

Typen administratieve taken en handelingsperspectieven van leraren in het primair onderwijs



Anemoon van der Veen
2 juli 2012

Scriptie voor de Master Bestuur en Beleid

Bestuurs- en Organiseringswetenschap

Universiteit Utrecht

Anemoon van der Veen - 3216349

Eerste lezer: Sebastiaan Steenman

Tweede lezer: Margo Trappenburg

2 juli 2012

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op de administratieve taken van leraren in het primair onderwijs. In dit onderzoek is door middel van interviews onderzocht hoe leraren hun administratieve taken ervaren en hoe zij hiermee omgaan. In het onderzoek worden verschillende irritatiebronnen onderscheiden die ertoe lijken te leiden dat leraren administratie als last ervaren. Ook worden verbanden tussen deze irritatiebronnen blootgelegd. Op basis van het onderzoek wordt een aantal *coping mechanisms* geïdentificeerd die leraren lijken te hanteren om met administratieve taken om te gaan.

Voorwoord

Ik wil graag iedereen bedanken die mij tijdens de periode van mijn scriptie heeft bijgestaan, vrienden en familie. Een aantal mensen wil ik graag in het bijzonder bedanken. Allereerst bedank ik alle leraren die hebben meegewerkt aan dit onderzoek en mij zo gastvrij hebben ontvangen. Ook bedank ik mijn begeleider Sebastiaan Steenman, zonder zijn begeleiding en humor zou het scriptieproces veel langer geduurd hebben en niet dezelfde kwaliteit hebben. Veel dank ben ik verschuldigd aan Wicher die dag en nacht voor me heeft klaargestaan en daarbij altijd geduldig is gebleven. Door eindeloos tegen hem aan te mogen praten, lukte het vaak mijn gedachten te ordenen. Daarnaast bedank ik Lammie voor haar hulp. Tot slot wil ik mijn ouders bedanken voor hun hulp, de vele motiverende kaartjes en vooral hun rotsvaste vertrouwen in mij.

Anemoon Cylia van der Veen

Inhoud

Voorwoord	.....	5
Ten geleide	.....	11
Hoofdstuk 1	Het uitvoeren van een onderzoek	13
1.1	Kwalitatief onderzoek.....	13
1.2	De onderzoeksgroep.....	16
1.3	Data-analyse	20
Hoofdstuk 2:	Administratie definiëren	21
2.1	Definiëren vanuit theorie	21
2.2	Definiëren in de praktijk.....	25
2.3	Het begrip administratie.....	28
Hoofdstuk 3:	Administratieve taken ervaren	29
3.1	Administratieve taken ervaren in theorie	29
	Processen achter administratieve last	29
	Irritatiebronnen bij administratieve taken.....	31
3.2	Administratieve taken ervaren in de praktijk.....	35
	Nut.....	35
	Dubbel werk	39
	‘Erbij horen’	41
	Complexiteit	43
	Tijd.....	43
	Omvang	45
	Periode	46
	Het middel.....	46
	Persoonlijkheid	47
3.3	Bronnen van irritatie	48

Hoofdstuk 4:	Handelingsperspectieven	51
4.1	Handelingsperspectieven vanuit de theorie	51
	Professional of street-level bureaucrat?	51
	Coping mechanisms.....	53
4.2	Handelingsperspectieven in de praktijk	55
	Tijdstip	55
	Locatie	56
	‘Beschermen’	56
	Direct uitvoeren.....	57
	Uitstellen	58
	Taakverdeling	59
	Nut.....	59
	Afraffelen.....	60
	Taken niet verrichten	61
	Aankaarten	61
	Zich erbij neerleggen	62
	Werkervaring.....	62
4.3	Coping.....	63
Conclusie	.....	65
Discussie	.....	67
Literatuurlijst	.....	69
Bijlage 1	Interviewvragen.....	71
Bijlage 2	Enquêteformulier.....	73

Ten geleide

“Een gemiddeld rapport bestaat nu uit vijf á zes hoofdonderdelen die onderverdeeld zijn in 35 á 40 deelonderwerpjes, waarop middels een bolletje het niveau wordt beoordeeld (geen cijfers meer). Per onderdeel is er een keus uit vijf bolletjes, van ‘heel goed’, tot ‘heel slecht’. (...) Daarnaast wordt onder elk hoofdonderdeel een stukje tekst geschreven gericht op deze specifieke leerling. Veertig onderdelen beoordelen, plus acht tussentekstjes schrijven, maal achtentwintig leerlingen: dat doe je niet in een avondje.” – Hester Macrander, oprichtster van Zinvol Onderwijs Nederland (ZON) (Macrander, 2012)

In kranten wordt vaak genoemd dat leraren gebukt gaan onder bureaucratie en administratieve rompslomp (Volkskrant, 4 april 2011; Trouw, 24 juni 2011; NRC Handelsblad, 12 november 2011). Door deze administratieve taken zou er steeds minder tijd over blijven voor docenten om echt les te geven. Dit kan ten koste gaan van de kwaliteit van het onderwijs en het plezier dat leraren in hun werk hebben. Administratieve taken dragen ook bij aan de hoge werkdruk die leraren ervaren. Leerkrachten zouden een hogere taakbelasting hebben dan werknemers in andere beroepssectoren met hetzelfde opleidingsniveau. Daarbij zouden leraren ook vaker dan de gemiddelde werknemer emotionele uitputting ervaren (Backbier e.a., 2001).

Administratieve lasten, druk of rompslomp roepen daarom ook veel weerstand op. Zo riep vakbond CNV onderwijs eind juni 2011 leerkrachten op tot burgerlijke ongehoorzaamheid, namelijk door docenten aan te moedigen de administratie voor zorgleerlingen niet in te vullen. Voor elke zorgleerling moeten leerkrachten uitgebreide handelingsplannen schrijven. Leraren zouden hier volgens CNV Onderwijs ongeveer een uur per week per kind mee bezig zijn. Zeker wanneer er meerdere zorgleerlingen in de klas zitten, is dit een behoorlijke aanslag op de tijd van een leraar (Trouw, 24 juni 2011).

Begin april 2011 werden Kamervragen gesteld aan minister van Bijsterveldt over de administratieve lasten van docenten. Dit naar aanleiding van een artikel in de Volkskrant over een onderzoek naar administratieve lasten in verschillende Europese landen. In Nederland zou het in vergelijking met de andere landen slecht gesteld zijn met de administratieve lasten, omdat deze hoger zouden worden ervaren. De minister stelt in haar antwoord dat het verminderen van de bureaucratie en regeldruk in het onderwijs een van haar belangrijke doelstellingen is. Echter moet men er volgens haar ook bij stil staan dat bepaalde administratie behoort tot de taken van leerkrachten (Tweede Kamer, 2011). Het is daarbij onduidelijk welke taken zij hiermee bedoelt en of er ook administratieve taken zijn die niet onder de taken van leraren vallen. Wel beloofde de minister de bureaucratie en regeldruk in het onderwijs te onderzoeken en aan te pakken (Tweede Kamer, 2011).

In dit onderzoek zal worden gekeken naar de administratieve taken die een leraar uitvoert. Daarbij zal de beleving van deze taken door de docent van deze taken centraal staan. Er zijn vanuit de literatuur aanwijzingen dat leraren anders staan tegenover verschillende administratieve taken. Met andere woorden ervaren zij de ene administratieve taak als positief en een andere administratieve taak als negatief. Waarom zien leraren de ene taak positief en de andere negatief? En welke gevolgen heeft dit voor het handelen van leraren? Het zou namelijk kunnen zijn dat zij de negatief ervaren taken anders behandelen dan de positieve. Zo zouden ze negatieve taken minder serieus

kunnen uitvoeren of ze kunnen afraffelen. Als dit werkelijk het geval is, gaat dit mogelijk ten koste van de functies die administratie heeft.

Doel van dit onderzoek is om er achter te komen hoe leraren hun administratieve taken ervaren en ook om een indruk te krijgen van de manier waarop leraren met hun administratieve taken omgaan. De hoofdvraag luidt daarom als volgt:

Hoe ervaren leraren in het primair onderwijs verschillende door hen onderscheiden typen administratieve taken en hoe beïnvloedt dit hun handelingsperspectief?

Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar de administratieve werkzaamheden van leraren, welke taken hiertoe behoren, hoe zij deze ervaren en hoe zij daarmee omgaan. Wel is onderzoek verricht naar de administratieve druk in andere publieke sectoren als in de zorg en bij de politie (Noordegraaf & Sterrenbrug, 2009). Wanneer duidelijker in kaart wordt gebracht welke administratieve lasten leraren ondervinden, kunnen mogelijk acties worden ondernomen om de lasten te verlichten. Bovendien is er reden om de administratieve taken te herzien als blijkt dat leraren niet alle taken even serieus nemen. Als dit inderdaad een uitkomst is van dit onderzoek, is dit een belangrijke aanvulling voor de bestaande wetenschappelijke kennis over administratieve taken en lasten.

Dit onderzoek zal daarnaast bijdragen aan het verduidelijken van het begrip 'administratieve taken'. Dit begrip wordt vaak als bekend verondersteld en daarom niet gedefinieerd. Bovendien wordt vaak alleen gesproken over de administratieve lasten en administratieve druk die wordt ervaren. Ook deze begrippen zijn enigszins onduidelijk omdat ze met andere begrippen overlappen en in verband worden gebracht. Deze studie beoogt bij te dragen aan de begripsdefinitie van administratieve taken en lasten, zowel theoretisch als in de betekenis die docenten aan deze begrippen geven.

Omdat er weinig onderzoek is gedaan naar administratie onder docenten, dient dit onderzoek als een eerste verkenning. Wegens gebrek aan tijd om alles diepgaand te onderzoeken, ligt de nadruk van dit onderzoek op de beleving van administratieve taken.

Deze scriptie bestaat uit vier hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk beschrijft de manier waarop dit onderzoek is verricht. Daarin zal het gaan over onderzoeksmethoden die gebruikt zijn in dit onderzoek en hoe de onderzoeksgroep is geselecteerd. Ook zal de onderzoeksgroep worden beschreven en worden beschreven hoe de verkregen data is geanalyseerd.

In de drie hoofdstukken die hierop volgen worden de resultaten van dit onderzoek beschreven. Dit zal steeds gebeuren door eerst naar de theorie te kijken en vervolgens naar de empirie. Zoals eerder al gesteld worden administratieve taken vaak niet gedefinieerd. Daarom zal in hoofdstuk 2 worden gekeken naar wat het begrip administratie inhoudt. Dit zal gebeuren door eerst naar de theorie te kijken en vervolgens naar de empirie waarin wordt gekeken wat de leraren zelf onder dit begrip verstaan.

Hoe leraren hun administratieve taken ervaren zal in hoofdstuk 3 worden beschreven. Net als bij hoofdstuk 1 zal dit eerst worden beschreven vanuit de theorie, waarna in het empirische gedeelte wordt beschreven hoe de leraren van dit onderzoek administratie ervaren.

In het laatste hoofdstuk zal centraal staan hoe leraren met hun administratieve taken omgaan. Dit wordt bekeken aan de hand van de irritatiebronnen die in hoofdstuk 3 zijn geïdentificeerd. Tot slot wordt afgesloten met een eindconclusie waarin antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag, gevolgd door een discussie.

Hoofdstuk 1

Het uitvoeren van een onderzoek

1.1 Kwalitatief onderzoek

1.2 De onderzoeksgroep

1.3 Data-analyse

In dit onderzoek staat de beleving van de leraren centraal. Er wordt dus vooral gekeken naar administratie vanuit het perspectief van de leraren. Om dit type vragen te onderzoeken is het nodig om bepaalde onderzoeksmethoden te hanteren. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe dit onderzoek is vormgegeven en uitgevoerd. In het eerste gedeelte worden de onderzoeksmethoden besproken. Daarna wordt in het tweede gedeelte de onderzoeksgroep beschreven en hoe deze is geselecteerd. Tot slot zal beschreven worden hoe de analyse heeft plaatsgevonden.

1.1 Kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek gaat voornamelijk over de manier waarop docenten administratie beleven. Om vragen over de beleving van participanten te beantwoorden, zijn kwalitatieve onderzoeksmethoden het meest geschikt. Voor dit onderzoek zal dan ook hoofdzakelijk gebruik worden gemaakt van gedeeltelijk gestructureerde interviews als onderzoeksmethode. Deze onderzoeksmethode is ook geschikt omdat er nog weinig bekend is over hoe leraren hun administratieve taken ervaren en hoe ze er mee om gaan. Ook lijkt er nog geen wetenschappelijke consensus te zijn over het begrip administratieve taken. Tijdens interviews is er de mogelijkheid om een onderwerp uit te diepen, er is ruimte om door te vragen en participanten kunnen hun antwoorden verder toelichten. Deze ruimte staat toe dat leraren ook zaken kunnen aandragen die niet in de literatuur staan. Zo kunnen leraren bijvoorbeeld taken aandragen als administratief, die vanuit de literatuur niet zo worden beschreven. In bijlage 1 is een lijst opgenomen met interviewvragen die gesteld zijn, maar daarnaast is ook vaak doorgevraagd op zaken die in het interview aan bod kwamen.

Tijdens de interviews is af en toe kort mondeling samengevat wat de onderzoeker denkt dat de participanten bedoelen. Door de participanten dit voor te leggen, vindt informatierugkoppeling plaats. Participanten kunnen op deze momenten aangeven of de interpretaties juist zijn of toelichten waarom deze volgens hen niet kloppen. Deze werkwijze draagt bij aan een vergroting van de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek (Boeije, 2005).

Enquête

Gedurende de interviews is de participanten ook gevraagd een enquête in te vullen over administratieve taken. Op deze vragenlijst hebben de leraren ingevuld per taak: of zij deze als administratief zien, of ze de taak zelf uitvoeren, hoe vaak ze de taak uitvoeren, hoeveel tijd het kost de taak uit te voeren, of het een complexe taak is en of ze zich aan de taak storen. Vervolgens zijn de opvallende punten van de enquête besproken met de participant, zodat deze daar nadere uitleg over kon geven. Deze manier van enquêteren heeft een aantal voordelen.

Ten eerste wordt door gebruik te maken van deze enquête tijd bespaard. Uit het theoretische gedeelte is al gebleken dat leraren diverse taken hebben die mogelijk door hen als administratief worden gezien. Als voor elke taak afzonderlijk gevraagd moet worden naar dezelfde gegevens die in de enquête staan, zou dat aanzienlijk meer tijd kosten. Het zou bovendien het gesprek voor de participanten wel erg voorspelbaar en zelfs saai maken. De vragenlijst is een goed hulpmiddel om tijdens het interview snel een ruw overzicht te krijgen van de manier waarop de participant naar administratie kijkt. Deze onderzoeksmethode genereert in een korte tijd relatief veel informatie.

Ten tweede vergroot het afnemen van de enquête op twee manieren de betrouwbaarheid van het onderzoek. Over opvallende antwoorden die in de enquête worden ingevuld, zoals het wel of niet zien van een taak als administratief en de mate van irritatie, kunnen meteen vragen gesteld worden. Op deze manier kan een participant uitleggen waarom hij of zij tot een bepaald antwoord is gekomen, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede komt. Tevens kunnen de gegevens die door middel van de vragenlijst zijn verkregen, worden vergeleken met hetgeen de participanten in de interviews gezegd hebben. Hierdoor worden tegenstrijdigheden tussen wat gezegd is en wat is ingevuld bloot gelegd, die anders verborgen waren gebleven. Tijdens de analyse is gekeken naar de betekenis van deze tegenstrijdigheden.

Documenten

In dit onderzoek is ook onderzocht hoe leraren met hun administratieve taken omgaan. Ze zouden bijvoorbeeld administratieve taken af kunnen raffen, dit kan er mogelijk toe leiden dat de administratie van een mindere kwaliteit is. Docenten zouden tijdens de interviews kunnen aangeven dat zij dit doen, echter lijkt dit gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden. Het is mogelijk dat niet alle leraren tijdens de interviews ervoor uit zullen komen dat zij bewust hun werk minder goed doen dan ze zouden kunnen.

Er is daarom gekozen om ook te kijken naar een aantal administratieve documenten die door de onderzochte leraren zijn opgesteld of ingevuld. Het voordeel van een dergelijke documentenanalyse is dat deze documenten al zijn gemaakt, waardoor sociaal wenselijke reacties geen rol spelen. Na het interview is de leraren gevraagd naar enkele door hen gemaakte oudergespreksregistraties, handelingsplannen en een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Helaas zijn de verkregen documenten erg moeilijk met elkaar te vergelijken.

Ten eerste konden de oudergespreksregistraties niet worden vergeleken, doordat er slechts twee van zijn ontvangen. De reden hiervoor is dat docenten deze vaak niet konden verstrekken vanwege de vertrouwelijke inhoud. Ten tweede zijn de handelingsplannen niet goed met elkaar te vergelijken, omdat er te veel variatie in het soort plan zit. Er zijn zowel individuele handelingsplannen als groepsplannen gegeven. Bovendien zijn er plannen voor verschillende vakken, maar ook sociaal-emotionele handelingsplannen. Onderlinge verschillen zouden daarom ook kunnen voortkomen uit de verschillende typen handelingsplannen. Tot slot is er wel een aantal POP's binnengekomen, die

beter te vergelijken waren. Belangrijke kenmerken waarnaar is gekeken, zijn de onderdelen waar het document uit bestaat, de uitgebreidheid en de schrijfstijl. Bij dit laatste wordt met name het verschil bedoeld tussen puntsgewijs schrijven of in volzinnen.

Observatie

Idealiter zou voor dit onderzoek ook observatie als onderzoeksmethode gehanteerd kunnen worden. Observatie zou de mogelijkheid geven om het gedrag van de leraren in werkelijkheid te aanschouwen. Het meelopen met leraren lijkt hierdoor een voor de hand liggende aanvullende onderzoeksmethode, echter zit hier een aantal nadelen aan.

Een eerste nadeel is dat observatie veel tijd in beslag zou nemen. Ten eerste omdat slechts een gedeelte van de dagelijkse taken van een leraar valt onder administratie. Het grootste deel van de tijd is een leraar bezig met lesgeven, daarom valt er het grootste deel van de tijd niets te observeren. Ten tweede is het om een goed beeld te krijgen van de manier waarop leraren met administratie omgaan noodzakelijk om meerdere dagen mee te lopen. Leraren zijn niet elke dag even lang bezig met hun administratie. Op een dag dat ze na schooltijd moeten vergaderen, zal aanzienlijk minder tijd zijn om deze taken te verrichten dan op een dag zonder vergadering. Bovendien hebben leraren meerdere administratieve taken, die ze niet per se elke dag uitvoeren. Eén dag is daarom niet representatief voor de manier waarop leraren hun administratie verrichten. Een week zou al beter zijn, maar zelfs dat hoeft dit nog niet representatief te zijn voor de rest van het jaar. Observatie is daarom een zeer tijdrovende onderzoeksmethode.

Een tweede nadeel is dat observatie waarschijnlijk relatief weinig inzichten zou opleveren. Een eerste reden hiervoor is dat uit de interviews is gebleken dat leraren vaak een deel van hun administratie thuis uitvoeren. Hierdoor zou observatie slechts een deel van de verrichte administratie beslaan. Een tweede reden is dat er een grote kans is dat de aanwezigheid van de onderzoeker het verrichten van de administratie zou beïnvloeden. De administratie wordt vrijwel uitsluitend gedaan op momenten dat leraren alleen zijn: voor schooltijd, in pauze en voornamelijk na schooltijd. Het is aannemelijk dat leraren niet hetzelfde gedrag zullen vertonen met een onderzoeker erbij dan wanneer zij alleen hun administratie doen. Een laatste reden waarom observatie in dit geval weinig op zou leveren, is dat het onderzoek vooral gaat over de beweegredenen achter het gedrag. Observatie kan alleen voor een gedeelte blootleggen hoe leraren hun administratie uitvoeren.

Doordat observatie dus veel tijd in beslag neemt en relatief weinig informatie oplevert, is het geen geschikte onderzoeksmethode voor dit onderzoek. Om het handelen en de beweegredenen te achterhalen, kan ook worden onderzocht hoe leraren zelf denken over hun handelen. Een leraar heeft een bepaald beeld over hoe hij of zij handelt, een zogenaamd handelingsperspectief. Dit slaat zowel op hoe een docent handelt als op de redenen die een docent geeft voor dit handelen. Door middel van interviews kan dit handelingsperspectief aan het licht worden gebracht. Interviews bieden daarnaast voldoende ruimte voor participanten om andere *coping mechanisms* naar voren te brengen, die niet in de literatuur naar voren komen.

1.2 De onderzoeksgroep

Voor dit onderzoek zijn in totaal elf basisschooldocenten geïnterviewd. Deze interviews duurden ongeveer een uur tot anderhalf uur. Hiervan is ongeveer een kwartier tot een half uur besteed aan het invullen van de enquête over administratieve taken (zie bijlage 2). De interviews zijn bij de leraren thuis afgenomen. Er is voor gekozen de interviews niet op de scholen af te nemen, omdat leraren dan wellicht het gevoel zouden kunnen hebben dat ze niet vrijuit zouden kunnen spreken.

Er zijn voor dit onderzoek elf leraren geïnterviewd omdat op dit punt de interviews eigenlijk al geen nieuwe inzichten meer opleverden, er was verzadiging opgetreden. Deze conclusie is getrokken op basis van de analyse van de interviews, waarbij meerdere patronen in de data zichtbaar werden.

De participanten zijn geselecteerd op basis van de netwerkmethodede, ook wel de sneeuwbalmethodede genoemd. Bij deze methodede worden nieuwe participanten geworven door via de eerste geïnterviewde te vragen of zij andere basisschoollerares kennen. In de praktijk was het vooral mijn eigen netwerk dat heeft geleid tot de selectie van de participanten. Dit is een goede manier om participanten te werven in een context die ‘onderzoeksmoe’ is (Smeets, 2007, p. 5). Er worden veel onderzoeken gedaan in de onderwijssector, waardoor de bereidheid van docenten om deel te nemen aan onderzoeken waarschijnlijk klein is. De bereidheid van docenten om mee te werken kan hoger worden als zij degene kennen die hen vraagt mee te werken.

Dit onderzoek is alleen gericht op regulier basisonderwijs, omdat dit onderzoek slechts een eerste verkenning is. Van de elf interviews zal daarom één interview grotendeels buiten beschouwing worden gelaten omdat de lerares op een school voor speciaal onderwijs staat. Dat deze lerares in het onderzoek is opgenomen, komt omdat bij het maken van een afspraak vergeten is te vragen op welk type school de lerares les gaf. Op het speciaal onderwijs zijn de administratieve taken niet hetzelfde als op een reguliere school. Aan de ene kant heeft elk kind een plan nodig voor zijn of haar individuele leerlijn wat zorgt voor meer administratie. Aan de andere kant zitten er doorgaans in een klas op het speciaal onderwijs aanzienlijk minder kinderen (vaak de helft van klassen op reguliere scholen), daardoor is het ook mogelijk dat er minder administratie is rondom de kinderen. De aard en omvang van administratie op speciale basisscholen verschilt waarschijnlijk dus van de administratie op reguliere scholen.

