	11 jaar	V
7.	55	10 jaar	M
8.	59	30 jaar	M
9.	32	8 jaar	V
10.	55	20 jaar	M
11.	54	25 jaar	V
12.	42	10 jaar	M
13.	29	7 jaar	M
14.	27	6 jaar	V



## Bijlage 2 Codeerlijst Atlas.ti9

### Code

- werkstress niet ervaren
- werkstress ervaren
- werkhouding leerlingen verbeterd
- werkhouding leerlingen niet verbeterd
- veranderingen niet in verantwoordelijkheden
- verandering in verantwoordelijkheden
- verandering in structuur van werkprocessen
- verandering in communicatieprocessen
- veranderende waarde niet binnen organisatie:
- veranderende waarde binnen organisatie
- samenwerking niet meer
- samenwerking meer
- professionele relaties niet veranderd met management
- professionele relaties niet veranderd met collega's
- professionele relaties met management veranderd
- professionele relaties met collega's veranderd
- opbrengst verandering negatief
- opbrengst verandering
- objectieve werkdruk toename
- objectieve werkdruk geen toename
- grip op gedrag van leerlingen niet meer
- grip op gedrag van leerlingen
- geen verandering in verantwoordelijkheden
- Gedrag van leerlingen verbeterd
- Gedrag van leerlingen niet verbeterd
- administratieve taken toegenomen
- administratieve taken niet toegenomen