Niet alleen lijken de administratie tussen een reguliere en speciale school te verschillen, ook andere pedagogische methoden zouden van invloed kunnen zijn op de aard en hoeveelheid administratie. Omdat dit onderzoek een eerste verkenning is, worden ook Jenaplanscholen, vrije scholen, daltonscholen, iederwijs-scholen en Montessorischolen buiten dit onderzoek gehouden.

Bij de selectie van de onderzoeksgroep is het belangrijk dat met een aantal kenmerken van leraren rekening wordt gehouden. Zoals uit het theoretische kader blijkt, zijn er verschillende kenmerken die van invloed kunnen zijn op de beleving van leraren. Echter zijn er ook kenmerken van de leraren zelf en de context die van invloed kunnen zijn op de manier waarop administratieve taken worden gezien en welke *coping mechanisms* worden gehanteerd. Het is interessant om variatie te hebben van deze kenmerken, zodat dit mogelijk ook zorgt voor pluriformiteit in de data. Nu volgt een aantal kenmerken dat mogelijk invloed heeft en waarop is gevarieerd bij de selectie van de participanten, tabel 1 en 2 geven een overzicht van de variatie op deze factoren.

Scholen en gemeenten

Zoals later in hoofdstuk 3 nog verder op ingegaan zal worden, vloeit administratie deels voort uit regelgeving. De regelgeving waar leraren mee te maken krijgen is onder andere afkomstig van de gemeente en de directie van de school. Doordat gemeenten en de directie extra taken kunnen opleggen dan dat wettelijk verplicht is, kunnen de administratieve taken per school en per gemeente verschillen. Daarnaast bepalen schoolbesturen in het primair onderwijs hun eigen personeelsbeleid en maken zelf een keuze voor ondersteunend personeel, zoals conciërges of administratief medewerkers (Ministerie van OCW, 2011). Het kan dus zijn dat er op sommige scholen een administratief medewerker een deel van de administratieve taken van de leerkrachten overneemt. Vooral op scholen met een groter aantal leerlingen is er een kans dat hiervoor geld vrij kan worden gemaakt. Het is daarom van belang een selectie te maken van leraren van verschillende scholen, met verschillende leerlingaantallen, uit verschillende gemeenten. De leraren in de onderzoeksgroep werken allemaal op een andere school. Ook staan de scholen allemaal in een verschillende gemeente met uitzondering van de twee scholen in Rotterdam.

Ook is het belangrijk dat wordt geselecteerd op locatie, omdat het mogelijk van invloed is op de werkdruk die leraren ervaren. Troman (2000) maakt voor zijn onderzoek naar stress van leraren onderscheid tussen scholen die op het platteland, in de stad en in de binnenstad staan. Leraren in de stad ervaren over het algemeen meer werkstress dan leraren op het platteland. Het is daarom van belang om te zorgen dat niet uitsluitend leraren van het platteland worden geïnterviewd, of uitsluitend van de stad. In tabel 1 is te zien dat er een redelijke spreiding is in de locatie waar leraren les geven. De meeste scholen staan op een locatie die noch onder het platteland lijkt te vallen, noch echt onder de stad.

Tabel 1: De schoolkenmerken van de leraren

Schooltype	Schoolgrootte	Locatie
Protestants-christelijk	450	Amstelveen
Openbaar	325	Assen
Openbaar	435	Grou
Openbaar	110	Kuinre
Protestants-christelijk	520	Nieuwegein
Katholiek	300	Rotterdam
Openbaar	140	Rotterdam
Katholiek	500	Sittard
Katholiek	1000	Utrecht
Openbaar/Katholiek	245	Voorschoten
Openbaar	72	Breukelen

Schooltype

Het is mogelijk dat het type onderwijs van invloed is op de manier waarop er binnen de school gekeken wordt naar administratieve taken. Met type school wordt hier bedoeld op het verschil tussen openbaar, katholiek, protestants-christelijk en islamitisch onderwijs. Voor het verschil zijn geen mogelijke aanwijzingen vanuit de literatuur, maar om geen risico's te nemen is hier wel op geselecteerd. Er is behoorlijke variatie in schooltype (tabel 1). Alleen islamitisch onderwijs is niet

vertegenwoordigd, dit is echter maar een klein deel van de scholen in Nederland, het merendeel van de scholen valt in de eerste drie categorieën.

Geslacht

Er is geen consensus over of geslacht van invloed is op de manier waarop het werk wordt ervaren. Daarom is bij de selectie ook rekening gehouden met het geslacht van de leraren. In 2010 was van docenten in het primair onderwijs 22,7 procent man tegenover 77,3 procent vrouw (STAMOS, 2011). De onderzoeksgroep vormt een goede afspiegeling van de verdeling van tussen mannelijke en vrouwelijke docenten (zie tabel 2, twee van de tien zijn mannen, oftewel 20 procent).

Aantal jaar werkervaring

De werkervaring van een leraar lijkt van invloed te zijn op het ervaren en uitvoeren van de administratie. Het is aannemelijk dat een leraar met meer werkervaring meer routine heeft bij het uitvoeren van administratieve taken dan een onervaren leraar. In de onderzoeksgroep is er voldoende variatie in het aantal jaren werkervaring. Twee leraressen staan al meer dan 30 jaar voor de klas, terwijl Vera dit jaar voor het eerst voor de klas staat.

Tabel 2: De kenmerken van de leraren en hun klas

Leraar	Werkervaring (In jaren)	Full-/parttime	Groep	Aantal kinderen	Aantal zorg- en achterstandsleerlingen
Petra	25	Parttime	6	28	10-15
Edwin	11	Parttime	7/8	30	5-10
Els	5	Parttime	6	20	5-10
Maria	12	Parttime	4	33	10-15
Laura	6	Fulltime	6	21	5-10
Lisette	32	Parttime	7	26	>5
Joke	7	Parttime	6	22	21
Hans	6	Fulltime	3	23	>5
Barbara	33	Parttime	1/2, 4	25	Onbekend
Karin	11	Parttime	1/2, 4	25	>5
Vera	0	Fulltime	Groen	12	12

Fulltime of parttime

Docenten die fulltime voor een klas staan, ervaren hun administratieve lasten mogelijk anders dan parttime docenten. Fulltime docenten zijn vaak verantwoordelijk voor één groep en zullen van die hele groep alle administratie moeten doen. Parttimers delen de verantwoordelijkheid over een klas met een of meerdere collega's en delen vaak ook de administratieve taken. Het is mogelijk dat de taken niet gelijkmatig worden verdeeld tussen de collega's. Het kan zijn dat administratieve taken worden uitgeruild met andere taken, waardoor één docent hoofdzakelijk de administratieve taken verricht terwijl de collega andere taken uitvoert. Het merendeel van de participanten werkt parttime (tabel 2). Twee parttime werkende leraren (Edwin en Els) zeggen echter praktisch alle administratie te verrichten van de klas. Els doet dit omdat de collega met wie ze haar klas deelt, haar duo-partner,

overspannen is geweest. Edwin werkt vier dagen in de week in zijn klas. Hij kent de leerlingen daardoor veel beter dan zijn collega die slechts één dag voor de klas staat. Het lijkt daarom logisch dat hij taken doet als groepsplannen schrijven, rapporten schrijven en de oudergesprekken met de daarbij behorende registratie. De beide duo-partners van deze leraren doen alleen de administratie die direct betrekking heeft op de dag dat ze werken.

Groep

De groep waaraan een leraar les geeft, kan van invloed zijn op de administratieve taken die een docent uitvoert. Zo is een specifieke taak van leraren die groep acht lesgeven, dat zij rapportageformulieren moeten leveren aan de middelbare school waar het kind het jaar daarna naar toe zal gaan (EIM, 2009, p. 30). Het is ook aannemelijk dat het doorverwijzen van leerlingen naar speciaal onderwijs in de onderbouw vaker zal voorkomen dan in de bovenbouw. Het type administratieve taken kan dus verschillen per groep. In tabel 2 is te zien dat bijna alle groepen zijn vertegenwoordigd in de onderzoeksgroep.

Klasgrootte

Het is zeer aannemelijk dat de grootte van klassen van invloed is op de manier waarop leraren administratieve taken ervaren. Grotere klassen vereisen meer administratie, waardoor er een hogere administratieve druk kan worden ervaren. Ook op dit gebied is er voldoende variatie in de onderzoeksgroep (tabel 2).

Zorgleerlingen en leerlingen met achterstand

Voor zorgleerlingen en leerlingen met een achterstand moet meer administratie worden bijgehouden dan voor de gemiddelde leerling. Het vereist dan ook meer tijd en werk van de docent. Wanneer een leraar veel van deze leerlingen in een klas heeft, is het aannemelijk dat hij of zij meer administratieve druk voelt dan een leraar met minder of geen zorg- en achterstandsleerlingen. In de onderzoeksgroep is veel variatie wat betreft het aantal zorg- en achterstandsleerlingen. Er is een aantal klassen waarbij er minder dan vijf van deze kinderen in de klas zijn, terwijl er twee uitschieters zijn. Vera werkt op het speciaal onderwijs en daarom zijn alle twaalf kinderen zorgleerlingen met een eigen leerlijn. Ook Joke die lesgeeft op een zwarte school, heeft ook vrijwel alleen zorg- en achterstandsleerlingen in de klas, slechts één kind dat hier niet onder valt.

1.3 Data-analyse

Alle interviews die zijn afgenomen met de participanten zijn opgenomen op MP3. Hiervoor is vooraf toestemming gevraagd aan de basisschoollerares. Vervolgens zijn de opgenomen interviews getranscribeerd naar tekst op papier, zodat de data gemakkelijker geanalyseerd kon worden. Al tijdens het verzamelen van de onderzoeksgegevens is begonnen met de analyse. Doordat iedere keer weer de nieuwe gegevens werden vergeleken met de oude, kon de topiclijst worden aangescherpt. Ook het enquêteformulier heeft hierdoor verschillende aanpassingen gehad tijdens de periode van het data verzamelen.

De interviews zijn geanalyseerd tijdens een proces van coderen. Bij coderen wordt aan een bepaald fragment van de data een code gekoppeld. Deze code staat voor het onderwerp waarop het bepaalde fragment betrekking op heeft. Om dit proces van coderen te vergemakkelijken is gebruik gemaakt van het computerprogramma MAXqda. Dit programma maakt het mogelijk om de codes te ordenen op hun onderliggende verbanden. Deze verbanden kunnen met behulp van het programma ook weer gemakkelijk worden aangepast. Tevens kunnen codes in het programma verschillende kleuren worden gegeven, zodat ze in een oogopslag goed te onderscheiden zijn. Het computerprogramma ondersteunt ook het proces van analyseren, doordat gecodeerde fragmenten snel kunnen worden opgeroepen.

Er zijn meerdere rondes van coderen geweest. Bij de eerste ronde coderen is er voornamelijk gecodeerd op codes die uit de literatuur naar voren kwamen. De codes die daar niet in pasten, werden bijvoorbeeld gecodeerd als 'andere irritatiebron' of 'opvallende uitspraak'. Gaandeweg konden binnen deze algemenere codes ook weer codes onderscheiden worden. Om bepaalde passages snel weer te kunnen oproepen is ook gecodeerd op elke administratieve taak. Om deze reden zijn ook de enquêtes met behulp van MAXqda geanalyseerd. De analyse ging daardoor gemakkelijker omdat per administratieve taak de verschillende antwoorden op dezelfde enquêtevraag naast elkaar op te roepen waren. Op deze wijze is een codeboom ontstaan, waarbij zowel codes uit de literatuur komen als dat er nieuwe zijn bij bedacht.

Naast dat de enquêtes in MAXqda zijn opgenomen, zijn er verschillende Excelsheets gemaakt met overzichten, onder andere van: welke taken leraren zien als administratief, welke taken leraren zelf uitvoeren en in welke mate leraren zich aan specifieke taken storen. Op deze manier konden de gegevens uit de verschillende enquêtes gemakkelijker worden vergeleken.

Nu het duidelijk is hoe dit onderzoek is uitgevoerd, zullen in de volgende drie hoofdstukken de bevindingen worden gepresenteerd.

Hoofdstuk 2:

Administratie definiëren

2.1 Definiëren vanuit theorie

2.2 Definiëren in de praktijk

2.3 Het begrip administratie

In dit hoofdstuk staat het begrip administratie centraal. Het is goed om eerst scherp te krijgen wat administratie inhoudt, omdat het in de literatuur vrijwel niet gedefinieerd wordt. In het eerste deel van dit hoofdstuk zal vanuit de al bestaande literatuur worden bekeken wat administratie inhoudt. Daarbij wordt ook gekeken naar welke taken als administratief kunnen worden gezien. Tot slot wordt ingegaan op verschillende typen administratieve taken, dit voornamelijk van belang voor de volgende hoofdstukken.

Vervolgens wordt in het tweede deel van dit hoofdstuk gekeken naar wat leraren in de praktijk onder administratie verstaan. Het is belangrijk om de definitie van leraren te onderzoeken, omdat de definitie van administratieve taken van invloed kan zijn op het beleven van administratieve taken. Tot slot wordt afgesloten met een conclusie over het begrip administratie.

2.1 Definiëren vanuit theorie

Administratie is een begrip dat in onderzoeken en documenten eigenlijk nooit wordt gedefinieerd. Er wordt over dit begrip heen gestapt, waarschijnlijk omdat het vanzelfsprekend en bekend wordt verondersteld (Ecorys, 2004; Noordengraaf & Sterrenburg, 2009; EIM, 2009; PWC, 2006). Door te kijken naar de definities van administratie in het woordenboek, lijkt de aard van administratie duidelijker te worden. Administratie laat zich naar het Engels vertalen als *'paperwork'* en ook in Nederland wordt administratie in de volksmond vaak *'papierwerk'* genoemd. Doordat administratie een sterke relatie lijkt te hebben met papier, lijkt het daarom vooral gezien te kunnen worden als informatie in de geschreven vorm. Dit lijkt bijvoorbeeld ook naar voren te komen in de definitie van administratie in het Van Dale woordenboek: *'al de stukken die tot een bepaald beheer behoren'*. Administratie zijn stukken, oftewel documenten in de geschreven vorm. Het verrichten van de administratie, ook wel administreren, kan volgens dit woordenboek breder worden opgevat als *'vastleggen'*. Door dit *'vastleggen'* te combineren met de aard van administratief werk, kan administratief werk als volgt worden gedefinieerd: *'Het schriftelijk vastleggen of registreren van bepaalde informatie'*.

Een reden waarom definities van administratie niet in de literatuur naar voren komen, is omdat het vaak niet over administratie gaat, maar om administratieve lasten. De manier waarop administratie dan wordt gezien, lijkt af te wijken van de definitie die is afgeleid van het woordenboek. In Nederland is de meest gebruikte en aangehaalde definitie van administratieve lasten afkomstig van het Ministerie van Financiën. Deze is specifiek gericht op het bedrijfsleven, echter wordt ook als het om de publieke sector gaat deze definitie vaak aangehaald (o.a. door Ecorys, 2011; Noordengraaf & Sterrenburg, 2009): *'Administratieve lasten zijn de kosten voor het bedrijfsleven om te voldoen aan informatieverplichtingen voortvloeiend uit wet- en regelgeving van de overheid'*. Administratie lijkt hier vooral te worden gezien als informatieverplichtingen. Het ministerie maakt onderscheid tussen twee soorten verplichtingen die bedrijven en burgers hebben: inhoudelijke verplichtingen en informatieverplichtingen. Inhoudelijke verplichten houden in dat bepaald gedrag en handelen geoorloofd is en ander gedrag niet. Informatieverplichtingen zijn de verplichten van bedrijven en burgers om informatie te verschaffen over hun handelingen en gedragingen (Ministerie van Financiën, 2007, p. 8).

Het is echter onduidelijk wat het ministerie bedoelt met het verschaffen van informatie. Het 'verschaffen' van informatie lijkt op verschillende manieren te kunnen gebeuren. Het kan zowel mondeling door middel van gesprekken, als in geschreven vorm. Door administratie te definiëren als 'papierwerk' wordt administratie alleen gezien als het registreren op papier en dus in de geschreven vorm. Dat het ministerie het over algemene informatieverplichting heeft, kan inhouden dat administratie ook breder kan worden gezien dan alleen papierwerk.

Noordegraaf en Sterrenburg halen deze definitie ook in en gaan hier ook verder op in. Zij stellen dat uit de definitie blijkt dat het bij administratieve lasten nadrukkelijk gaat om de *'administratieve verplichtingen die de wetgever voorschrijft'*. Daarna wordt een drietal voorbeelden genoemd van administratieve taken: *'het opstellen van een rapportage, het bijhouden van registraties, (...) het invullen van formulieren'*. Dit zijn typische schriftelijke taken die volgens de eerste definitie onder administratieve taken vallen (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009, p. 235). Hoewel Noordegraaf en Sterrenburg niet definiëren wat administratie inhoudt, lijkt uit hun voorbeelden naar voren te komen dat hun opvatting overeenkomt met de definitie die voortvloeit uit het woordenboek. De definitie van het ministerie lijkt dus ook uitgelegd te kunnen worden als overeenkomend met de eerste definitie.

In andere onderzoeken lijkt echter de bredere definitie van administratie ook te worden gebruikt. Dit lijkt ook naar voren te komen in de door het onderzoeksbureau EIM vastgestelde administratieve taken van basisschoolleraars. Het onderzoeksbureau EIM heeft in 2009 onderzoek gedaan naar de taakbeleving en tijdbesteding van docenten in het primair onderwijs. Hieruit bleek dat de taken die leraren storen, voornamelijk administratieve taken zijn (EIM, 2009, p. 22). In het onderzoek worden administratieve taken voor basisschooldocenten vastgesteld:

- Bijhouden van absentielijst
- Bijhouden van cijferregistratielijsten
- Invoeren van resultaten in leerlingvolgsysteem
- Opstellen van rapporten
- *Begeleiden van stagiaires*
- Invullen van (eind)beoordelingsformulier stagiaires
- Opstellen van plan, begroting, financiële administratie van activiteiten
- *Bestellen van schoolmateriaal*

- *Op orde houden van verbruiksmateriaal*
- Vastleggen van gesprekken met/ over leerlingen
- Opstellen van protocollen
- Aanleveren van informatie voor schoolplan/schoolgids
- Aanleveren bijdrage aan onderwijs zorgplan
- Aanleveren van informatie voor onderwijskundig rapport
- *Medezeggenschapsraad*
- *Functioneringsgesprekken*
- Invullen werktijdenregistratieformulier
- Vastleggen oudergesprekken
- *Informatie verzamelen van leerlingen vooraf aan groepsgesprek/ signaleringsgesprek*
- *Groepsgesprek/ signaleringsgesprek met interne begeleider*
- *Opstellen en uitvoeren van handelingsplannen*
- Aanleveren informatie aan Onderwijsinspectie
- Invullen formulieren voor externe instanties

In de bovenstaande lijst is een aantal taken opgenomen dat op het eerste oog niet administratief lijkt volgens de definitie van administratie die in dit onderzoek is gesteld. Het zijn taken die niet per se te maken hebben met het registreren van gegevens. Het opstellen van handelingsplannen is dan bijvoorbeeld wel administratief van aard, maar het uitvoeren ervan niet. Taken zoals deze waarbij leraren alleen iets uitvoeren, zonder het te registreren, kunnen volgens deze definitie niet als administratief worden beschouwd. Dat deze taken ook op de lijst van het EIM staan, lijkt erop te wijzen dat ook de bredere definitie van administratie wordt gebruikt, namelijk administratie als informatieverplichting. Dit komt echter niet geheel overeen, want er zijn tegenstrijdigheden. Zo wordt onder andere het functioneringsgesprek door het onderzoeksbureau EIM gezien als administratief, terwijl overleggen met collega's of oudergesprekken worden bestempeld als niet-administratief. Deze laatste twee taken zijn echter wel te zien als het verschaffen van informatie over het handelen. Leraren kunnen in deze gesprekken verantwoording afleggen aan collega's en ouders waarom ze op een bepaalde manier hebben gehandeld. Het onderzoeksbureau EIM lijkt dus nog een andere definitie te hebben van administratieve taken, echter wordt deze in het onderzoek niet gepresenteerd.

Het lijkt onterecht dat taken waarbij leraren alleen handelen en niet registreren ook als administratief worden gezien. Administratie gaat over het beheren van stukken, in andere woorden gaat het om vastgelegde gegevens. In dit onderzoek wordt daarom de eerste definitie van administratie gehanteerd en is administreren dus '*Het schriftelijk vastleggen of registreren van bepaalde informatie*'. Het is goed mogelijk dat de definitie van administratie die leraren hanteren afwijkt van deze definitie, aangezien er verschillende definities in omloop zijn. Leraren zouden daarom dus de in het onderzoek gebruikte definitie kunnen hanteren, maar ook de bredere definitie van administratie.

Doordat er meerdere definities van administratie in omloop zijn, lijkt het moeilijk te zijn administratie te definiëren. Een manier om te bepalen wat administratieve taken zijn, is door ze af te zetten tegen andere taken die niet administratief zijn. Een manier om administratieve taken van overige taken te onderscheiden, is door verschil te maken tussen administratieve taken en inhoudelijke taken (bijv. Door het EIM). Wat een taak precies inhoudelijk maakt, wordt niet

uitgelegd. Wel wordt door dit onderscheid geïmpliceerd dat administratieve taken niet inhoudelijk zijn. Het is mogelijk dat leraren dit verschil ook maken om hun administratieve taken vast te stellen.

Wanneer er naar de bovenstaande lijst met administratieve taken wordt gekeken, lijken ook binnen deze taken verschillende typen taken te onderscheiden. Zo kan er verschil worden gemaakt tussen administratieve taken die structureel of incidenteel zijn. Structurele administratieve taken moeten met regelmaat worden uitgevoerd, zoals het schrijven van rapporten en het bijhouden van de cijfers. Incidentele taken komen niet frequent voor en hoeven zelfs niet jaarlijks voor te komen. Leraren krijgen bijvoorbeeld niet jaarlijks te maken met het invullen van formulieren voor Bureau Jeugdzorg of het doorverwijzen van een leerling naar het speciaal onderwijs.

Een ander verschil dat gemaakt kan worden is het verschil tussen administratieve taken die lesgebonden of niet-lesgebonden zijn. Lesgebonden administratieve taken hebben direct betrekking op de lerarentaak, zoals de administratie omtrent leerlingen. De niet-lesgebonden taken komen volgens de Onderwijsraad vooral voort uit de regels vanuit de school en de overheid (Onderwijsraad, 2002). In andere woorden lijken de lesgebonden taken vooral voort te vloeien uit het primaire proces, namelijk lesgeven, en dit te ondersteunen.

Een ander onderscheid binnen administratieve taken wordt gemaakt door minister van Binsterveldt bij haar antwoord op Kamervragen over de administratieve druk van leraren. De minister stelt dat men erbij stil moet staan dat *'een aantal administratieve werkzaamheden behoren tot de taak van de leerkracht'*. Ze noemt daarbij als voorbeeld het registreren van toetsresultaten en van gesprekken met ouders (Ministerie van OCW, 2011). Dit impliceert echter dat er ook taken zijn die niet tot de taak van leerkrachten behoren. Wat de minister hier precies mee bedoelt, wordt niet duidelijk. Het kan zijn dat ze ook op het verschil tussen lesgebonden taken en niet-lesgebonden taken doelt, waarbij lesgebonden taken behoren tot de taken van een docent en niet-lesgebonden taken in niet of mindere mate.

Het lijkt moeilijk om precies te bepalen welke taken administratief zijn en welke niet. Dit komt mede doordat er verschillende opvattingen zijn over wat administratie precies is. In dit onderzoek zal administratie worden gezien als: *'Het schriftelijk vastleggen of registreren van bepaalde informatie'*. Het is mogelijk dat leraren andere definities hanteren ten opzichte van administratie. In het volgende zal daarom aan bod komen hoe leraren die aan dit onderzoek hebben meegewerkt administratie definiëren.

2.2 Definiëren in de praktijk

'Een taak is administratief als je het moet verwerken op papier of op de computer en dat het dan vervolgens een systeem of een dossier in moet. Dan vind ik het administratief.' - Laura

'Het registreren van alles wat er gebeurt, het alles verslaan, het alles in de computer zetten.'
- Lisette

Over het algemeen hanteren leraren dezelfde definitie ten opzichte van administratieve taken en komt die overeen met de bovenstaande uitspraken. Administratie wordt door de docenten gezien als het vastleggen of registreren van gegevens. Wanneer leraren spreken over het begrip administratie, hebben ze het vrijwel altijd over het administreren en niet over hoe ze gebruik maken van administratieve documenten. Hieruit lijkt afgeleid te kunnen worden dat leraren administratie vooral zien als het wegzetten van informatie. Dit lijkt nog sterker bij Hans naar voren te komen die het vaak heeft over het *'wegschrijven'* van bepaalde gegevens. Impliciet lijkt daar in te zitten dat het *'weg'* is, dat er daarna ook geen gebruik meer van wordt gemaakt. Vaak noemen leraren bij het definiëren van administratie ook het middel waarmee gegevens worden vastgelegd, zowel papier als de computer. Leraren lijken administratie *'weg te zetten'* op papier of in de computer, maar hebben het niet over het weer terughalen van deze gegevens. Leraren lijken in gedachten dus meer bezig te zijn met het uitvoeren van administratie dan met de functies van administratieve documenten.

Leraren lijken de middelen om te administreren sterk te verbinden met hun definitie van administratie. De geïnterviewde basisschoolleraars hebben het vaak over administratie als: *'dingen op papier zetten'*, *'papierwerk'* en in het algemeen over *'papieren'*. Vaak wordt papierwerk gelijkgesteld aan administratie, zoals door Edwin: *'Administratief is gewoon puur op papier natuurlijk, zo simpel is het eigenlijk'*. Het is duidelijk dat in de beleving van de leraren administratie vaak betrekking heeft op het vastleggen op papier.

Ook de computer wordt vaak aangehaald als het gaat om het definiëren van administratieve taken. Joke is hierin zelfs extreem en ziet administratie uitsluitend als werk op de computer:

'Voor mij maakt dat het dat je er ná schooltijd toch wel minimaal tien minuten voor achter een computer moet zitten. Dat maakt het voor mij administratief. (...) Omdat we natuurlijk bijna alles achter de computer doen. (...) Ik denk niet dat wij nog iets doen, gewoon op een los papiertje.' - Joke

Leraren lijken administratie sterk in relatie met computers te zien. Dit komt doordat computers in toenemende mate een rol zijn gaan spelen bij het uitvoeren van administratieve taken in het basisonderwijs. Vrijwel alle administratieve taken worden tegenwoordig uitgevoerd met behulp van een computer en veel van de administratie moet worden opgeslagen in het door de school gebruikte leerlingvolgsysteem. Het lijkt logisch dat door de toename in het gebruik, computers steeds vaker worden gekoppeld aan administratie. Het is echter een opvallende verandering in de manier waarop er over administratie wordt gesproken en hoe ernaar wordt gekeken. Maar ook al wordt het grootste gedeelte van de administratie digitaal gedaan, nog steeds spreken leraren vaak van *'papierwerk'* en niet van *'computerwerk'*. Dit is deels te verklaren doordat het computerwerk vaak wordt uitgeprint en de administratie toch weer een papieren vorm heeft. In mappen houden leraren gegevens van de

leerlingen bij op papier. Bovendien behoudt het administratieve werk ook op de computer zijn karakter van gegevens zwart op wit zetten. Het lijkt dus nog steeds erg op het vastleggen van gegevens op papier.

Toch vinden leraren het vaak moeilijk om administratieve taken precies te definiëren. Dit blijkt wanneer zij de enquête invullen en voor elke taak moeten aangeven of zij deze als administratief beschouwen of niet (zie de bijlage). Het wordt dan vaak wel moeilijker gevonden om te besluiten of een bepaalde taak wel of niet tot de administratie behoort. Leraren lijken anders te kijken naar administratie in het algemeen dan naar specifieke administratieve taken.

Een specifieke taak waar de meningen erg over zijn verdeeld, is nakijken. Ongeveer de helft ziet dit niet als een administratieve taak, terwijl de andere helft het wel ziet als onderdeel van de administratie. Ook het analyseren van toetsresultaten, het bijhouden van een website voor de klas en het schrijven van briefjes naar de ouders wordt door de leraren meestal gezien als onderdeel van de administratie. Deze taken kunnen volgens de in dit onderzoek gehanteerde definitie van administratie echter niet worden gezien als administratie, omdat het niet zozeer om het registreren van gegevens gaat. Leraren geven verschillende redenen waarom ze iets zien als administratief of niet:

'Gek hè, waarom je iets wel of niet administratief vindt. Dat is omdat je het zinvol vindt, maar dan is het wel administratief waarschijnlijk. (...) Voorbereiden van de lessen, nou, dat vind ik niet. Nakijken, ja, dat vind ik eigenlijk wel, nou nee, vind ik niet. Analyseren... Nou, zodra er inhoud bij komt, dus als je inhoudelijk bezig bent, vind ik het al minder administratief. Omdat je dan toch ook vaktechnisch bezig bent.' - Lissette

'Nakijken (...) dit heeft met de kinderen te maken en dan is het geen administratie. Want ik denk, hier ben ik bezig met het werk van de kinderen en dat hoort nou eenmaal bij je werk, administratie staat daar los van.' - Karin

Interviewer: Zie je het nakijken van toetsen als administratief werk?

Petra: Het hoort erbij, het kost gewoon heel veel tijd naast het lesgeven. En dat zijn dingen die doe je wel thuis. Het hoort er wel bij, maar het is wel heel veel werk.

Uit de bovenstaande uitspraken komt duidelijk naar voren dat leraren het toch moeilijk vinden om te bepalen welke taken administratief van aard zijn en welke niet. Bij het citaat van Lissette valt ten eerste op dat ze er over moet nadenken dat soms nuttige taken ook onder administratie kunnen vallen. Lissette lijkt net als andere leraren die zich veel aan administratieve taken storen, de neiging te hebben om alle administratieve taken als nutteloos te zien. Wanneer echter wordt ingezoomd op een specifieke administratieve taak, lijkt het nut van veel taken toch wel ingezien te worden. Wat hierin lijkt mee te spelen is of een taak inhoudelijk (ook wel vaktechnisch) of niet-inhoudelijk is, het onderscheid dat Lissette zelf maakt. Wanneer de taken meer inhoudelijk zijn, zegt Lissette ze niet als administratie te zien, namelijk nakijken, het analyseren van de toetsresultaten, het opstellen van handelingsplannen en het voorbereiden van de lessen. Dit zijn taken waarbij met behulp van vakkennis gegevens worden vastgelegd en daardoor is het in haar ogen geen administratie. Taken waarbij de vakkennis niet wordt gebruikt, en die in principe ook kunnen worden uitgevoerd door een

administratieve kracht, worden door haar gezien als administratief. In dit geval lijkt de definitie van administratie verbonden met het nut van een taak, later zal op dit verband verder worden ingegaan.

Wanneer leraren proberen administratieve taken van hun andere taken te onderscheiden, hebben ze het net als Karin en Petra vaak over of een taak 'erbij hoort'. Dat een bepaalde taak bij het werk van leraar hoort, wordt dan als reden aangedragen waarom die taak niet administratief is. Uit deze bewoording lijkt op te maken dat in de beleving van leraren hun administratieve taken op enige afstand staan van hun andere taken. Met de andere taken die wel bij hun werk horen, lijken leraren te doelen op het lesgeven zelf. Leraren zeggen in de interviews zonder uitzondering dat hun hoofdtaak als leraar lesgeven of kennisoverdracht is. Administratie wordt soms dan ook gezien als bijzaak, zoals door Edwin:

'Alle taken die je doet als de kinderen niet voor je neus zitten, dat zie ik als administratief. Nou ja, eigenlijk zijn het officieel gewoon dingen die je op papier moet zetten, dat dat administratief is. Maar goed, lessen voorbereiden heb je natuurlijk ook nog, je hebt vergaderingen, dat valt onder mijn ogen ook wel als de bijzaken, zeg maar de extra zaken. De momenten dat die kinderen niet voor je neus zitten, dat valt voor mij eigenlijk allemaal onder administratief.'

Later in interview met Edwin:

'Ja, ik heb je eigenlijk nu gezegd dat alle taken waarbij de kinderen niet voor mijn neus zitten als administratief zie. Eigenlijk vind ik administratie als ik dingen moet opschrijven of uittikken. Dus dan zie ik wat dat betreft een vergadering niet als administratie tenzij ik de notulen moet doen.'

Uit de manier waarop Edwin over administratie praat, lijkt op te maken dat hij niet zo zeer onderscheid maakt tussen administratie en andere taken, maar vooral tussen hoofd- en bijzaken. Dit lijkt enigszins overeen te komen met het onderscheid tussen administratieve en inhoudelijke taken. Lesgeven wordt als hoofddoel gezien en als inhoudelijke taak, terwijl administratie daar 'los van staat', zoals Karin het verwoordt. Echter wijst het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken erop dat administratie niet zozeer wordt gezien als een apart type taken. Het onderscheid is dus wel anders dan dat tussen inhoudelijke en administratieve taken.

Leraren die voornamelijk onderscheid maken tussen lesgeven (hoofdzaak) en andere taken (bijzaak), maken geen scherp onderscheid tussen administratieve en andere taken naast het lesgeven. Dit lijkt onder meer naar voren te komen doordat leraren de verschillende taken naast het lesgeven vaak als één geheel beschouwen. Dit lijkt af te leiden van de manier waarop leraren erover praten. Wanneer leraren het hebben over administratie halen ze daarbij ook vaak niet administratieve taken aan, zoals nakijken, gesprekken voeren en vergaderen. Hoewel de meeste leraren dit niet zien als administratie, wordt het toch genoemd. Hieruit lijkt op te maken dat leraren in theorie het verschil tussen de taken wel zien, maar dit in de praktijk niet zo lijken te ervaren.

Een onderliggende oorzaak hiervan kan zijn dat andere, niet-administratieve taken vaak vooraf gaan aan administratieve taken. Om de toetsresultaten in te voeren, moet er eerst worden nagekeken. Vooraf aan een gespreksregistratie vindt een gesprek plaats. Voordat een vergadering wordt genotuleerd, wordt er vergaderd. Leraren lijken deze taken vaak niet los van elkaar te zien. Wanneer het over administratie gaat, lijkt het daardoor vaak indirect ook te gaan over de taken die daaraan vooraf gaan.

Het lijkt daarnaast ook aannemelijk dat leraren geen scherp verschil ervaren tussen de verschillende taken naast het lesgeven, omdat ze de taken in dezelfde periode uitvoeren. Een werkdag van een leraar bestaat voor een gedeelte uit lesgeven aan de kinderen en een ander gedeelte aan de taken naast het lesgeven. Na schooltijd zijn leraren dus zowel bezig met nakijken, vergaderen en lessen voorbereiden, als met hun administratieve taken.

2.3 Het begrip administratie

Administratie is een begrip dat vrijwel niet gedefinieerd wordt. Dit lijkt overeen te komen met hetgeen ook in het theoretische gedeelte aan bod kwam. Uit het theoretische gedeelte bleek tevens dat er verschillende opvattingen zijn over wat administratie inhoudt. Ook uit de interviews komt dit naar voren. Wanneer het gaat over administratie in het algemeen, lijken leraren vooral de in dit onderzoek gehanteerde definitie van administratie te hanteren, namelijk: *'Het schriftelijk vastleggen of registreren van bepaalde informatie'*. De registratie is schriftelijk te noemen, want zowel met behulp van papier als de computer worden gegevens op schrift gesteld. Als het echter gaat over specifieke administratieve taken, lijkt een aantal leraren ook de bredere definitie van administratie als informatieverplichting te hanteren.

Leraren lijken bovendien geen scherp onderscheid te zien tussen hun administratieve taken en overige taken naast het lesgeven, maar eerder tussen hoofd- en bijzaken. Wanneer de leraren de administratieve taken van andere taken proberen te scheiden, doen zij dat onder andere door verschil te maken tussen enerzijds administratie en anderzijds inhoudelijke taken, zoals ook uit de theorie al naar voren kwam. Ook maken leraren onderscheid tussen taken die 'erbij horen' en administratieve taken. Het is belangrijk om te weten dat de definitie die leraren hanteren, kan afwijken van de in het onderzoek gehanteerde definitie. Leraren kunnen dus niet-administratieve taken ervaren als administratief, zoals nakijken, en administratieve taken als niet-administratief, zoals Lisette met haar handelingsplannen. Mogelijk heeft dit verschil in definities ook invloed op het wel of niet ervaren van administratie als last. In het volgende hoofdstuk zal worden ingegaan op administratieve lasten en waardoor deze ervaren kunnen worden.

Hoofdstuk 3:

Administratieve taken ervaren

- 3.1 Administratieve taken ervaren in theorie
- 3.2 Administratieve taken ervaren in de praktijk
- 3.3 Bronnen van irritatie

Nu duidelijker is wat administratie is en welke taken er onder kunnen vallen, staat in dit hoofdstuk centraal hoe basisschoolleraars deze taken ervaren. In het eerste gedeelte van dit hoofdstuk zal daarom vanuit de literatuur uiteengezet worden waarom administratie als een last kan worden ervaren. Het is daarbij allereerst belangrijk om te weten waar administratieve lasten vandaan komen. Daarom zal eerst worden gekeken naar vier begrippen die in verband worden gebracht met administratieve lasten. Vervolgens worden verschillende mogelijke bronnen van irritatie besproken, die volgens de theorie invloed kunnen hebben op het wel of niet ervaren van administratie als last. In het tweede gedeelte van dit hoofdstuk zal worden uiteengezet hoe leraren in de praktijk hun administratieve taken ervaren. Tot slot zal het hoofdstuk afsluiten met een conclusie over irritatiebronnen.

3.1 Administratieve taken ervaren in theorie

Administratie kan in sommige gevallen gezien worden als last, ook wel administratieve lasten genoemd. In het voorgaande hoofdstuk was al te lezen wat administratieve lasten zijn, namelijk: *de kosten om te voldoen aan de informatieverplichtingen voortvloeiend uit wet- en regelgeving van de overheid* (Ministerie van Financiën, 2007, p.6). Wanneer men erg veel administratieve last ervaart, kan er zelfs gesproken worden van administratieve druk (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). Administratieve taken of lasten lijken voort te vloeien uit een viertal begrippen. Deze lijken nauw verbonden met administratieve lasten en worden vaak in één adem genoemd met administratieve last. Om het begrip administratieve lasten helderder te krijgen, zullen daarom eerst dit viertal begrippen worden besproken.

Processen achter administratieve last

Ten eerste worden administratieve taken vaak gezien als onderdeel van het proces van *bureaucratisering* van het onderwijs (Onderwijsraad, 2010, p. 8; Ecorys, 2011, p. 73). Bureaucratie wordt vaak gezien in termen van formulieren, bureauwerk en registratiesystemen (Noordegraaf &

Sterrenburg, 2009, p. 235). Administratieve taken lijken daarom typisch taken die onder bureaucraties vallen. Wanneer sprake is van bureaucraties hebben werknemers vaak het gevoel dat hun 'echte' werk, zoals Noordegraaf en Sterrenburg dat noemen, in de verdrukking komt door de bureaucratie (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009, p. 235). Mogelijk ervaren leraren dit proces en zien zij daardoor administratie als last.

Een tweede begrip dat nauw is verbonden met administratieve lasten, is regeldruk. Ook dit concept wordt vaak niet gedefinieerd, maar wordt soms als synoniem gebruikt voor administratieve lasten. Wanneer het gaat om een organisatie buiten het bedrijfsleven zou het gaan om regeldruk in plaats van administratieve lasten (Ecorys, 2011, p. 17). Regeldruk wordt hierdoor dus gelijkgesteld aan administratieve lasten. Dit gebeurt naar mijn inzicht onterecht. Regeldruk lijkt namelijk een breder begrip dan administratieve lasten. Noordegraaf en Sterrenburg (2009, p. 235) stellen dat regeldruk betrekking heeft op *'De vele regels met administratieve gevolgen, de grote verplichtingen om zaken bij te houden, en om aan hoge eisen van overheidsinstanties te voldoen'*. Regeldruk lijkt dus gedefinieerd te kunnen worden als de lasten die men ondervindt bij het voldoen aan regels. Administratie lijkt daarbij gezien te kunnen worden als onderdeel van deze last, in andere woorden wordt administratie veroorzaakt door regels. Echter wijken de begrippen wel van elkaar af, omdat andersom niet alle regels leiden tot administratie. Dat overheidsinstanties moeten voldoen aan regels kan bijvoorbeeld ook in de vorm van handelingen die op een bepaalde manier moeten worden verricht of over het materiaal dat aanwezig moet zijn. Deze taken zijn van een andere aard dan het vastleggen of registreren van gegevens. Regeldruk lijkt daarom niet hetzelfde te zijn als administratieve last. Administratie komt deels voort uit regels en administratieve last kan dus deels ontstaan door regeldruk.

Ten derde lijkt administratie ook deels voort te komen uit het effectiviteitsdenken. Onder invloed van New Public Management is er in de overheid een steeds grotere nadruk komen te liggen op effectiviteit en efficiëntie. Onder invloed van deze beweging is ook het onderwijs prestatiegerichter geworden. Hoewel prestaties in het onderwijs zich moeilijk laten meten (Lipsky, 1980, p. 48), worden toch allerlei prestaties van scholen gemeten, vastgelegd en openbaar gepubliceerd. Een deel van de administratieve taken van een leraar is onderdeel van deze prestatiemetingen. Leraren moeten bijvoorbeeld de cijfers van hun leerlingen registreren in het leerlingvolgsysteem.

Tot slot lijken administratieve taken voor een deel een gevolg te zijn van verantwoordingsverplichting. Verantwoording is *'de relatie tussen een actor en een forum, waarbij de actor zich verplicht voelt om informatie en uitleg te geven over zijn optreden, het forum nadere vragen kan stellen, een oordeel uit kan spreken en dit oordeel consequenties kan hebben voor de actor'* (Bovens & Schillemans, 2009, p. 20). Een actor is daarbij degene die verantwoording aflegt, het forum is de partij waaraan verantwoording wordt afgelegd. Leraren leggen aan meerdere fora verantwoording af, zoals aan het schoolbestuur, ouders en de onderwijsinspectie. Onze huidige samenleving is ook wel te typeren als een *audit society*, *'waarin alles voortdurend bewaakt, gevolgd en geverifieerd moet worden'* (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009, p. 233). Over het algemeen is er vrij weinig direct toezicht op het functioneren van een leraar en hebben ze enige ruimte om vrij te handelen. Daarom moeten leraren verantwoorden hoe ze handelen, zodat er toch enige kijk op hun handelen is. Dit doen ze door hun werkzaamheden vast te leggen in documenten, zoals in handelingsplannen voor de aanpak van bepaalde kinderen. De verantwoording die in deze documenten wordt afgelegd, lijkt voornamelijk *potentiële verantwoording* te zijn (Noordegraaf &

Sterrenburg, 2009, p.238). Dit wil zeggen dat wanneer zich incidenten voor doen de documenten kunnen worden gebruikt om het handelen van een docent te verdedigen.

Administratie lijkt samen te hangen met de vier bovengenoemde concepten. Deze begrippen verklaren voor een deel waar administratie vandaan komt. Volgens de literatuur lijken deze processen of begrippen zelfs te leiden tot administratieve lasten. Hoewel het belangrijk is om te weten waar administratieve lasten vandaan kunnen komen, gaat dit onderzoek vooral over het ervaren van administratie. Daarom zal nu verder worden ingegaan op hoe administratieve lasten te onderzoeken zijn en welke factoren mogelijk een rol spelen bij het ervaren van administratie als last.

Irritatiebronnen bij administratieve taken

Of mensen administratieve lasten ervaren kan op verschillende manieren worden gemeten. Ten eerste kan het objectief worden gemeten. Bij de definitie van administratieve lasten van het Ministerie van Financiën wordt gesproken over de kosten die door de informatieverplichtingen ontstaan. Lasten worden bij deze definitie dus gemeten als kosten die ontstaan bij het administreren. Het gaat daarbij om de financiële kosten die administratie met zich mee brengt (Ministerie van Financiën, 2007). Administratieve last lijkt dan te worden gezien als de optelsom van al het geld dat wordt besteed aan het uitvoeren van administratie, iets dat objectief gemeten kan worden.

Een ander objectief criterium om administratieve lasten te onderzoeken is door te kijken naar tijdbesteding (Noordegraaf en Sterrenburg, 2009). Voor het uitvoeren van administratieve taken is tijd nodig, dit is objectief meetbaar. Echter valt dit voor een groot deel samen met het meten van lasten in financiële zin, de tijd kost namelijk ook geld.

De informatie over administratieve lasten die deze twee criteria opleveren, geeft echter geen informatie over de manier waarop administratie wordt ervaren. Hogere financiële kosten en langere tijd administreren houden niet automatisch in dat er hogere lasten worden ervaren, net als vice versa met lagere kosten en minder tijd. Om deze reden is het belangrijk om naast objectieve administratieve lasten, ook gepercipieerde administratieve lasten te onderscheiden. Hierbij staat de perceptie of de beleving van de uitvoerders centraal. Omdat dit onderzoek gaat om de ervaring, gaat het hier dus alleen om de gepercipieerde administratieve last en niet om de objectieve. In de literatuur over administratie zijn er meerdere factoren die in verband worden gebracht met het ervaren van administratieve last.

Noordegraaf en Sterrenburg stellen dat onder andere irritaties kunnen leiden tot het ervaren van administratie als last (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009). Echter lijken de andere factoren die uit de literatuur naar voren komen juist ook te leiden tot irritaties. Door deze factoren lijken dus irritaties te ontstaan, waardoor administratieve taken als last worden ervaren. Verschillende auteurs onderscheiden factoren die van invloed kunnen zijn op de beleving van (administratieve) taken. In de literatuur lijken vijf factoren naar voren te komen, deze zullen nu achtereenvolgend worden besproken. De factoren kunnen ook wel irritatiebronnen worden genoemd doordat ze irritatie kunnen opwekken.

Nut

Ten eerste komt in verschillende bronnen naar voren dat het nut van administratieve taken van invloed kan zijn op de beleving ervan. Wanneer het nut wordt ingezien van bepaalde taken, zullen deze positiever worden ervaren dan wanneer het nut er niet van wordt ingezien (Noordegraaf &

Sterrenburg 2009; Onderwijsraad 2010). Volgens het onderzoeksbureau EIM is de factor nut zelfs het meest bepalend voor het storen aan een taak (EIM, 2009). Ook adviesbureau PricewaterhouseCooper (2006, p.26) lijkt de factor nut te onderscheiden, maar dan als de factor 'waarde voor de bedrijfsvoering'. Dit lijkt overeen te komen met de factor 'nut' die Noordegraaf en Sterrenburg onderscheiden. Aangezien er niet echt sprake is van een bedrijfsvoering op scholen, wordt hier gekozen voor de meer algemene term 'nut'. Of leraren het nut van administratieve taken inzien, is mogelijk ook afhankelijk van het type taak. In het tweede hoofdstuk is een aantal type administratieve taken onderscheiden, onder andere het verschil tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken. De Onderwijsraad (2010) stelt dat leraren lesgebonden taken over het algemeen als zinvol ervaren en niet-lesgebonden taken als minder zinvol. Het nut van verschillende typen administratieve taken lijkt dus ook anders te kunnen worden ervaren.

Wanneer leraren zich bewust zijn van het nut van administratieve taken, zullen zij waarschijnlijk positiever tegenover deze taken staan dan wanneer het nut niet wordt ingezien. Als taken in de ogen van leraren geen nut hebben, zal dit waarschijnlijk leiden tot irritaties. In de literatuur wordt niet beschreven waarom taken als nutteloos worden gezien, de redenen waarom administratie nuttig kan zijn echter wel.

Administratieve taken kunnen meerdere functies hebben, die deels samenhangen met de eerdergenoemde processen waar administratie uit voortvloeit. Ten eerste zien Ballet en Kelchtermans (2008, p. 36) administratieve documenten onder andere als een controle- en verantwoordingsinstrument. In het voorafgaande is al besproken dat administratieve documenten een functie hebben als potentiële verantwoording (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009, p. 238), dit is een eerste functie van administratie.

Administratieve taken dienen daarnaast ook als een controlemiddel voor het functioneren van docenten (Bovens, 2007, p. 466). De directie en de onderwijsinspectie kunnen het gedrag controleren door middel van administratie. Deze functie kan verticale verantwoording genoemd worden, maar ook wel een instrument om het functioneren van leraren te controleren. Echter lijkt controle ook op een andere manier te kunnen worden uitgelegd. Administratie kan mogelijk ook dienen om controle op de situatie te houden. Door bijvoorbeeld de voortgang van leerlingen te administreren, kunnen leraren controleren of hun leerlingen zich goed ontwikkelen. Deze functie van controle lijkt af te wijken van die van verantwoording, controle lijkt daarom een tweede functie te kunnen zijn van administratie.

Een derde functie van administratieve taken is dat het leren kan bevorderen. Tijdens het uitvoeren van de administratieve taken, reflecteren leraren op hun eigen handelen en functioneren. Van de inzichten die dit oplevert, kunnen leraren leren en mogelijk hun functioneren verbeteren (Ballet & Kelchtermans, 2007, p.36). Ook kunnen docenten leren van de reacties van fora op hun documenten (Bovens, 2007, p. 466).

Hoewel administratieve taken verschillende functies hebben, is het de vraag of leraren deze functies ook inzien. Bovendien is het daarbij ook nog eens belangrijk of zij deze functies nuttig vinden. Waarschijnlijk vinden leraren het bijvoorbeeld belangrijk om de voortgang van hun leerlingen te controleren, dit geeft leraren waarschijnlijk ook inzichten in de manier waarop ze kunnen lesgeven. Het verantwoorden van gedrag naar de directie lijkt de leraren daarentegen niet meteen iets op te leveren. Het lijkt daarom waarschijnlijk dat leraren aan deze functies verschillende waarde hechten.

Dubbel werk

Een tweede mogelijke bron voor irritatie is het moeten verrichten van dubbel werk (Noordegraaf & Sterrenburg, 2009, p. 246). Ook bij deze irritatiebron wordt in de literatuur niet precies beschreven waarom dubbel werk kan leiden tot het ervaren van administratieve lasten. Het lijkt echter logisch dat het kan irriteren wanneer bepaald werk meerdere keren moet worden gedaan. Dit zou bijvoorbeeld kunnen voorkomen wanneer leraren een leerling doorverwijzen naar het speciaal onderwijs. Er zijn dan meerdere actoren die grotendeels dezelfde informatie van hen willen, zoals de Onderwijsinspectie, de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) en de nieuwe school. Leraren moeten in deze gevallen meerdere keren dezelfde informatie invullen en dat zou een bron van ergernis kunnen zijn.

Tijd en omvang

Ten derde kunnen tijd en omvang worden onderscheiden als mogelijke irritatiebronnen. Adviesbureau PricewaterhouseCooper (2006, p.26) gebruikt de omvang als een factor in combinatie met de eerder genoemde factor waarde voor de bedrijfsvoering, ook wel nut. De taken met een relatief kleine omvang en een hoge waarde voor de bedrijfsvoering (veel nut), worden door de uitvoerders het positiefst ervaren. Dit in tegenstelling tot de taken van grote omvang waarvan de waarde voor de bedrijfsvoering laag (weinig nut) wordt beschouwd, deze administratieve taken worden het meest als last ervaren. De omvang van een taak zou dus van invloed kunnen zijn op de beleving van de taak.

De factor 'omvang' lijkt erg op de factor 'tijd' die het onderzoeksbureau EIM onderscheid (2009). De omvang van een taak is vaak bepalend voor hoeveel tijd er aan een taak moet worden besteed. Deze factoren worden in dit onderzoek daarom gezien als één irritatiebron. Onderzoeksbureau EIM vond geen verband tussen de taakbeleving van leraren en de hoeveelheid tijd dat aan de taak moet worden besteed (EIM, 2009, p.25). Echter is dit een algemeen onderzoek naar alle taken van een docent, er is dus niet onderzocht of docenten zich ook meer storen aan administratieve taken van een grotere omvang, die meer tijd in beslag nemen. Daar komt bij dat adviesbureau PricewaterhouseCooper constateert dat de factor wel invloed heeft op de beleving van taken. Tijd en omvang worden daarom in dit onderzoek wel gezien als een mogelijke irritatiebron.

Complexiteit

Een vierde irritatiebron die mogelijk invloed heeft op de beleving van administratie als een last, is de complexiteit van een taak. Het onderzoeksbureau EIM stelt dat de complexiteit ook invloed heeft op de taakbeleving van docenten in het primair onderwijs. Er lijkt hier in enige mate wel overlap met het begrip tijd, want complexe taken zullen waarschijnlijk meer tijd vergen om te verrichten. Bij de factor tijd roept de taak echter alleen ergernis op vanwege de tijd die het kost om het uit te voeren, terwijl bij de complexiteit het vooral de moeilijkheid van de taak een bron is van irritaties. Het lijkt daardoor mogelijk dat de complexiteit van administratie ook een op zichzelf staande irritatiebron is die invloed zou kunnen hebben op de beleving.

Periode

Tot slot lijkt er nog een vijfde mogelijke irritatiebron te kunnen worden onderscheiden die van invloed kan zijn op het wel of niet beleven van administratie als een last, namelijk de periode. De werkdruk van een leraar kan per week erg variëren. Een leraar heeft bepaalde piekperiodes waarin meer uren wordt gewerkt dan het aantal uur dat formeel is vastgelegd (Backbier e.a., 2006). Ook in deze piekperiodes moeten administratieve taken worden verricht. Het is mogelijk dat deze taken in een piekperiode zwaarder worden ervaren, omdat de werkdruk in deze periodes nog hoger is dan normaal. De leraren moeten immers in een dergelijke periode al veel extra taken verrichten, waardoor de administratieve taken op dat moment als extra belastend kunnen worden ervaren. De periode waarin administratie moet worden verricht zou daarom mogelijk invloed kunnen hebben op het ervaren van administratieve last, deze irritatiebron is daarom ook opgenomen in dit onderzoek. Het is echter ook mogelijk dat de piekperiodes grotendeels worden veroorzaakt doordat juist in deze periodes administratie moet worden voltooid.

Mogelijke irritatiebronnen
• Nut (teloosheid)
• Dubbel werk
• Omvang/Tijd
• Complexiteit
• Periode

Vanuit de theorie lijken er dus vijf irritatiebronnen te zijn die kunnen leiden tot bepaalde irritaties, het bovenstaande schema geeft hiervan een overzicht. Deze irritaties of ergernissen kunnen als gevolg hebben dat administratie als een last wordt ervaren. Het is mogelijk dat er naast deze irritatiebronnen die vanuit de literatuur zijn te onderscheiden nog andere een rol spelen. Doordat dit onderzoek is uitgevoerd door deels open interviews te houden, was de mogelijkheid aanwezig dat ook andere irritatiebronnen naar voren zouden komen.

3.2 Administratieve taken ervaren in de praktijk

Leraren hebben tijdens het onderzoek in de gehouden enquêtes en interviews kunnen aangeven of en in welke mate specifieke taken irritatie oproepen. Hieruit is gebleken dat er behoorlijk wat variatie is in welke taken leraren storen en welke niet storen. Ook is er bij de administratieve taken die storen een behoorlijke variatie in de mate van irritatie. Opvallend is dat er in de enquêtes veel verschil zit in het aantal administratieve taken waaraan leraren zich storen. Er is een grof onderscheid te maken tussen twee groepen. De ene groep wordt gevormd door zes leraren die aangaven zich aan relatief veel administratieve taken storen (6 tot 16 taken roepen irritatie op). De andere groep van vier leraren stoort zich amper tot niet aan administratieve taken (0 tot 3 taken roepen irritatie op). Barbara is een lerares die zich helemaal niet stoort aan de administratieve taken. Bij haar lijkt dit voor een groot deel verklaard te kunnen worden door het feit dat ze het niet veel doet. Ze werkt parttime en haar duo-partner¹ heeft vrijwel alle administratie op zich genomen. Ook is het mogelijk dat de administratie in kleuterklassen afwijkt van andere klassen. Het is niet mogelijk hier op basis van dit onderzoek een uitspraak over te doen omdat er slechts twee kleuterjuffen zijn geïnterviewd die allebei niet de hoofdverantwoordelijkheid hadden voor de administratie van de groep. Doordat de ene groep meer irritaties heeft dan de andere, zullen vooral citaten van de geïrriteerde groep leraren worden aangehaald als het gaat om oorzaken van irritaties.

Er is veel variatie in welke taken storen en welke niet. Bij elke administratieve taak in de enquête zijn er wel leraren die zich aan de taak storen en die zich er niet aan storen. Toch is er een aantal taken waaraan meer dan de helft van de leraren zich stoort, deze zijn:

- het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan,
- het invullen van formulieren voor externe instanties,
- het schrijven van handelingsplannen,
- het invoeren van gegevens in het leerlingvolgsysteem en
- het invullen van beoordelingsformulieren voor stagiaires.

In het voorgaande kwam naar voren dat er vanuit de literatuur een aantal mogelijke irritatiebronnen te onderscheiden is. Deze zullen nu worden besproken en worden aangevuld met andere irritatiebronnen die uit de data naar voren leken te komen.

Nut

'Ik wil best nog wel iets beter met dat digibord om kunnen gaan, maar daar heb ik een POP niet echt voor nodig. (...) Het hoeft niet altijd genoteerd! En ik vind het wel belangrijk dat je jezelf moet ontwikkelen. (...) Maar ik moet wel van dingen het nut van in zien, en dan wil ik het met alle liefde doen. Maar als ik het onzin vind, dan vind ik het echt irritatie opwekkend.'

- Lisette

Wanneer bepaalde taken in de ogen van leraren niet nuttig zijn, lijkt dit al snel tot irritatie te leiden. Dit is ook te zien bij Lisette, die zich ergert aan het schrijven van een persoonlijk ontwikkelingsplan, ook wel afgekort tot POP. Uit haar uitroep dat niet altijd alles hoeft worden genoteerd kan zelfs afgeleid worden dat het noteren ervan haar enigszins frustreert. Hoewel Lisette in het interview laat

¹ Wanneer een leraar de klas deelt met één of meer collega's, worden de collega's duo-partners genoemd, meestal wordt dit afgekort tot 'duo'.

blijken het wel belangrijk te vinden dat een leraar een proces van persoonlijke ontwikkeling door maakt, ziet ze geen reden dit op papier te moeten zetten. Ook zonder zo'n administratief document kan een leraar zich immers persoonlijk ontwikkelen. Het voegt in de ogen van de leraar in dit geval dus niets toe dat het op papier wordt gezet, en daardoor wordt de taak als nutteloos ervaren.

Er zijn verschillende redenen waarom docenten bepaalde administratieve taken als nutteloos beschouwen. Deze redenen lijken het best te kunnen worden onderverdeeld in drie categorieën, namelijk: aard, aanpak en aandacht.

De irritatie van Lisette aan haar POP is een typisch voorbeeld voor de eerste categorie redenen, dus de aard van de taak. Dat leraren niet zien dat een administratieve taak nuttig kan zijn,

Redenen van het niet ervaren van nut:

- **Aard**
- **Aanpak**
- **Aandacht**

heeft hier te maken met de aard van de voorliggende taak. Het is dan volgens de leraren niet nuttig om van een bepaalde taak gegevens vast te leggen. Dat houdt niet in dat de taak die vooraf gaat aan de administratie niet nuttig wordt gevonden. Leraren lijken deze taken juist wel nuttig te vinden, maar zien niet in dat het administreren ervan iets oplevert. Het heeft geen toegevoegde waarde om de taak te registreren en de administratie ervan is in de ogen van de leraren daarom nutteloos.

Een tweede categorie waarom leraren het nut van een administratieve taak niet inzien, heeft te maken met de aanpak. Met aanpak wordt hier de manier bedoeld waarop een bepaalde taak moet worden verricht. Binnen een school zijn er keuzes gemaakt voor de aanpak van bepaalde administratieve taken. Maar die specifieke aanpak maakt de taak in de ogen van sommige leraren nutteloos. Dit betekent niet dat leraren vinden dat het geen nut heeft om bepaalde gegevens op papier te zetten. In tegenstelling tot bij de categorie 'aard', zien leraren hier juist wel het nut in om de gegevens te administreren. Het is de manier waarop de taak moet worden verricht die de taak nutteloos maakt. Dit komt onder andere naar voren bij Karin, die zich ergert aan de registratie van de sociale ontwikkeling van haar klas:

'O ja, dit doen we ook (Karin slaakt een diepe zucht). Dit is echt, oh, dit heeft een hoog irritatiegehalte. Het is heel makkelijk en het slaat nergens op. Maar dat heeft misschien te maken met het programma. Ik vergelijk het altijd met een Libelle test, als ik het invul en mijn duo collega vult het in over dezelfde kinderen die we allebei even goed kennen, dan kan er een heel ander kind uit komen. (...) en héél veel vragen zijn op twee manieren uit te leggen. (...) Je hebt er echt helemaal niets aan! Echt zo volkomen onzinnig!' - Karin

Op zich vindt Karin het wel nuttig dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen wordt geregistreerd. De vragenlijst die ze hierover op de computer moet invullen, levert echter in haar ogen geen waardevolle informatie op. De aanpak van de taak lijkt de administratie in zijn geheel nutteloos te maken.

Het kan ook zijn dat niet de hele taak als nutteloos wordt ervaren, maar dat een onderdeel ervan nutteloos wordt gevonden. Dat komt onder meer naar voren in de manier waarop Petra stoort zich aan het maken van de weekplanning en Joke aan externe onderzoeken:

'(...) dat je elke keer weer het doel erbij moet benoemen en welke bladzijde. En soms denk je van 'Ja, het staat in de methode', daar staat precies wat het doel is van elke les en dan moet

je dat ook nog eens een keer opschrijven. Soms is dat gewoon wel heel veel en wekt dat irritatie op. Het gevoel dat het niet nuttig is, dat wekt bij mij irritatie op' - Petra.

'Dan krijg je een lijst voor een leerling van zeven jaar en dan staat er 'gebruikt hij drugs of rookt hij?' of 'heeft hij seksuele neigingen?'. En dat zijn van die lijsten die gebruikt worden voor kinderen van vier tot en met achttien. En dat vind ik dan zo zonde. Dan moet je vragen beantwoorden waarvan je echt denkt 'ja! Dit slaat gewoon echt helemaal nergens op!'. - Joke

Het wordt dus op zich wel nuttig gevonden om een weekplanning te maken of formulieren voor externe instanties in te vullen, maar het registreren van specifieke informatie wordt als nutteloos ervaren. Als slechts van een deel van de taak het nut niet wordt ingezien, is de mate van irritatie meestal lager. Dat is begrijpelijk gezien de taak grotendeels wel nut heeft en maar een gedeelte geen nut.

Een laatste te onderscheiden categorie is die van aandacht. Leraren kunnen zich ook aan hun administratieve taak storen vanwege het gebrek aan aandacht voor het eindproduct. Nadat een bepaalde administratieve taak is voltooid, wordt het dan niet meer gebruikt. De taak verliest in de ogen van de leraren daarom aan nut, terwijl het op zich volgens de leraren wel nuttig is om de gegevens te registreren. Dat een taak enkel om deze reden als nutteloos wordt ervaren, komt echter maar uit één interview naar voren. Voor een werkgroep² moest Joke een draaiboek schrijven voor een speciale dag op haar school:

'Ja, soms is daar ook weer de irritatie in dat je het doet omdat het moet en dat je weet dat eigenlijk bijna niemand het leest. (...) we [hebben] een hartstikke mooi draaiboek geschreven en ook echt bij de onderbouw gezegd: 'Hebben jullie het gelezen? Want het gaat zo en zo.' Bij de bovenbouw: 'Hebben jullie het gelezen, want het gaat zo en zo'. 'Ja, ja, ja, ja'. En toen was de dag daar en toen waren er nog mensen die hadden het niet gelezen en die gingen nog klagen van 'maar dat wisten we allemaal niet'. (...) je maakt het en je doet het eigenlijk omdat je het goed wilt laten verlopen en je hebt al het gevoel dat er mensen zijn die het toch niet gaan lezen.' - Joke

De taak van Joke heeft dus in principe wel nut; het had haar collega's moeten inlichten over wat er die dag had moeten gebeuren. Doordat Joke echter weet dat niet iedereen het leest, verliest de taak aan nut. Hoewel Joke de enige geïnterviewde is die zich stoort aan een taak wegens gebrek aan aandacht, lijkt het toch als een afzonderlijke categorie te kunnen worden beschouwd. De reden hiervoor is dat bij Joke meerdere keren naar voren komt dat dit voor haar de oorzaak is dat een bepaalde taak nutteloos is. Ze noemt bijvoorbeeld ook het schrijven van een POP: *'de directie vraagt om een POP en stopt het dan in een laatje en zegt 'nou leuk dat je het geschreven hebt'. Dat is toch zonde?!'. Omdat het voor Joke een belangrijke reden is waarom ze het nut van een taak niet in ziet, lijkt het toch een onderscheid dat gemaakt kan worden.*

Er lijken dus drie verschillende categorieën aan oorzaken genoemd te kunnen worden waardoor leraren het nut van administratieve taken niet in zien. Interessant hierbij is dat de eerste twee

² Het is een taak van leraren om deel te nemen aan een aantal werkgroepen of commissies. Uit een groot deel van deze werkgroepen komt administratie voort.

categorieën, aard en aanpak, kunnen leiden tot de derde categorie, gebrek aan aandacht. Want wanneer een bepaalde administratieve taak niet als nuttig wordt beschouwd vanwege de aard of aanpak van de taak, is het ook waarschijnlijker dat er geen aandacht is voor het eindproduct.

Dat een taak niet als nuttig wordt ervaren, zorgt bij de leraren dus voor irritatie. Het omgekeerde is echter ook mogelijk:

'Ja, er moet veel vastgelegd worden, maar daar zitten ook wel heel veel belangrijke dingen bij. Ik bedoel, we moeten de voortgang en de ontwikkeling van de kinderen vastleggen, dat moet ook echt, want anders dan moet iedereen dat opnieuw doen elk jaar, dat is natuurlijk onzin. Rapporten, gesprekken, alle verslagen maken, handelingsplannen. Dus het zijn wel heel veel belangrijke dingen, maar het is wel veel.' - Laura

'Ik vind het belangrijk dat je die oudergesprekken ook echt vastlegt. En dat je een leerlingendossier ook goed bijhoudt, zodat ook je collega's wanneer ze met jouw leerlingen te maken krijgen (...) ze ook goed kunnen terugkijken. En dan zie ik daar echt heel erg het nut van in. Dat maakt het klusje niet leuk, maar omdat je er veel meer het nut van inziet, maakt het de irritatie gewoon minder.' - Joke

Wanneer leraren het nut van bepaalde taken inzien, storen zij zich vrijwel nooit aan de taak. Uit de bovenstaande citaten blijkt wel dat administratieve taken volgens de leraren juist ook heel nuttig kunnen zijn. Leraren vinden het belangrijk dat de voortgang van kinderen goed wordt vastgelegd. Dit kan gezien worden als een eerste verklaring voor het inzien van het nut van een bepaalde taak.

Leerkrachten zien het nut omdat ze ten eerste zelf op de informatie kunnen terugrijpen. Ze kunnen bijvoorbeeld zien wanneer een kind op een bepaald vakgebied begon achter te lopen. Dit maakt het makkelijker om tot een plan van aanpak te komen om de achterstand in te halen.

Ten tweede is het niet alleen voor de leraren zelf nuttig dat de voortgang wordt bijgehouden, het is ook belangrijk voor hun collega's. Wanneer hun leerlingen het volgende schooljaar bij een collega in de klas komen, kunnen ook zij zien wat de voortgang van een kind is. Dit geeft het voordeel dat Laura ook noemde, namelijk dat leerkrachten niet ieder jaar opnieuw moeten onderzoeken wat de voortgang van hun nieuwe leerlingen is.

Leraren zien administratieve taken die te maken hebben met het vastleggen van de voortgang van kinderen over het algemeen als nuttig. Zij storen zich dan ook vrijwel niet aan deze taken. Wanneer leraren zich wel aan deze taken ergeren, ligt de oorzaak hiervan vrijwel altijd bij de aanpak, oftewel de tweede categorie aan redenen. Karin ergerde zich bijvoorbeeld niet aan het bijhouden van de emotionele ontwikkeling op zich, maar aan de manier waarop. Dat leraren het nut zien van het bijhouden van de voortgang, komt overeen met de controlefunctie die vanuit de theorie is beschreven.

Een tweede reden waarom leraren het nut van een bepaalde administratieve taak in zien, ligt in het feit dat administratie kan dienen als bewijs. Het registreren van oudergesprekken is hier een goed voorbeeld van. Als leraar van groep acht registreert Edwin onder andere de oudergesprekken waarin hij advies geeft over het vervolgniveau van zijn leerlingen:

Interviewer: Administreer je die gesprekken dan ook?

'Ja, daar adviseer ik dan ook het niveau in, dus daar moet even een krabbeltje onder, zodat ze niet later kunnen zeggen, 'ja, maar hij heeft gezegd dat...', dat kan natuurlijk niet. Wij adviseren in principe het niveau en dat nemen scholen over het algemeen wel over, dus als zij zeggen 'vwo' en ik zeg 'havo', daar moet je geen gedoe over krijgen. Dus dat is een beetje op hetzelfde niveau als die oudergespreksformulieren, alleen dan wat voortgezet onderwijs dingen erin.' - Edwin

Door de inhoud van oudergesprekken vast te leggen en de registratie vervolgens door de ouders te laten ondertekenen, kan de gespreksregistratie als bewijs dienen. Dit kan nuttig zijn wanneer de ouders van een kind en de leraar het niet eens zijn over wat er in een bepaald gesprek gezegd is, zoals het geadviseerde vervolgniveau. Leraren zien het nut van deze administratie ook in en daardoor lijken ze de taken minder erg te vinden om te verrichten.

Niet alleen bij oudergesprekken is het handig om een bewijs achter de hand te hebben. Wanneer een kind door zijn leerachterstand of gedrag niet meer te handhaven is in een klas, zullen daar bewijzen voor moeten zijn voordat externe instanties in actie komen. Het is bij bijvoorbeeld een kind dat naar speciaal onderwijs moet worden verwezen van belang dat het aantoonbaar is dat al het mogelijke door de leraar is gedaan om de voortgang van het kind te stimuleren. Of wanneer een kind bijzonder afwijkend gedrag vertoont, is het voor doorverwijzingen en onderzoek noodzakelijk het gedrag zo goed mogelijk te beschrijven. Ook Els ziet het nut in deze dingen te beschrijven:

'Van die twee kinderen schrijf ik echt elk groot incident [op], want het zijn de stoelensmijters en de boos-de-klas-uit-lopers en de schreeuwers, daar schrijf ik heel veel van op. (...) Want mocht het ooit zover uit de hand lopen dat we willen dat ze naar het speciaal onderwijs gaat, (...) dan heb ik wel wat daar staan. Dat is gewoon nodig.' - Els

Het kan volgens leraren dus nuttig zijn om administratie bij te houden, zodat het als bewijs kan dienen van hun handelen. Hierdoor kunnen ze onenigheden voorkomen en sneller iets bereiken met externe instanties. Doordat leraren het nut van deze administratieve taken inzien, storen zij zich minder snel aan de taak op zich. Het nut dat in de laatste twee voorbeelden naar voren komt, lijkt overeen te komen met de functie van administratie als (potentieel) verantwoordingsinstrument. Wanneer zich een incident voordoet, met een ouder of een incidentele aanvraag bij een externe instantie, kan administratie gebruikt worden als bewijs. Ook al lijken leraren het nut van deze taken in te zien, kan de manier waarop de taak moet worden uitgevoerd nog wel zorgen voor irritatie. Dat dit nog steeds kan zorgen voor irritatie laat zien dat de irritatie van de nutteloosheid, door de manier waarop een taak moet worden uitgevoerd, zwaarder lijkt te wegen dan het algemeen nut van een taak in zien.

Dubbel werk

'Er is mij dit jaar al vijf keer gevraagd of ik mijn gymbevoegdheid heb, bijvoorbeeld. En dan denk ik: 'Jongens, noteer het ergens!'. En ook is er al vijf keer geteld hoeveel scharen ik in de klas heb, nou dat soort dingen en dan moet ik weer een lijst gaan invullen over hoeveel rekenspelletjes ik in de klas heb en welke ik dan heb. En dan moet ik weer een lijst gaan

invullen over mijn hoogbegaafden. Nou ja, dat is heel veel werk. Dat levert wel eens op dat ik denk 'zonde van mijn tijd dit'. - Laura

Wanneer leraren taken dubbel moeten doen, leidt dit vaak tot irritatie. De irritatie die dubbel werk oproept, hangt nauw samen met de irritatiebron nut. Als een taak dubbel moet worden gedaan vragen leraren zich al snel af wat het nut daarvan is. En zoals Laura zegt, het kost ook weer tijd om die dubbele taken te verrichten. Leraren geven in de interviews niet vaak aan dat administratieve taken dubbel werk zijn. Wat het meest genoemd wordt als dubbel werk is het eerst op papier registreren van bepaalde gegevens om ze vervolgens in de computer te moeten zetten, onder andere Lisette en Barbara vinden dit vervelend:

Lisette: 'Kijk dat afsluiten van de handelingsplannen, kijk ik heb het al genoteerd. Elke keer noteer je even hoe het is gegaan, geconcentreerd, is het doel bereikt. Dus je hebt het allemaal al eigenlijk genoteerd terwijl je met die kinderen bezig bent, dus dat staat er allemaal al en dan nóg moet je de stap maken om het in de computer weer te verslaan.'

Interviewer: Zijn er ook administratieve taken die elkaar overlappen? Zodat je dubbel werk hebt?

Barbara: 'Nou ja, dat is dat namen lezen natuurlijk en dat je dat dan later in Asis³ moet invoeren. Dan moet je het eerst keurig op papier allemaal zo hebben gedaan. (...) Toetsen nakijken hetzelfde, wij gaan met de hand zo al die boekjes door, dan tel je op hoeveel goed en dan moet je later op de computer moet je invoeren hoeveel goed. Dan krijg je eruit, ja dat was een A, ja, dat hadden we zelf ook al uitgerekend!'

Het digitaal maken van gegevens die al op papier staan, lijkt dus als dubbel werk te worden opgevat. Om deze reden roept het invoeren van gegevens in het leerlingvolgsysteem bij een aantal leraren irritatie op.

Een andere taak die vanwege dubbel werk ook tot veel irritatie leidt, is het invullen van formulieren voor externe instanties (zoals onderzoeksbureaus, de Permanente Commissie Leerlingenzorg, Bureau Jeugdzorg).

'En wat met die instanties ook nog wel eens zo is, is dat je zeg maar bij de eerste aanmelding 'lijst A' invult en dat je dan als je een half jaar verder bent van de tweede instantie 'lijst C' krijgt en dat die bijna identiek is aan 'lijst A', maar dan net met een ander kleurtje en een ander lettertype. En dan denk je ook van 'zonde!'. Ja, dat is echt zonde.' - Joke

Wanneer een kind problemen heeft, worden er vaak meerdere externe instanties benaderd. Deze hebben allemaal hun eigen vragenlijsten, bijvoorbeeld 'de groene' lijst en 'de witte' lijst zoals ze door de leraren vaak zelf worden genoemd. De lijsten van de verschillende instanties vertonen vaak overlappende vragen en ook komen dezelfde vragen op een lijst terug in een andere bewoording. Dit leidt tot ergernis, omdat de leraren het idee hebben de vragen al beantwoord te hebben voor een andere instantie. Het roept bij leraren dan ook de vraag op, waarom er niet één algemene lijst kan zijn voor alle instanties. Hoewel de docenten het nut van extern onderzoek inzien en ook inzien dat

³ Een van de leerlingvolgsystemen die scholen kunnen gebruiken.

ze daarvoor administratieve taken moeten verrichten, zorgt de overlap tussen de lijsten toch voor irritatie.

Zoals eerder al gesteld lijkt de irritatie die ontstaat door dubbel werk nauw verbonden met de irritatie dat een taak nutteloos is. Leraren zien het nut van de bepaalde administratieve taak vaak wel in, maar het lijkt in de ogen van de leraren nutteloos dat het dubbel moet worden gedaan. Doordat het dubbel werk een taak (gedeeltelijk) nutteloos lijkt te maken, kan het gezien worden als een vierde reden voor het niet ervaren van nut. Leraren zien dus wel het nut in om de taak eenmaal te moeten doen, maar om het ook nog een andere maal te moeten doen, dat lijkt minder nuttig te worden gevonden. Omdat leraren zich pas aan de andere maal storen, wordt deze reden 'andermaal' genoemd.

Redenen van het niet ervaren van nut:

- Aard
- Aanpak
- Aandacht
- Andermaal

Een laatste reden waarom leraren administratieve taken soms als dubbel werk ervaren slaat niet op een specifieke taak, maar op administratie in het algemeen. Het is dubbel werk dat moet worden geregistreerd wat er allemaal al 'in het hoofd' van de leraar is opgeslagen:

'Weet je, dus ik heb het wel allemaal staan en het zit allemaal in mijn hoofd, dus ik weet het gewoon nog wel, maar dan moet je het toch weer verslaan.' - Lisette

'Het enige dubbele erin is dat je het in de klas al goed uitvoert, maar dat je het ook nog op papier moet zetten. Dus dat het in die zin dan dubbel is.' - Edwin

Lisette en Edwin zien het als dubbel werk dat ze bepaalde informatie al 'in hun hoofd' hebben en ook nog eens op papier moeten zetten. Ze ergeren zich hieraan omdat ze de meerwaarde van het registreren niet zien. Het heeft volgens hen dus geen nut om bepaalde gegevens te verslaan die ze al in hun hoofd hebben zitten. Hoewel leraren zich ergeren aan dat een taak dubbel is, lijkt deze irritatie anders te zijn dan bij de irritatie om het 'andermaal' te doen. Leraren zien van deze taken niet in dat het nuttig is om ze überhaupt op papier te zetten. Deze irritatie lijkt daarom meer op de irritatie aan nutteloosheid die voortkomt uit de 'aard' van de taak en kan dus beter onder deze categorie geschaard worden.

'Erbij horen'

In het eerste hoofdstuk kwam al naar voren dat leraren onderscheid lijken te maken tussen administratieve taken en andere taken doordat sommige taken 'erbij horen'. Deze argumentatie komt terug wanneer leraren spreken over de redenen waarom ze zich niet aan hun administratie ergeren:

'Dat is gewoon een onderdeel van jou als leerkracht. Zo moet een automonteur naast zijn automonteurstaken ervoor zorgen dat de onderdelen weer aangeleverd worden. Ik denk als leerkracht, ja, dat hoort erbij. Dat moet je gewoon doen. En stoort het me? Ja, dat ik er soms onwijs veel tijd mee kwijt ben, dat stoort me, maar het wekt geen irritatie, nee. Ik vind het onderdeel ervan.' - Hans

De visie van leraren op hun beroep lijkt dus van invloed te zijn op de manier waarop ze hun administratieve taken ervaren. De leraren die zeggen administratie niet als een last te zien, geven zonder uitzondering aan dat ze vinden dat het bij het beroep hoort. Dit lijkt één van de belangrijkste redenen waardoor ze zich niet aan hun administratieve taken irriteren. De leraren vinden wel dat ze er veel tijd aan kwijt zijn, maar dit lijkt ze minder te irriteren, omdat ze het erbij vinden horen. Wanneer leraren zeggen dat een taak 'erbij hoort', lijkt hier ook een soort berusting in door te klinken. Het lijkt alsof leraren zich erbij hebben neergelegd dat het nou eenmaal onderdeel is van hun werk. De gedachte die eronder lijkt door te klinken is: 'Je kunt je wel heel erg storen aan je administratie, maar je moet het nou eenmaal doen, het hoort erbij.'

Andersom lijkt het niet ervaren van administratie als een onderdeel van het lerarenberoep juist te leiden tot het ervaren van administratieve last. Een leraar is er om les te geven en administratie lijkt in hun ogen daar niet bij te horen. Het stoort deze leraren dat ze tijd moeten besteden aan administratie, terwijl ze die tijd in hun ogen beter aan andere taken kunnen besteden. Ze zeggen niet letterlijk dat bepaalde taken 'er niet bij horen', maar geven wel aan dat het volgens hen beter zou zijn als administratief medewerkers de taken verrichten:

'Kijk, wat ik al zei, qua inhoud is het prima, maar al die andere zaken, dat ik denk, dat kan ook een ander doen. Laat die OOP'er⁴ het maar doen.' - Lisette

'Invoeren van de resultaten in het leerlingvolgsysteem. (...) Eigenlijk zou je die resultaten aan iemand moeten kunnen geven die voert ze dan allemaal in. Die heeft daar een dagtaak aan, want als ik kijk hoeveel tijd ik daaraan besteed. Dus ja, het irriteert wel.' - Maria

Leraren wijzen er soms op dat bepaalde taken volgens hen door iemand anders uitgevoerd zouden moeten worden. Hieruit kan worden afgeleid dat leraren de taken eigenlijk niet bij hun beroep vinden horen. Dit lijkt voor Lisette te maken te hebben met het verschil tussen vaktechnische taken en niet-inhoudelijke taken. De vaktechnische of inhoudelijke taken vindt ze meer bij het lerarenberoep horen dan de niet-inhoudelijke. Daarom lijkt ze zich meer te storen aan de niet-inhoudelijke taken, want die kan een ander in haar ogen ook best doen. Deze factor van 'het erbij vinden horen', lijkt dus beide kanten op te werken.

Leraren die taken niet bij hun beroep vinden horen, zien vaak wel het nut ervan in dat een bepaalde taak moet worden verricht, ze lijken alleen niet het nut te zien dat zij zelf deze taken zouden moeten

verrichten. Doordat ook de factor 'erbij horen' op deze manier met nut is verbonden, kan het ook wel als een vijfde reden worden gezien waarom het nut van een bepaalde taak niet wordt ingezien. Leraren zien het nut er niet van in dat zij iets moeten doen, terwijl dat volgens hen net zo goed door 'anderen' kan worden gedaan. Er lijken dus vijf redenen te kunnen worden onderscheiden waarom leraren het nut van administratieve taken niet inzien, oftewel de vijf A's van nutteloze administratie.

De 5 A's van nutteloze administratie

- Aard
- Aanpak
- Aandacht
- Andermaal
- Anderen

⁴ Een Onderwijs Ondersteunend Personeelslid

Complexiteit

De complexiteit van een administratieve taak wordt door de geïnterviewde leraren niet vaak genoemd als een reden van irritatie. Toch kan het een bron van irritatie zijn, zoals voor Els bij het schrijven van een POP en voor Lisette bij het invullen van formulieren van externe instanties:

'Nou ja, dan moet je weer over jezelf gaan zeggen van, wat is je plan voor kort, wat is je plan voor lang. Soms is dat gewoon een beetje moeilijk, ik had nou dat techniek, dus dan kan ik het daar op gooien, maar ik kan me zo voorstellen, ik vind het al moeilijk worden nu, dat als je heel lang in het onderwijs zit, dat je gewoon niets meer kunt verzinnen.' - Els

'Het wekt irritatie op omdat ik het vaak wel lastig vind om in te vullen. (...) Want dan moet je echt denken 'goh, hoe zit dat eigenlijk bij dat kind?'. (...) En dat vind ik wel lastig, dus daar ben ik niet altijd blij mee, maar het is wel nodig. Maar het geeft me wel ook die [irritatie], omdat het gewoon veel is.' - Lisette

Dat leraren een administratieve taak complex vinden, heeft meestal te maken met de moeilijkheid om dingen te verwoorden of bepaalde vragen te beantwoorden. De complexiteit van een bepaalde taak kan dus wel tot irritatie leiden. Dit lijkt vooral te komen doordat de leraren het minder prettig vinden om moeilijke administratieve taken te verrichten. Doordat deze administratieve taken lastig zijn te verrichten, moeten ze hun hoofd er goed bij hebben. Het vergt dus ook meer aandacht van de leraar en dit lijkt de reden te zijn waarom complexe taken irritatie op kunnen roepen.

Verder is opvallend aan de uitspraak van Lisette dat ze het nut van de taak wel in ziet. Omdat ze in de enquête aangeeft zich wel erg aan deze taak te storen, valt af te leiden dat voor haar de ergernis van de complexiteit zwaarder weegt dan het nut. Over het algemeen lijkt complexiteit slechts een kleine rol te spelen bij het veroorzaken van irritaties en roepen moeilijke administratieve taken zelden irritatie op, zoals bij Laura:

'Als je het hebt over het gedragsprotocol dan is dat een van de lastigste dingen die ik ooit heb gedaan, maar ik vind het absoluut niet irritant, want ik heb er zelf om gevraagd.'

Dat Laura zich niet stoort aan deze administratieve taak, lijkt ook te maken te hebben met het nut van de taak. Ze heeft zelf om de taak gevraagd en hierin klinkt door dat ze dit gedaan heeft omdat ze het nut ervan in ziet. Anders dan bij Lisette lijkt het nut hier wel een dominante irritatiebron te zijn.

Tijd

Hoewel tijd en omvang vanuit de theorie als synoniem werden beschouwd, zullen het hier toch als twee verschillende irritatiebronnen worden gezien. De irritatie aan de tijd wordt hier gezien als betrekking hebbend op specifieke administratieve taken, terwijl omvang hier wordt opgevat als het geheel aan administratieve taken. Wanneer leraren praten over hun administratieve taken, noemen ze vaak dat het veel tijd kost of dat het veel werk is. De factor tijd wordt vrijwel altijd in combinatie met andere irritatiebronnen genoemd. De reden hiervoor lijkt te zijn dat tijd niet een oorzaak is van irritatie, maar een gevolg van irritatie. Wanneer leraren zich aan een bepaalde taak storen, lijken ze zich ook bewuster te zijn van de tijd dat ze er mee bezig zijn. Dit lijkt bij alle voorgaande irritatiebronnen naar voren te komen, ook bij de al aangehaalde citaten.

Tijd kwam bijvoorbeeld al naar voren bij de ergernis van Laura aan dubbele e-mails: *'Nou ja, dat is heel veel werk. Dat levert wel eens op dat ik denk 'zonde van mijn tijd dit'.* Wanneer een bepaalde taak geen nut heeft in de ogen van een leraar, wordt het eigenlijk meteen ook gezien als zonde om uit te voeren. De tijd die de uitvoering kost, wordt dan als een verspilling gezien. Vooral ook omdat de tijd beter aan een andere taak had kunnen worden besteed.

Ditzelfde geldt eigenlijk ook voor de factor 'erbij horen', leraren vinden dat de taak eigenlijk niet tot hun takenpakket behoort en vinden het daarom zonde van hun tijd om er mee bezig te zijn. Dit was bijvoorbeeld al te zien bij Maria's irritatie aan het leerlingvolgsysteem: *'Eigenlijk zou je die resultaten aan iemand moeten kunnen geven die voert ze dan allemaal in. Die heeft daar een dagtaak aan, want als ik kijk hoeveel tijd daaraan besteed.'* Ook hier had de tijd beter aan andere taken worden besteed, die volgens de leraren wel bij het lerarenberoep horen.

Ook lijkt tijd aan complexiteit verbonden, zoals bij de irritatie aan het invullen van formulieren voor externe instanties bij Lisette: *'En dat vind ik wel lastig, dus daar ben ik niet altijd blij mee, maar het is wel nodig. Maar het geeft me wel ook die [irritatie], omdat het gewoon veel is.'* Het is voor een complexe taak belangrijk dat een leraar zijn of haar aandacht erbij heeft. Een leraar moet echt gaan zitten voor een moeilijke taak, wat mogelijk kan voelen als een aanslag op hun tijd. Daarnaast is het waarschijnlijk minder prettig om een moeilijke taak uit te oefenen en worden leraren zich daardoor bewuster van de tijd die het kost de taak te verrichten.

Tijd lijkt op deze manier niet zozeer een oorzaak voor irritatie, maar een gevolg ervan. Uit de enquêtes is af te leiden dat de administratieve taken waar leraren zich aan storen niet per se de taken zijn waar ze de meeste tijd in steken. Wanneer een leraar zich al aan een specifieke taak stoort, lijkt tijd pas een rol te gaan spelen, omdat leraren dan de tijd die aan de uitvoering wordt besteed negatiever lijken te ervaren. Het noemen dat een taak veel tijd kost, kan daarom in deze gevallen beter gezien worden als een teken van irritatie, niet als een oorzaak ervan.

Een reden waarom tijd in slechts een paar gevallen wel een irritatiebron kan zijn, is verbonden aan een irritatie aan de normjaartaak⁵. De irritatie gaat eigenlijk over de verdeling van de tijd die in de normjaartaak is vastgelegd. Slechts bij twee leraren komt deze irritatie duidelijk naar voren. Maria stoort zich eraan dat ze meer tijd besteedt aan het maken van protocollen dan dat ze er in de normjaartaak voor krijgt: *'daar krijg ik op jaarbasis 30 uren voor. Daar ga ik altijd overheen, daar hoort ook heel veel bij. Ja, bepaalde taken doe ik ook niet meer, het is óf die óf die, ik ga niet meer over mijn uren heen'*. Daarnaast noemt Els ook de tijd als factor, maar wel op een andere manier. Ze vindt het niet eerlijk dat de uren die een leraar voor een bepaalde taak krijgt, niet zijn verbonden aan het aantal leerlingen dat een leraar in de klas heeft. Het is logisch dat een leraar met een grote klas, meer tijd kwijt is aan taken die aan de kinderen zijn gerelateerd, omdat de taak vaker verricht moet worden. Zo moeten bijvoorbeeld meer rapporten worden geschreven en meer oudergesprekken geregistreerd. Op sommige scholen wordt hier wel rekening mee gehouden, zoals op de school van Laura. Op haar school wordt zelfs rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad van een klas bij het verdelen van taken naast het lesgeven.

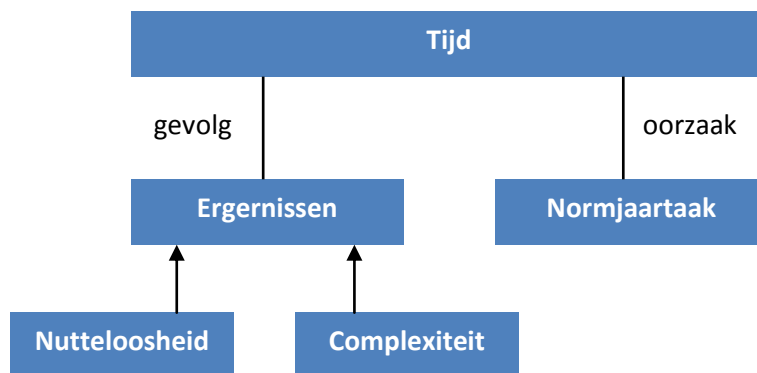
⁵ In de zogenaamde normjaartaak wordt vastgelegd hoeveel uur leraren jaarlijks krijgen voor bepaalde taken. Hierbij worden administratieve taken niet apart onderscheiden, deze worden gerekend onder andere categorieën taken.

In beide gevallen lijkt het de leraren te irriteren dat het gewerkte aantal uren niet overeenkomt met het aantal uren dat een leraar er in de normjaartaak voor krijgt. Dat een leraar zich om deze reden aan administratie stoort, heeft wel degelijk direct te maken met tijd. Het is in dit geval dan ook een oorzaak in plaats van een gevolg.

Figuur 1 vat samen hoe de factor tijd kan worden gezien. Aan de ene kant kan tijd niet gezien worden als een bron van irritatie. In plaats daarvan lijkt het eerder een gevolg van irritaties. Wanneer leraren zich al irriteren aan een administratieve taak, vanwege de nutteloosheid of complexiteit van een taak, dan pas geven leraren aan dat een taak veel tijd kost. Op deze manier kan tijd niet worden gezien als een irritatiebron, maar slechts als een teken van irritatie.

Aan de andere kant kan tijd wel als een irritatiebron worden gezien. In dit geval is tijd een oorzaak van irritatie, namelijk in de vorm van de ergernis aan de 'oneerlijke' normjaartaak. In dit onderzoek zal daarom tijd wel als een irritatiebron worden gezien, echter lijkt deze irritatie niet vaak voor te komen.

Figuur 1: Tijd als oorzaak en gevolg



Omvang

Er is nog een manier waarop tijd toch eerder als een oorzaak van irritatie kan worden gezien, maar dan is dit eerder in de zin van omvang. Wanneer leraren het over alle administratieve taken tezamen hebben, zeggen zij vaak dat het veel is of veel tijd kost:

'De hoeveelheid is wel iets wat me stoort (...) Weet je, je basis is lesgeven. En dat vind ik het aller belangrijkste en soms sneeuwt het een beetje onder door alle dingen die je er rondom doet. Niet dat je dan niet meer goed kunt lesgeven, maar wel dat je denkt: 'Oh, dat had ik nog even moeten voorbereiden' of 'O ja, dat had ik nog even moeten kopiëren of dat had ik nog even moeten klaarleggen'. - Hans

'Nou, ik vind het niet zo erg, want ik vind het eigenlijk heel normaal dat je alles opschrijft en echt documenteert (...) Ik vind het eigenlijk niet erg, het is wel veel, maar ik vind het niet erg.' - Els

Opvallend is dat Hans en Els beide behoren tot de groep met vrijwel geen irritaties aan specifieke administratieve taken. Ze zeggen ook beiden administratieve taken niet als een last te ervaren, echter lijkt uit hun woorden toch iets anders op te maken. Hoewel ze het nut ervan in zien en ze het erbij vinden horen, vinden ze het toch veel werk. Hierin lijkt toch door te klinken dat ze administratie

ervaren als een last, hoewel ze het zelf niet zo zeggen te zien. Net als bij de factor 'erbij horen', lijkt hier een soort berusting te zijn, terwijl wel degelijk administratieve lasten lijken te worden ervaren.

Periode

'Elke keer is dat een piekperiode van toetsen en nieuwe handelingsplannen maken, toetsen analyseren, oudergesprekken doen, groepsplannen maken. Dat is dan een periode waarin je het onevenredig druk hebt en veel moet registreren, moet proberen de lijn vooruit te stippelen. En dan heb je daarna een periode dat je ermee aan de slag gaat en dan is het allemaal veel rustiger. Maar dat kun je ook niet loskoppelen, het hoort er gewoon bij.' - Petra

Interviewer: Zijn er periodes dat je meer administratie hebt?

Barbara: 'Ja, dat zijn altijd die toetsmomenten of die rapportmomenten, want dan moet je dus ook allemaal die observaties invoeren van de kleuters, hoe het met ze gaat. (...) dan moet je het even precies bijhouden met een datum erop. Dus er zijn een paar toetsmomenten en een paar rapportmomenten per jaar, dat je dat wat extra hebt.'

Petra en Barbara geven aan dat er periodes zijn waarin meer administratieve taken worden verricht dan gewoonlijk. Deze periodes zijn te zien als een soort cyclus. Het begint ermee dat bij de kinderen Cito-toetsen worden afgenomen. Deze worden vervolgens nagekeken en de resultaten worden ingevoerd in het leerlingvolgsysteem. Daarna analyseren leraren de resultaten. Zo kunnen ze zien wat de voortgang is van de kinderen en of de kinderen op bepaalde vlakken uitvallen. Op basis van deze analyse en de resultaten schrijven leraren de rapporten en stellen groepsplannen op. Deze groepsplannen worden gemaakt per vakgebied, zoals spelling, taal en rekenen. In het groepsplan worden de kinderen in drie groepen verdeeld die in de klas een andere aanpak zullen krijgen. Een groep voor de beste leerlingen, een middengroep en een groep voor leerlingen die er moeite mee hebben. Op deze manier wordt vastgelegd welke aanpak ieder kind zal krijgen. Tot slot vinden de oudergesprekken plaats, waarna leraren deze gesprekken registreren. Deze cyclus bestaat voor een deel uit administratieve taken, maar deels ook uit andere taken.

Omdat in deze periode een aantal administratieve taken dicht op elkaar ligt, wordt het als drukker ervaren. Het lijkt zo te zijn dat doordat deze periodes weinig voorkomen, de administratie die bij deze periode hoort als 'extra' wordt ervaren, zoals Barbara het verwoordt. De periode loopt gelijk aan het aantal keer dat de rapporten moeten worden uitgeschreven en komt dus twee tot drie keer per jaar voor. Leraren geven niet aan zich in deze periode meer aan hun administratieve taken te storen. Dit komt waarschijnlijk doordat de administratieve taken in de cyclus voornamelijk te maken hebben met het bijhouden van de voortgang van de kinderen. Over het algemeen zien leraren het nut van deze taken in en vinden de meeste leraren net als Petra dat het onderdeel is van hun werk. Daarom lijken leraren zich minder aan deze taken te storen, de periode lijkt dan ook geen bron tot irritatie te zijn voor de leraren.

Het middel

'Dan komen ze vanuit de pabo met van die onmogelijke papieren die dan ingevuld moeten worden. Het is eigenlijk alleen maar een hok waar je dingen moet invullen, maar goed dan ga je vooral dingen invullen, wat te verbeteren valt. Ik ga niet elke keer weer opschrijven, dat doe je weer goed, dat doe je goed.' - Edwin

Een irritatiebron die niet uit de literatuur naar voren komt, maar wel uit de interviews, lijkt het middel van de administratie te zijn. Zoals Edwin zijn er meer leraren die zich storen aan de manier waarop formulieren moeten worden ingevuld. De irritatie van Edwin aan formulieren lijkt niet te ontstaan vanwege een gebrek aan nut, zoals eerder wel te zien was bij de irritatie aan formulieren (aanpak en dubbel werk). Het lijkt eerder zo dat het op deze manier minder goed functioneert dan volgens de leraar zou kunnen.

Ook irriteren leraren zich soms aan de computer als middel. De grootste irritatie lijkt daarbij te zijn dat zich soms storingen voordoen:

' (...) Dat is een beetje een vervelend systeem en als er iets mis gaat binnen het systeem, en het gaat heel vaak plat, dan mag je het helemaal opnieuw gaan doen.' - Laura

'Dus ja, het irriteert me wel. Want vaak kom je niet ingelogd of is je wachtwoord weer verlopen, dan moet je dat weer veranderen. Of er zijn er te veel bezig, dan krijg je ook weer storingen.' - Maria

Doordat de leerlingvolgsystemen niet altijd handig werken of überhaupt niet werken, zorgt dit voor irritatie. Zeker als door een storing al het ingevoerde werk opnieuw moet worden gedaan. Het middel waarmee leraren gegevens moeten administreren, lijkt daarom ook gezien te kunnen worden als een irritatiebron.

Persoonlijkheid

Een factor die ook van invloed lijkt op het al dan niet ervaren van irritatie door administratie lijkt de persoonlijkheid van leraren te zijn. Dit moet echter niet als een irritatiebron worden gezien, maar als een factor die effect lijkt te hebben op het ervaren van administratie. Het lijkt in de interviews duidelijk naar voren te komen bij leraren die zich over het algemeen weinig storen aan administratieve taken:

'Ik voel me nooit geïrriteerd op school (...). Ja, soms is het wel gewoon veel. En dat is lastig als je bijvoorbeeld weg wilt, en dat je dan eigenlijk denkt: 'Ik moet dat en dat en dat doen', is dat irritatie? Nee.' - Hans

'Nou, het moet gewoon gebeuren. Hè, het hoort er ook allemaal bij. Maar als je tegen mij zegt: 'Je mag op de computer iets gaan invoeren (...) óf je mag het bord gaan krijten en je mag de uitstapjesbrochure gaan ontwerpen of zo, dan kies ik dat wel.' - Barbara

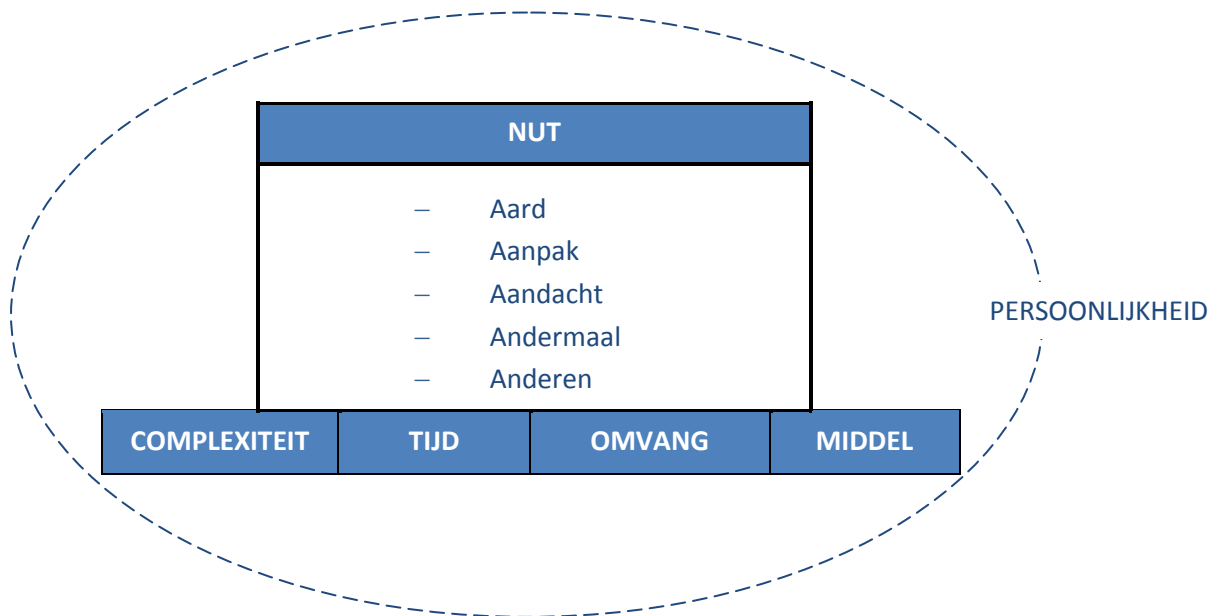
Sommige mensen raken sneller geïrriteerd dan anderen, Hans en Barbara lijken bij de groep te horen die zich minder snel irriteert. Er klinkt in hun uitspraken wel door dat ze er ook niet blij mee zijn, het kost veel tijd en het is niet leuk om te doen, maar toch vinden ze het geen probleem. Deze leraren vinden dat het 'erbij hoort', wat zoals eerder al is gezegd een soort berusting lijkt te zijn.

Ook lijken leraren zich aan specifieke administratieve taken niet te storen vanwege hun persoonlijkheid. Karin zegt zich bijvoorbeeld niet te storen aan de cyclus van het schrijven van de rapporten:

'Nee, want ik vind het ook wel leuk om te doen. Ik vind het leuk als ik dan zo'n stapel heb en dan heb ik het in een mooi schema, dat vind ik ook wel weer heel erg leuk. (...) En als ik het dan allemaal ingevoerd heb en dan zie ik het op zo'n mooi papiertje of op zo'n scherm en dan heb je zo'n mooi overzicht, dat geeft wel voldoening dat het netjes bij elkaar staat.' - Karin

Karin lijkt zich niet aan deze taken te storen vanwege haar persoonlijke voorkeur. Doordat ze het leuk vindt om de bepaalde taken te doen en er voldoening uithaalt, lijkt ze de taken positiever te beleven. Door persoonlijke voorkeur en persoonlijkheid kunnen administratieve taken dus minder snel storen. Het lijkt voor de hand te liggen dat dit andersom ook geldt voor mensen die zich wel (veel) aan hun administratie storen. Dit zou ook deels met persoonlijkheid te maken kunnen hebben. Dit komt echter niet duidelijk naar voren uit de interviews. Mensen zeggen waarschijnlijk ook niet gauw dat ze iemand zijn die zich snel aan alles ergert. Hoewel het uit dit onderzoek niet blijkt of persoonlijkheid ook van invloed is op het ervaren van irritatie, zou dit weldegelijk mogelijk zijn.

3.3 Bronnen van irritatie



De leraren die in de enquêtes aangeven zich veel aan administratieve taken te storen, ervaren administratie over het algemeen als een last. Het niet ervaren van het nut lijkt hiervoor de meest bepalende onderliggende oorzaak te zijn. De leraren die aangaven zich amper of niet te storen aan specifieke administratieve taken, lijken zich toch in enige mate te storen aan hun administratieve taken. De leraren geven zelf aan administratie niet als een last te ervaren, maar lijken door de omvang van alle taken tezamen zich toch in enige mate te storen aan administratieve taken. Deze leraren lijken milde administratieve lasten te ervaren.

Dat leraren hun administratie als last ervaren lijkt dus vooral te maken te hebben met het gebrek aan gepercipieerd nut van de taken, dit komt overeen de bevindingen van het

onderzoeksbureau EIM (2009). Er lijken vijf verschillende redenen te zijn waarom een taak als nutteloos kan worden ervaren, die kunnen worden samengevat als de vijf A's. Naast de irritatie door het gebrek aan nut, lijken de complexiteit, de tijd, de omvang en het middel er ook toe te leiden dat administratie als een last wordt ervaren. Deze irritatiebronnen lijken echter minder invloed te hebben op het ervaren van irritaties dan het gepercipieerde nut. Nut kan daarbij ook een omgekeerde werking hebben; als het nut wel wordt ervaren, lijken leraren zich minder te ergeren aan administratieve taken. Ditzelfde effect lijkt ook op te gaan wanneer leraren taken bij hun werk vinden horen. Ook de persoonlijkheid van leraren lijkt van belang als het gaat om het ervaren van administratieve lasten. Het is echter geen bron van irritatie, maar een factor die een rol lijkt te spelen in hoe snel leraren zich irriteren en in welke mate. De cyclus van administreren rondom de rapporten lijkt naar aanleiding van dit onderzoek geen bron van irritatie te zijn.

Leraren lijken wel verschillende typen taken te zien, dit komt eigenlijk alleen naar voren bij de irritatiebronnen nut en complexiteit. Leraren lijken een verschil te ervaren tussen wat in hun ogen nuttige en nutteloze administratie is. Ook lijken ze verschillen te ervaren tussen complexe en eenvoudige administratieve taken.

Hoofdstuk 4:

Handelingsperspectieven

4.1 Handelingsperspectieven vanuit de theorie

4.2 Handelingsperspectieven in de praktijk

4.3 Coping

Nu het duidelijker is welke taken leraren irriteren en waarom, wordt overgegaan naar de manieren waarop leraren met deze taken omgaan. In het vorige hoofdstuk over perspectieven op administratie bleek dat leraren administratieve lasten lijken te ondervinden. Dit heeft waarschijnlijk consequenties voor de manieren waarop leraren met hun administratieve taken om gaan. Net als het voorgaande hoofdstuk bestaat ook dit hoofdstuk voor het eerste deel uit theorie, hoewel nog weinig bekend is over de manieren waarop leraren met hun administratieve taken omgaan. In het tweede gedeelte wordt beschreven hoe de leraren van dit onderzoek met hun administratieve taken omgaan.

4.1 Handelingsperspectieven vanuit de theorie

Om er achter te komen hoe leraren met hun administratieve taken kunnen omgaan, is het belangrijk om te weten wat hun mogelijkheden zijn. Welke mogelijkheden leraren hebben is afhankelijk van hun handelingsruimte, ook wel discretionaire ruimte genoemd. In de literatuur zijn er twee verschillende opvattingen over deze handelingsruimte te onderscheiden, die voortvloeien uit het zien van een leraar als een *professional* of als een *street-level bureaucrat*. Een *professional* lijkt over meer discretionaire ruimte te beschikken dan een *street-level bureaucrat*. Eerst zal dan ook worden ingegaan op dit verschil, zodat duidelijker wordt over welke handelingsruimte basisschoolleraar beschikken. Vervolgens zullen enkele mogelijke manieren om met taken om te gaan worden onderscheiden.

Professional of street-level bureaucrat?

Diverse auteurs noemen leraren professionals (o.a. Noordegraaf & Sterrenburg, 2009; EIM, 2009; Lipsky, 1980). Er wordt echter al een lange tijd bediscussieerd of een leraar als een professional kan

worden gezien. Het klassieke beeld van professionals is dat ze beroepen uitvoeren als arts, advocaat of ingenieur. Vanuit deze traditionele visie wordt professionalisme gezien als het toepassen van algemene, wetenschappelijke kennis op specifieke casussen op een routinematige of geïnstitutionaliseerde wijze (Noordegraaf, 2007, p. 765). Professionals krijgen daarbij de ruimte om hun kennis toe te passen op een specifieke casus en daar naar te handelen. Professionals zijn dus in staat in hoge mate autonome beslissingen te nemen over de uitvoering van hun werkzaamheden (Coonen, 2010). Het werk dat professionals verrichten is gecompliceerd en gespecialiseerd mentaal werk. Professionals maken deel uit van een beroepsvereniging. Deze verenigingen werken vaak met een beroepscode, die voorschrijft hoe professionals hun werk zouden moeten uitvoeren. Ook reguleren beroepsverenigingen wie wordt toegelaten tot de beroepsgroep en stellen ze onderwijsstandaarden en trainingprogramma's op (Noordegraaf, 2007, p. 765).

Het lerarenberoep lijkt echter niet aan te sluiten op deze traditionele visie op professionals. Zo vormen leraren geen geformaliseerde beroepsgroep die de praktijken van leraren reguleert. Recentelijk is wel de OnderwijSCOöperatie⁶ opgericht, die gezien kan worden als een stap in de richting van een geformaliseerde beroepsgroep. De OnderwijSCOöperatie heeft doelen die aansluiten bij het professionalisme, zoals het herijken van de bekwaamheidseisen van leraren en het vergroten van de discretionaire ruimte. Echter is momenteel nog niet duidelijk welke invloed deze beroepsgroep zal hebben.

Bovendien is het zeer discutabel in welke mate leraren autonome beslissingen kunnen nemen over hun werk. Coonen stelt dat er nog maar in enige mate sprake is van vrijheid van handelen. Deze vrijheid wordt volgens hem beperkt door de politiek op onderwijsgebied en het management van onderwijsinstellingen (Coonen, 2010, p. 135). Binnen het beroep 'leraar' beschikken basisschoolleraars over relatief weinig autonomie. Zij hebben bijvoorbeeld relatief weinig te zeggen over de inhoud van hun lesgeven, dit ligt meestal vast in de methode die ze gebruiken. Ook kan een leraar niet zelf kiezen welke methodes gebruikt worden, dit wordt namelijk gezamenlijk op een school besloten. Daarnaast stelt Coonen dat over het deel van het werk waarover leraren nog wel autonomie hebben, steeds meer verantwoording wordt gevraagd (Coonen, 2010). Leraren beschikken bijvoorbeeld wel over discretionaire ruimte om pedagogische beslissingen te maken over de aanpak van leerlingen, maar moeten deze keuzes steeds vastleggen in onder andere handelingsplannen. Deze verantwoording van handelen is geen professionele, horizontale verantwoording naar de beroepsgroep, maar verticaal naar fora als de schoolleiding, de overheid en de onderwijsinspectie (Coonen, 2010, p. 139).

Dit beeld van de handelingsruimte van een leraar lijkt overeen te komen met de theorie van Lipsky over *street-level bureaucracies*. In dit onderzoek zullen leraren dan ook worden gezien als street-level bureaucrats. Lipsky stelt dat overheidsfunctionarissen die direct contact hebben met burgers en beschikken over substantiële discretionaire ruimte in de uitvoering van hun werk, gezien kunnen worden als street-level bureaucrats. Lipsky ziet leraren als typische street-level bureaucrats (Lipsky, 1980, p. 3). Het werk van street-level bureaucrats bevat een essentiële paradox. Aan de ene kant is het werk vaak in hoge mate voorgeschreven, zoals de handleidingen bij de lesmethoden die leraren

⁶ Sinds oktober 2011 bestaat de onderwijSCOöperatie, die het opneemt voor de belangen van leraren. Dit is een verband van de AOb, BON, CNV Onderwijs, FvOv en Platvorm VVVO. Voorheen was dit de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander OnderwijSPersoneel (SBL).

gebruiken. Aan de andere kant vereist het werk improvisatie en ruimte om te reageren op individuele gevallen (Lipsky, 1980, p. xii). Ook dit is terug te zien in het werk van een leerkracht, leraren moeten namelijk de ruimte krijgen om te reageren op de individuele leerbehoeftes van leerlingen. Deze paradox komt ook naar voren in de term *street-level bureaucracy*. Enerzijds vormt de werkcontext een bureaucratie, waarbij bepaalde regels en structuren van bovenaf zijn vastgelegd. Anderzijds wijst de term *street-level* erop dat het werk op enige afstand van het bestuur wordt uitgevoerd (Lipsky, 1980, p. xii).

Lipsky stelt dat het werk in een *street-level* bureaucratie in extreme mate intensief is (Lipsky, 1980, p. 5). Dit komt grotendeels voort uit de specifieke werkomstandigheden van *street-level* bureaucraten, die de kans op stress vergroten (Lipsky, 1980, p.32). Ten eerste zijn de resources om het werk te verrichten onvoldoende om de taken uit te voeren (Lipsky, 1980, p. 28). Bij leraren is dit voornamelijk terug te zien als het ervaren van een tekort aan tijd. Ze moeten meerdere taken uitvoeren, maar zijn beperkt in de tijd die ze hebben. Ten tweede zijn de verwachtingen vanuit de organisatie ambigu, vaag of conflicterend (Lipsky, 1980, p. 28). Mogelijk is dit ook het geval bij docenten. De schooldirectie zal waarschijnlijk willen dat leraren al hun verschillende taken goed uitvoeren, echter is door de beperkte tijd aannemelijk dat docenten moeite hebben om al hun taken goed te voltooien. Bovendien kunnen de doelen die de leiding heeft, verschillen van de doelen van leraren. Het management heeft onder meer productiviteit en effectiviteit als doel, terwijl *street-level* bureaucraten bijvoorbeeld voldoening uit hun werk willen halen, een inkomen willen verdienen en werkirritaties proberen te vermijden (Lipsky, 1980, p. 18). Deze twee doelen kunnen elkaar bijten. Aan de ene kant wil men klantgericht werken, aan de andere kant moet men ook de efficiëntie in het oog houden (Lipsky, 1980, p. 45). Het is echter niet zo dat *street-level* bureaucraten tegen de doelen van de organisatie zijn, hun eigen doelen zijn alleen voor hen belangrijker. Echter zouden administratieve taken, zoals het invullen van formulieren en het opstellen van lesplannen, er onder andere toe kunnen leiden dat minder tijd beschikbaar is voor de leerlingen (Lipsky, 1980, p. 30). De van bovenaf opgelegde structuur waarin *street-level* bureaucraten werken, kan hen limiteren om het werk uit te voeren op een in hun ogen ideale manier (Lipsky, 1980, p. xvii).

Coping mechanisms

Leraren hebben waarschijnlijk net als de meeste andere *street-level* bureaucraten te maken met verschillende beperkingen bij het uitvoeren van hun werk. Leraren hebben veel taken te verrichten en maar weinig tijd om dit te doen. Daarnaast kan de nodige spanning ontstaan doordat verschillende doelen conflicteren. Het kan daardoor voorkomen dat leraren gestrest raken en het gevoel hebben geen controle over hun werk te hebben. *Street-level* bureaucraten willen echter enige mate van controle hebben over hun eigen werk, dit is nodig om hun werk naar eigen inzicht te kunnen uitvoeren (Lipsky, 1980). Het is daarom waarschijnlijk dat leraren bepaalde manieren hebben gevonden om met hun administratieve taken om te gaan. Deze manieren om controle over het werk te houden, worden ook wel *coping mechanisms* genoemd. Door middel van deze mechanismes kunnen *street-level* bureaucraten hun werk naar omstandigheden zo goed mogelijk uitvoeren (Lipsky, 1980, p. 81). Deze *coping mechanisms* kunnen een gat creëren tussen beleid zoals het is voorgeschreven en beleid zoals het wordt uitgevoerd. Echter hoeft het niet zo te zijn dat alle *coping mechanisms* verschillen van de doelen van een organisatie. Het is ook mogelijk dat het juist een goed compromis is tussen de doelen van de organisatie en die van de *street-level* bureaucrat.

In de literatuur komen twee van deze *coping mechanisms* naar voren, basisschoollerares kunnen deze mogelijk ook hanteren ten opzichte van hun administratieve taken. Een eerste *coping mechanism* die street-level bureaucraten helpt om met hun taken om te gaan, is door het ontwikkelen van routines. Routines maken de complexiteit aan taken handelbaar. Dit is eigenlijk te zien als een vorm van bureaucrativering, maar door de schaarste aan resources is het bijna onvermijdelijk dat dit plaatsvindt (Lipsky, 1980, p. 83). Het lijkt waarschijnlijk dat leraren ook bepaalde routines hebben ontwikkeld om hun administratie sneller te verrichten.

Een tweede manier om met de werksituatie te om te gaan is door simplificatie. Door het te simplificeren, verminderen street-level bureaucraten de complexiteit aan taken. Ze structureren hun omgeving zo, dat taken en percepties minder uniek lijken. Dit zorgt voor een minder complexe werksituatie en meer overzicht (Lipsky, 1980, p. 83). Ook leraren simplificeren wellicht hun administratieve taken om zo controle en overzicht te behouden.

Een andere mogelijkheid voor hoe leraren met hun administratieve taken om gaan, is dat het zou kunnen leiden tot strategisch gedrag. Street-level bureaucraten, en daarmee ook leraren, hebben te maken met de door de organisatie gestelde doelen van productiviteit en effectiviteit. Ball (2003) stelt dat leraren hierdoor onder druk komen te staan om prestaties te leveren. Een manier waarop ze volgens Ball hier strategisch mee omgaan, is door middel van *fabrication*. Dit houdt in dat leraren als het ware prestaties fabriceren. Het is een strategie van *impression management*, dat ervoor zorgt dat de organisatie het beeld krijgt dat iemand zijn werk goed uitvoert (Ball, 2003). Het zou kunnen zijn basisschoollerares ook doen aan *fabrication*. Echter komt dit mogelijk in dit onderzoek niet naar voren, omdat het zou kunnen zijn dat leraren hierover sociaal wenselijke antwoorden geven. Leraren geven mogelijk niet toe dat zij 'prestaties fabriceren'. In het volgende hoofdstuk zal hier meer aandacht voor zijn.

4.2 Handelingsperspectieven in de praktijk

Bij het uitvoeren van administratieve taken lijken leraren verschillende manieren te hanteren om met administratieve taken om te gaan. Deze manieren lijken gekoppeld te kunnen worden aan de irritatiebronnen die in hoofdstuk 3 leken te leiden tot het ervaren van administratieve last. Daarom zullen nu de handelingsperspectieven worden doorgenomen die bij de leraren naar voren kwamen. Daarna zal worden ingegaan op werkervaring, een factor die het handelingsperspectief lijkt te beïnvloeden. Vervolgens eindigt dit hoofdstuk met een deelconclusie over coping.

Tijdstip

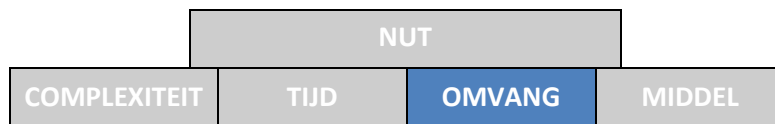
Leraren doen veel van hun administratieve taken op school, voornamelijk in de tijd na het lesgeven. Nadat de kinderen weg zijn, blijven de leraren vaak nog een uur tot twee uur op school om taken naast het lesgeven te verrichten, zoals vergaderen, lessen voorbereiden en ook hun administratie. Administratieve taken worden zelden onder de les uitgevoerd. Dit is volgens een aantal leraren ook niet toegestaan, maar het gebeurt soms wel:

'Tijdens lessen [administratie verrichten], nee, dat mag ook absoluut niet, die tijd is écht voor de kinderen. Kijk, als ze een toets aan het maken zijn, dan wil ik nog wel eens een mailtje sturen, dan kan ik toch niets doen. Maar verder is het echt hun tijd. Ik zit wel altijd de helft van mijn pauze sowieso, (...) zit ik wel na te kijken of iets te registreren of iets dergelijks.' - Laura

'Nou, ook onder schooltijd zelfs wel. De kinderen zijn heel zelfstandig, kijken zelf na. Dus als ze een heel zelfstandige les hebben en ik hoef daar in principe niet heel veel bij te doen, dan doe ik ook wel eens wat tussendoor ja. Mag officieel niet, ook dat weer niet aan de directie laten horen.' - Edwin

Leraren zijn tijdens de les dus soms bezig met administreren, ze doen dit echter alleen wanneer ze denken dat de kinderen hen niet nodig hebben. Of de kinderen hen werkelijk niet nodig hebben, kan door middel van de interviews niet achterhaald worden. Wanneer leraren toegeven onder schooltijd te administreren, geven ze meestal aan dat dit slechts weinig voorkomt, zoals bij Laura. Edwin wekt echter de indruk vaker met administratie bezig te zijn onder schooltijd. Echter geeft hij wel les aan groep zeven en acht, die vaker zelfstandig werken dan andere groepen. Of leraren administratieve taken onder lestijd verrichten, lijkt dus voornamelijk af te hangen van de inschatting van de leraar en mogelijk ook van de groep die hij of zij les geeft.

Ook een deel van de pauze wordt vaak benut voor andere taken dan het lesgeven, leraren geven vooral aan op dat moment nakijkwerk te doen. Dit valt voor sommige leraren wel onder administratieve taken, dus ervaren zij dit ook als administreren. Leraren lijken elk moment dat ze op school zijn te willen benutten voor het uitvoeren van hun taken, ook hun administratieve taken. Dat leraren elk klein gaatje in de tijd lijken te vullen met onder andere administratieve taken, kan gezien worden als een manier waarop leraren omgaan met de omvang van administratie, dit is ook weergegeven in het schema.



Locatie

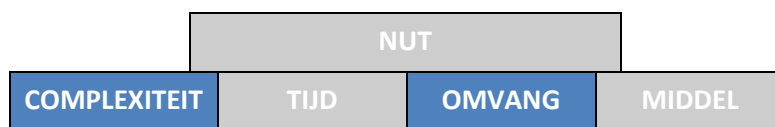
Hoewel leraren vaak proberen alle administratie op school te verrichten, worden er ook taken thuis verricht. Bijna alle leraren nemen wel eens administratief werk mee naar huis. Administratieve taken worden dan 's avonds gedaan, op een doordeweekse dag dat leraren vrij zijn of in het weekend. Hier lijken twee redenen voor te zijn. Ten eerste worden soms taken mee naar huis genomen omdat op school te weinig tijd was de taken te verrichten. Leraren hebben het meestal over het meenemen van nakijkwerk, een deel van de geïnterviewde leraren ziet dit als onderdeel van de administratie. Dit lijkt een manier te zijn waarop leraren met de omvang van hun administratieve taken omgaan, ze verlengen als het ware hun beschikbare tijd (na schooltijd) om hun administratieve taken te kunnen uitvoeren.

Ten tweede nemen leraren soms administratief werk mee naar huis omdat ze het fijner vinden het werk thuis te doen:

'Zoals verslagen uitwerken, dat vind ik soms rustiger om thuis te doen. Of de notulen uitwerken, dat ga ik niet op school doen, daar is veel te veel afleiding. En trouwens, je kunt het ook in je eigen tijd doen, dus dat vind ik makkelijker.' - Karin

'Thuis, ja, ook wel eens op school, even snel iets invoeren, maar die [registratie van] gesprekken, daar moet ik rust voor hebben, dat doe ik liever thuis.' - Els

Het voordeel van thuiswerken lijkt dus vooral te zijn dat het zorgt voor minder afleiding, door bijvoorbeeld ouders of collega's. Het lijken ook voornamelijk de complexere taken te zijn die de leraren mee naar huis nemen. Moeilijke taken zijn taken waar een leraar echt voor moet gaan zitten. Doordat leraren zich thuis beter lijken te kunnen concentreren op de taken, is het waarschijnlijk dat leraren minder tijd kwijt zijn aan het uitvoeren van de taken. Het meenemen van taken naar huis lijkt daarom ook gezien te kunnen worden als een manier om met complexe administratieve taken om te gaan.

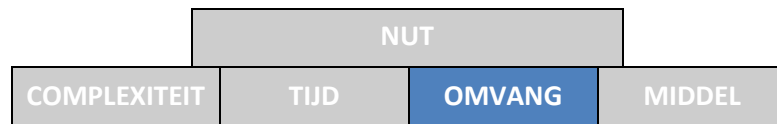


'Beschermen'

Leraren doen dus soms een deel van hun administratie thuis, in hun *vrije tijd* zoals ze dat zelf verwoorden, dit wordt ook van ze verwacht. Door ook hun 'vrije tijd' aan deze taken te besteden, rekken leraren als het ware de beschikbare tijd op om administratie uit te voeren. Tijd vormt op deze manier veel minder een beperking dan voor de leraren die alles op school willen doen. Het gaat echter wel ten koste van de zogenaamde vrije tijd. Sommige leraren lijken daardoor de behoefte te hebben zichzelf te beschermen tegen administratie.

'Ik ben nooit op tijd klaar. Omdat het er of mooier uit moet zien dan dat het op dat moment uit ziet. Ik heb niet genoeg tijd zeg maar, ik móet van mezelf om zes uur uiterlijk weg van school.' - Joke

Joke dwingt zich om op een bepaalde tijd naar huis te gaan. Hier lijkt de gedachte in door te klinken dat je wel bezig kunt blijven. Het lijkt daarom volgens de leraren noodzakelijk te zijn om bepaalde grenzen te trekken, zodat niet meer vrije tijd wordt opgeofferd voor administratie dan dat de leraren zelf willen. Ook Lisette zegt zich tegen administratie te beschermen, zij doet dat door taken sneller uit te voeren: *'Ja, ja, ja, daar ben ik makkelijker in geworden om jezelf een beetje te beschermen.'* Lisette zegt minder tijd te besteden aan sommige taken, zodat ze met de omvang van de administratieve taken kan omgaan. Sommige administratieve taken lijken dus minder serieus te worden genomen dan andere. Door deze taken sneller uit te voeren, worden leraren als het ware beschermd tegen het 'te veel' tijd besteden aan administratie. Welke taken ze wat minder serieus nemen, lijkt voornamelijk te maken te hebben met het gepercipieerde nut van een taak. Hierop zal later verder worden ingegaan.



Direct uitvoeren

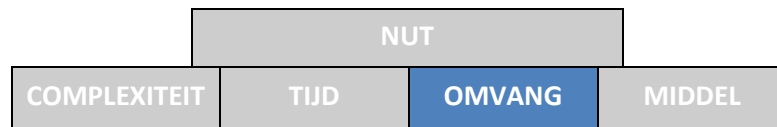
'Nou ja, wat ik wel probeer, is dat wat er binnen komt zo snel mogelijk te verwerken. Dus dat je het niet laat liggen. Dus wat ik al zei, [ik doe het] het liefst in die week zelf.' - Lisette

'Dan doe je het direct want dan kun je het ook uit je systeem zetten. (...) ik doe het wel direct dan is het maar meteen klaar. Als het echt een prioriteitendingetje is natuurlijk, anders komt het onderaan de lijst te staan. Maar dat gebeurt niet vaak. Meestal heb ik dan zoiets, dan doe ik dat direct.' - Hans

Een aantal leraren geeft aan administratieve taken het liefst zo snel mogelijk doen nadat ze de taak hebben gekregen. Er komen dagelijks verschillende administratieve taken op een docent af. Door een taak direct uit te voeren, wordt voorkomen dat het werk zich opstapelt. Er lijkt wel een verschil in te zijn in hoe direct een taak wordt gedaan. Lisette zegt het binnen de werkweek te willen doen, maar Hans lijkt te bedoelen dat het op de dag zelf nog moet gebeuren. Wel moet het dan in zijn ogen een prioriteit zijn, oftewel belangrijk genoeg om voorrang te krijgen op zijn lijstje. Er lijkt dus nog wel wat variatie te zitten in het begrip 'direct doen'.

Naast dat het meespeelt of een taak prioriteit heeft, lijkt ook de omvang van de taak belangrijk bij het direct uitvoeren ervan. Taken die relatief weinig tijd kosten, lijken eerder direct te worden gedaan. Het lijkt alsof leraren dit doen om het aantal administratieve taken op hun to-do lijstje beperkt te houden. Dit beperkt houden van het aantal taken lijkt te voorkomen dat een leraar er in zijn of haar hoofd mee bezig blijft. Hans lijkt dit ook te zeggen, omdat hij het heeft over *'uit je systeem zetten'*. Doordat de leraar een taak van zich af kan zetten als het is gedaan, lijkt minder administratieve last te worden ervaren. Dit lijkt voornamelijk een manier te zijn waarop kan worden

omgegaan met de omvang van administratie. Het lijkt er namelijk voor te zorgen dat leraren ondanks de vele taken die ze uit moeten voeren rustig blijven. Leraren lijken op deze manier mentaal overzicht te kunnen houden over de verschillende administratieve taken die ze nog moeten uitvoeren.



Uitstellen

Opvallend is echter dat dezelfde leraren die zeggen taken direct te willen doen, zodat ze niet opstapelen, vaak ook degene zijn die af en toe taken uit stellen:

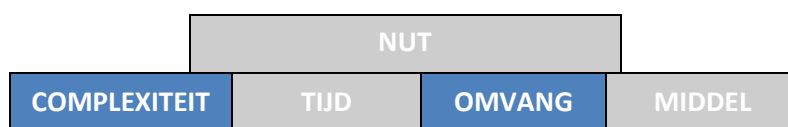
‘Het hoeft ook niet à la seconde. Ik zet het wel al in met de kinderen, ik ga er wel al mee aan de slag, maar ik heb het dan nog even niet vastgelegd. Het hoeft pas het dossier in, als je het ook geëvalueerd hebt, dus dat is niet zo’n ramp, dat maakt ook niet uit, als het aan het eind van het jaar maar allemaal netjes in het dossier zit dan is het goed.’ - Laura

Het lijkt tegenstrijdig dat de leraren die taken juist direct willen doen, ook degene zijn die vaker taken uitstellen. Het lijkt echter nauw met elkaar verbonden te zijn. Om administratieve taken meteen te verrichten, is het nodig dat de taken die een leraar nog op zijn of haar to-do lijstje heeft staan, uitgesteld worden. Bepaalde taken lijken meer geschikt om uit te stellen dan andere. Dit lijkt onder andere af te hangen van het moment waarop de taak afgerond moet zijn. Voor Laura lijkt het evalueren van handelingsplannen geen prioriteit te hebben, omdat het niet per se direct af moet zijn. Het lijkt daarom ook nog wel uit te stellen te zijn. Het om deze reden uitstellen van taken lijkt het tegenovergestelde te zijn van de taken direct doen, het kan daarom ook gezien worden als een manier waarop het overzicht kan worden behouden over de omvang aan administratieve taken.

Ook kan het om een andere reden nut hebben om administratieve taken uit te stellen. Dit komt onder andere naar voren uit hetgeen Hans zegt:

‘Nou, dat is zo’n grote taak, dat doe ik morgen wel. (...) Ja, dat moet echt nog even goed gebeuren zeg maar, dat moet je goed administreren en dat vergt vaak wel wat extra tijd.’

Soms worden taken uitgesteld omdat ze beter op een ander moment gedaan kunnen worden. Dit lijken vooral de complexere taken van een leraar te zijn, waarbij het van belang is dat leraren hun aandacht er goed bijhouden. Aan het eind van de dag zal de concentratie van leraren waarschijnlijk enigszins zijn aangetast, waardoor de taak efficiënter een ander moment kan worden uitgevoerd. Dit lijkt een manier te zijn om vooral complexere taken sneller uit te voeren.



Taakverdeling

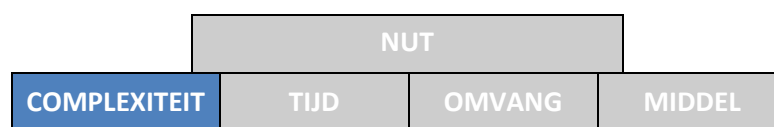
'Ik ben wat sneller op de computer dan mijn collega, dus ik voer de toetsen in. Want als zij dat zou moeten doen zou ze de dubbele tijd eraan kwijt zijn. Dan doet zij weer andere dingen.'
- Maria

'Dan bespreken we het samen en dan voer ik het wel in, anders zijn we er nog heel veel meer tijd mee bezig, omdat ik dan toch haar ga helpen (...). Dan help je elkaar een beetje. Anders wordt het voor mij toch ook weer extra werk, omdat ze dan dingen vraagt en er niet uitkomt.'
- Joke

Een andere manier waarop ergernissen aan administratie kunnen worden voorkomen en tijd kan worden bespaard, ligt in de verdeling van taken. De meeste geïnterviewde leraren werken parttime en delen de klas met een duo-partner. Meestal wordt de administratie zo eerlijk mogelijk verdeeld, doordat beide docenten de helft van elke administratieve taak op zich te nemen. Echter is er wel een aantal uitzonderingen, zoals Maria en Joke. In deze gevallen neemt een leraar een bepaalde taak op zich, omdat het dan minder tijd kost om de taak te verrichten. Voor de collega's van Maria en Joke lijkt de taak complexer te zijn, waardoor het meer tijd zou kosten. Door op deze manier taken uit te ruilen, in plaats van ze half om half te verdelen, lijkt efficiënter gewerkt te kunnen worden. Leraren met een duo lijken de mogelijkheid te hebben om bepaalde taken met elkaar uit te ruilen. Dit hoeven niet altijd administratieve taken zijn. Barbara doet bijvoorbeeld erg weinig administratieve taken, haar duo-partner voert deze grotendeels uit:

Ik moet je wel zeggen, ik doe het bord krijten, ik doe de ramen versieren, ik doe altijd allemaal andere dingen. Dan zegt zij 'doe jij dat maar lekker'. Ik maak het aquarium schoon, maar dan denk ik 'als zij maar dat doet, heerlijk'. - Barbara

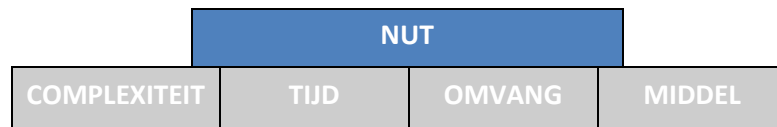
Doordat leraren met een duo de mogelijkheid hebben taken met elkaar te ruilen, kunnen ze irritatie voorkomen. Hoewel Barbara zegt administratie niet als een last te ervaren, vindt ze administratie vervelend om te doen. Ze heeft echter een duo die het wel leuk vindt om te doen, waarmee ze administratieve taken kan ruilen voor andere taken. Dit lijkt erin mee te spelen dat ze zich niet erg stoort aan haar administratieve taken. Dat leraren taken ruilen puur om de reden dat ze een hekel aan bepaalde taken hebben, lijkt niet vaak voor te komen. Meestal lijkt hier de reden van complexiteit achter te zitten. Voor sommige leraren zijn bepaalde taken complexer dan voor anderen. Door in te spelen op het vermogen van beide docenten, lijkt de irritatie van de complexiteit van taken voor een deel voorkomen te worden.



Nut

Ook zijn er twee handelingsperspectieven naar voren gekomen die specifiek lijken voor het omgaan met, in de ogen van de leraren, nutteloze taken. Doordat dit slechts een verkennende studie is, is niet onderzocht of leraren anders omgaan met nutteloze taken die om verschillende redenen

nutteloos worden ervaren. Oftewel of leraren bijvoorbeeld anders om zouden gaan met taken die vanwege hun aard nutteloos worden gezien dan met taken die door de aanpak als nutteloos worden ervaren. De hierop volgende twee coping mechanisms zijn gericht op het omgaan met 'nutteloze' taken.



Afraffelen

'Nee, ik raffel het nooit af. Dat kan niet, je kunt het niet afraffelen. Je moet per kind gewoon alles invoeren en je moet per kind alles registreren, dat kun je niet afraffelen. Dat zijn geen dingen waarbij dat kan.' - Petra

'Nee, nee, je moet er goed over nadenken juist, wat ga ik ze onder ogen geven.' - Els

Al eerder kwam naar voren dat leraren taken soms sneller uitvoeren om zo tijd te besparen, dit kan ook wel afraffelen genoemd worden. Wanneer leraren gevraagd wordt of ze dit wel eens doen, antwoorden leraren bijna altijd negatief. Een van de redenen waarom werk niet wordt afgeraffeld lijkt te zijn dat het ten koste van de kwaliteit zou kunnen gaan. Het is juist werk waarbij, zoals Els het verwoordt, goed nagedacht moet worden. Doordat afraffelen klinkt alsof het ten koste gaat van de kwaliteit van het werk, geven leraren waarschijnlijk ook niet graag toe het te doen. Het komt in de interviews echter wel af en toe naar voren, hoewel de leraren het zelf geen afraffelen zullen noemen. Lisette lijkt het bijvoorbeeld te doen bij het invullen van een leerkrachtstevredenheidsonderzoek en Edwin met het schrijven van zijn POP:

'Zo'n leerkrachtstevredenheidsonderzoek daar had ik zoiets van 'hier ga ik niet veel tijd aan besteden'. Ik doe gewoon 'tsjak, tsjak, tsjak, tsjak, tsjak', ik ga niet nadenken, gewoon 'hopakee'. Dus als ik het minder zinvol vind dan denk ik 'nou'.' - Lisette

'En ja, dan moet ik iets kiezen, dus dan verzin ik maar wat. Een beetje die manier, want eigenlijk zijn er op dat moment nooit dingen waarvan ik denk, oh, die moet ik ontwikkelen.' - Edwin

Leraren lijken bij sommige administratieve taken niet lang stil te willen staan om over de taak na te denken. Zo kan tijd worden bespaard, zoals bij Lisette naar voren komt. Edwin lijkt dit te doen door maar iets te 'verzinnen', een woordkeuze die bij meerdere leraren alleen naar voren komt als het over het schrijven van een POP gaat. Leraren vinden het vaak niet nuttig om een POP te schrijven. In het 'verzinnen' lijkt dan ook door te klinken dat leraren niet al te veel tijd willen besteden aan de taak en het eerste het beste wat in hen op komt, opschrijven. Dit kan gezien worden als het afraffelen van de taak. Ook kan het in het geval van het schrijven van POP's worden gezien als het vereenvoudigen van een taak; de taak wordt eenvoudiger gemaakt door niet echt diep te gaan graven in hetgeen leraren mogelijk kunnen ontwikkelen.

Dat leraren een taak afraffelen, om zo tijd te besparen, lijkt vooral samen te hangen met het gepercipieerde nut van een taak. Leraren vinden over het algemeen dat taken goed moeten worden

uitgevoerd, zoals eerder ook in de citaten naar voren kwam. Echter zien leraren het nut van sommige taken niet in en lijken ze het van deze taken minder belangrijk te vinden dat ze goed worden uitgevoerd. Het lijken dan ook vooral deze ‘nutteloze’ administratieve taken te zijn die worden afgeraffeld.

Taken niet verrichten

‘Nou, wij hebben laatst een formuliertje gekregen daar stond ‘wat zijn je plannen nog?’. Nou, ik heb hem blanco teruggegeven, want ik heb helemaal geen plannen meer met mezelf. En ik heb er nooit meer wat op gehoord.’ - Barbara

‘Soms lees ik mail niet eens meer. Dan denk ik van ‘het onderwerp boeit me niet, daar heb ik niets aan, daar kan ik niets mee’. - Maria

‘Maar als je mijn absentielijst ziet, dan zijn er misschien over de hele maand misschien twee kinderen een dag ziek geweest, terwijl dat natuurlijk wel vaker voorkomt, maar dan moet het al frequent zijn dat ze er niet zijn, anders vind ik het niet nuttig.’ - Edwin

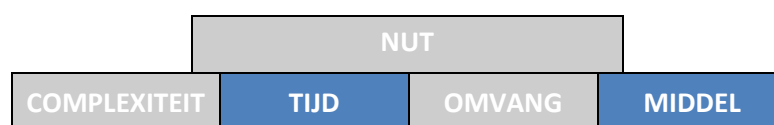
Wanneer leraren zich storen aan bepaalde administratieve taken, kiezen zij er soms bewust voor de taken niet uit te voeren. Dit is zeker een manier waarop tijd kan worden bespaard. Dit lijkt voornamelijk een manier te zijn waarop om wordt gegaan met taken die irritatie oproepen vanwege het gebrek aan gepercipieerd nut. Alleen wanneer leraren het belang van een bepaalde taak niet in zien, lijken ze taken wel eens niet te doen. Dit betekent niet dat ze de administratieve taak helemaal nooit doen, vaak doen ze het, net als Maria en Edwin, soms wel en soms niet. De leraren die een taak niet deden, leken daar meestal niet op te worden aangesproken. In Barbara’s geval lijkt dit heel logisch omdat haar school momenteel geen directeur heeft en die haar erop had moeten aanspreken, er is uit dit onderzoek verder niet af te leiden waarom leraren hier niet op worden aangesproken.

Aankaarten

‘Ja, we zeggen het elk jaar en ik zal het nu ook weer zeggen bij mijn functioneren, maar uiteindelijk helpt het niet zo, het is jammer.’ - Els

‘En daar hebben we al heel vaak contact over gehad met het Cito, zo van ‘dit kan eigenlijk niet gebeuren, we zijn een megaschool, iedereen heeft tegelijk de Cito’s dus iedereen gaat het invoeren, dat is logisch, doe er eens wat aan’, maar dat is niet zo makkelijk gebleken.’ - Laura

Wanneer leraren zich ergeren aan administratie vanwege de tijd (normjaartaak) of het middel waarmee ze administreren, kaarten ze dit meestal aan. In dit geval doen leraren dat bij de directie of het Cito. Dit lijkt echter net als bij Els en Laura niet vaak effect te hebben. Het is mogelijk dat leraren andere irritaties ook aankaarten bij de directie, maar dit kwam uit de interviews niet naar voren. Het lijkt daarom vooral een manier van handelen te zijn die specifiek is voor de irritatiebronnen tijd en middel.



Zich erbij neerleggen

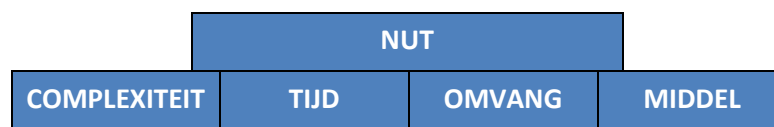
'Dus ik schrijf wel POP's, maar puur omdat het moet.' - Edwin

'Ja, omdat het allemaal van die moetjes zijn. (...) er wordt ook om plannen gevraagd waarvan ik denk: 'Wie doet daar nou iets mee?' - Joke

'Omdat ik vind, ik doe het wel, inhoudelijk doe ik het wel. Dus dan is het meer omdat het moet, dat je het weer moet vastleggen in de computer. En dan denk ik 'ja, het staat er al', dus weer dat dubbele.' - Lisette

Wanneer leraren zich storen aan administratieve taken, kunnen zij hier ook op reageren door gewoon hun taken te verrichten. Ook al zouden leraren in sommige gevallen een taak liever niet verrichten, doen ze het toch *'omdat het moet'*. Als het aan henzelf zou liggen zouden ze waarschijnlijk ervoor kiezen om de taken niet te doen, maar nu doen ze het omdat het moet. Hier lijkt in door te klinken dat leraren zich erbij neer leggen dat de taken verricht moeten worden, ook al zouden ze het zelf liever anders zien. In de interviews, net als in de aangehaalde citaten, hebben leraren het alleen over *'het moeten'* bij taken waarvan ze het nut niet inzien. Meestal wordt dit wel gecombineerd met *coping mechanisms* die specifiek zijn voor administratie die als nutteloos wordt ervaren.

Het lijkt echter aannemelijk dat het *'zich erbij neerleggen'* bij andere taken dan gepercipieerd nutteloze taken ook een rol speelt. Zoals bij de irritatie die ontstaat vanwege een niet goed functionerend leerlingvolgsysteem. Leraren kunnen wel aangeven dat ze problemen ervaren, maar kunnen verder niet veel doen om de irritatie weg te nemen of te verminderen. Ze moeten gebruik blijven maken van het leerlingvolgsysteem en blijven de taak verrichten. Ook bij de omvang van administratieve taken kunnen leraren zich neerleggen, bij het moeten uitvoeren van complexe taken en bij een oneerlijke normjaartaak. Het blijven uitvoeren van administratieve taken die zorgen voor irritaties, kan ook gezien worden als een manier om ermee om te gaan. Leraren lijken zich dan neer te leggen bij de situatie zoals die is en de daar bijbehorende irritatie, terwijl ze niets bijzonders doen om de irritatie weg te nemen of te verminderen.



Werkervaring

'Ja, als je dingen vaak hebt gedaan is het natuurlijk wel makkelijker. (...) ik denk dat het gewoon ervaring is, hoe vaker je iets doet, hoe makkelijker het wordt.' - Karin

'Dat ik denk van 'dat doe ik morgen wel na schooltijd en dan kom ik er morgen weer niet aan toe en dan denk ik: 'Dat is nu niet belangrijk, dat komt morgen wel weer'. Daar word je wel steeds makkelijker in kan ik je zeggen. Na een aantal jaar werkervaring dan denk ik: 'Ah, dat kan morgen ook wel'. Maar dat moet je ook wel, anders word je gek.' - Hans

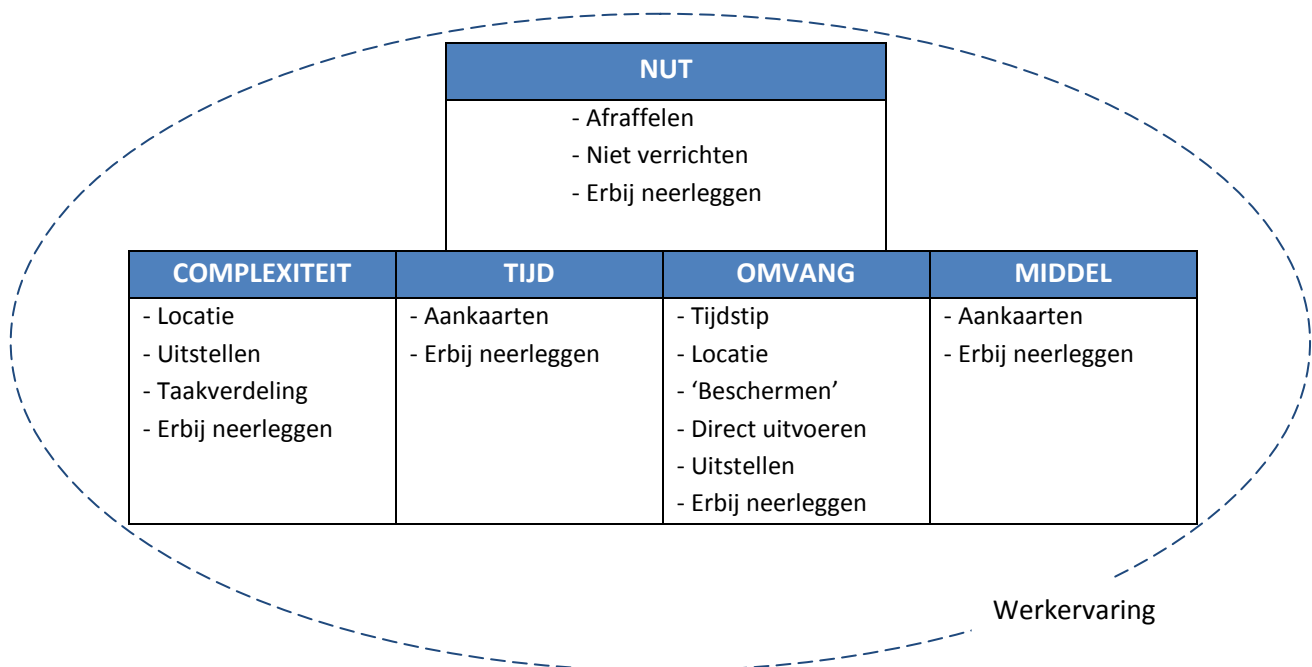
Werkervaring is een factor die invloed lijkt te hebben op het omgaan met administratieve taken. In de citaten lijkt door te klinken dat het op verschillende manieren gemakkelijker wordt om de taken te

verrichten na een aantal jaar ervaring. Complexe taken lijken bijvoorbeeld makkelijker te worden, zoals bij Karin naar voren lijkt te komen. Doordat leraren taken vaker hebben uitgevoerd, weten ze beter wat ze moeten doen en lijkt de taak eenvoudiger te worden, waardoor de taak ook sneller kan worden uitgevoerd.

Ook lijkt werkervaring ervoor te zorgen dat leraren gemakkelijker prioriteiten kunnen stellen, omdat ze beschikken over meer inzicht in wanneer welke taak belangrijk is. Dit lijkt bij Hans ook naar voren te komen als hij zegt: *'dat is nu niet belangrijk'*. Het lijkt daardoor voor de leraren eveneens makkelijker te worden om hun tijd te beschermen. Na enige werkervaring lijken leraren zich er gemakkelijker bij neer te leggen dat soms niet alle taken op een dag afkomen, maar dat deze kunnen worden uitgesteld tot de volgende dag.

Het aantal jaar werkervaring lijkt dus belangrijk te zijn voor hoe leraren met hun administratie omgaan. Dit lijkt ook naar voren te komen bij Vera, die amper werkervaring heeft omdat ze dit jaar voor het eerst les geeft. In het interview zegt ze administratieve taken vaak complex te vinden. Zelf vermoedt ze dat wanneer ze vaker administratieve taken heeft verricht, ze eenvoudiger zullen worden om uit te voeren. Ook geeft ze aan dat ze het nog moeilijk vindt om in te schatten hoe belangrijk bepaalde taken zijn. Naarmate leraren meer werkervaring hebben, lijken ze dus vaardiger te worden in het omgaan met administratieve lasten. Ze ontwikkelen meer routine ten opzichte van de te administratieve taken en lasten.

4.3 Coping



Leraren hebben verschillende manieren om met hun verschillende administratieve lasten om te gaan, deze zijn in het bovenstaande figuur samengevat. Vaak lijken leraren voor specifieke irritatiebronnen andere manieren te hebben om ermee om te gaan. In sommige gevallen lijken leraren administratieve taken dan te categoriseren, dit wil zeggen dat ze onderscheid maken tussen

verschillende administratieve taken. Het duidelijkst lijkt dit naar voren te komen bij de in hoofdstuk 3 al onderscheiden typen taken van nut en complexiteit. Leraren lijken bepaalde manieren van handelen te hebben die specifiek zijn voor een type taken. Er lijkt dus anders om gegaan te worden met taken die in de ogen van leraren nutteloos zijn, dan taken die volgens de leraren complex zijn.

Ook lijkt er over het algemeen te worden gecategoriseerd in de zin dat er prioriteiten worden gesteld. Leraren lijken dan anders om te gaan met administratieve taken die zij op een bepaald moment belangrijker achten dan andere administratie. Dit lijkt bijvoorbeeld naar voren te komen bij het 'direct uitvoeren' van administratie. Leraren maken daarbij onderscheid tussen taken die op dat moment moeten worden uitgevoerd, prioriteiten, en taken die nog wel kunnen worden uitgesteld.

Dat leraren (in beperkte mate) categoriseren kan gezien worden als een *coping mechanism* om met administratieve lasten om te gaan. De onderscheiden manieren van handelen die in het figuur zijn samengevat kunnen ook als *coping* worden gezien. Er lijkt hier echter een onderscheid te zijn tussen verschillende typen van coping. Leraren lijken ten eerste op administratieve last te kunnen reageren door zo efficiënt mogelijk te willen werken, dit gebeurt bijvoorbeeld bij het verdelen van taken en het benutten van elk mogelijk tijdstip op school. Een tweede manier lijkt te zijn dat leraren proberen mentaal zo veel mogelijk overzicht over hun administratie te behouden, zoals het direct uitvoeren en het 'beschermen' van hun tijd. Een derde manier lijkt te zijn dat leraren proberen de irritatiebron weg te nemen of te verminderen. Dit lijken ze te doen door nutteloze taken niet te verrichten, problemen aan te kaarten of taken af te raffelen. Een vierde manier van omgaan lijkt berusting te zijn, leraren leggen zich dan neer bij de bestaande situatie. De situatie zorgt dan wel voor irritatie, ze lijken dit zo goed als mogelijk te accepteren en hun taken gewoon uit te voeren.

De werkervaring van een leraar lijkt ook invloed te hebben op hoe leraren met administratieve lasten omgaan, omdat het lijkt te beïnvloeden hoe leraren *coping mechanisms* hanteren. Wanneer leraren langer werken lijken ze meer routine te ontwikkelen in het uitvoeren van administratieve taken en lijken ze beter te kunnen bepalen wat prioriteiten zijn.

De manieren waarop leraren omgaan met hun administratieve lasten, lijken over het algemeen niet te leiden tot het verlies van de functie van administratie. Leraren voeren vrijwel alle administratieve taken gewoon uit, slechts een klein gedeelte van de administratieve taken verrichten ze niet of raffelen ze af (wat mogelijk ten koste gaat van de kwaliteit van de administratie). Ook lijkt in dit onderzoek niet naar voren te komen dat leraren prestaties fabriceren.

Conclusie

In dit onderzoek is door middel van interviews onderzocht hoe leraren hun administratieve taken ervaren en hoe zij hiermee omgaan. Wanneer leraren over administratieve taken in het algemeen spreken, lijkt hun definitie van administratie overeen te komen met de in dit onderzoek gehanteerde definitie. Als echter specifiek op taken wordt ingegaan, lijken leraren het onderscheid tussen administratief en niet-administratief soms breder te zien en ook niet-administratieve taken als administratief te ervaren.

Leraren lijken over het algemeen administratie wel te ervaren als een last. Deze last ontstaat doordat leraren zich aan administratie irriteren. Deze lijken te ontstaan door verschillende irritatiebronnen, waarvan de irritatiebron 'nut' het meest bepalend lijkt te zijn voor het ervaren van irritaties. Uit de irritaties lijkt af te leiden dat leraren verschil zien tussen bepaalde typen taken, namelijk tussen nuttige en nutteloze taken, en tussen complexe en eenvoudige taken. Met deze taken lijken zij ook anders om te gaan, leraren lijken dus in enige mate te categoriseren. Ook lijken leraren te categoriseren wanneer zij prioriteiten stellen. Naast categorisering is er nog een aantal mechanismes dat leraren lijken te gebruiken om met administratieve lasten om te gaan.

Discussie

Dit onderzoek draagt bij aan kennisvermeerdering over administratieve taken in het primair onderwijs. De inzichten die dit onderzoek heeft opgeleverd zijn voor een deel vernieuwend. Er is in kaart gebracht welke factoren een rol lijken te spelen bij het positief dan wel negatief ervaren van administratieve taken. Er was al enige kennis over welke irritatiebronnen een rol kunnen spelen bij de beleving van taken. Het is echter vernieuwend dat ook de relaties tussen deze irritatiebronnen geprobeerd zijn bloot te leggen en dat dit onderzoek ook heeft gekeken naar de achterliggende redenen waarom het nut van een taak wel of niet wordt ervaren.

Ook biedt dit onderzoek een eerste beeld van de manieren waarop basisschoollerares met hun administratieve taken kunnen omgaan. Leraren lijken verschillende *coping mechanisms* te hanteren en dit gaat vrijwel nooit ten koste van de functies van administratie. Leraren lijken hun administratieve taken over het algemeen serieus uit te voeren.

Daarnaast levert dit onderzoek een bijdrage aan het verduidelijken van het begrip 'administratie'. Dit begrip wordt vrijwel nooit gedefinieerd en in dit onderzoek is dit wel gedaan. Daarbij is ook gekeken naar mogelijk andere opvattingen van het begrip.

Om meer kennis te vergaren over het ervaren en uitvoeren van administratieve taken, zijn er bepaalde zaken die verder kunnen worden onderzocht. Doordat het hier gaat om slechts een verkennend onderzoek lag het niet binnen de mogelijkheden om diep in te gaan op de manieren waarop leraren met hun administratieve taken omgaan. Om dit diepgaander bloot te leggen, is vervolgonderzoek noodzakelijk.

Om een vollediger beeld te krijgen van de manier waarop docenten administratie ervaren, is het belangrijk dat ook onderzoek wordt gedaan onder docenten van andere schooltypen, zoals het middelbaar onderwijs, het speciaal onderwijs en het hoger onderwijs. Deze leraren hebben andere administratieve taken en het is mogelijk dat ze deze anders ervaren.

Literatuurlijst

Backbier, E., Frielink, S.J., Franck, E., Groeneveld, M. & Simons, J. (2001). Taakbesteding en taakbelasting van leraren.

Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, vol. 18, no. 2, pp. 215-228

Boeije, H. (2005). *Kwalitatief onderzoek*. In: Hart, H., t', Boeije, H. & Hox, J. (red.)(2005). *Onderzoeksmethoden*. Boom

Coonen, H. (2010). Professional governance door leraren, pp135-155. In: Klarus, R. & Vijlder, F., de (2010). *Bestuur en regelgeving: wat is goed onderwijs?* Den Haag: Boom Lemma.

Ecorys (2004). Regeldruk voor OCWinstellingen totaal. Rotterdam.

Ecorys (2011). Regeldruk voor OCWinstellingen 2004-2010. Rotterdam.

EIM (2009). Tijdsbesteding en taakbeleving. Docenten primair onderwijs. EIM, augustus 2009.

Lipsky, M. (2010). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.

Marcraender, H. (2012). *Op de basisschool is het maatwerk doorgesloten*. NRC.next, 14 maart 2012, p. 18.

Ministerie van Financiën (2007). *Metten is weten II. Handleiding voor het definiëren en meten van administratieve lasten voor het bedrijfsleven*. Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). 2011Z07458.

Noordegraaf, M. & Sterrenburg, J. (2009). Publieke professionals en verantwoordingsdruk. In: Bovens, M. & Schillemans, T. (red.)(2009). *Handboek publieke verantwoording*. Den Haag: LEMMA.

NRC Handelsblad (2011, 15 november). Elke school doet het anders. NRC Handelsblad, p. onbekend

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

Onderwijsraad (2010). Dossier tijdschrijven. Toelichting bij het advies *Naar doelmatiger onderwijs*. Den Haag, maart 2010.

PWC (PricewaterhouseCoopers) (2006). Reduceren administratieve lasten: Meer dan schrappen van regelgeving. Utrecht: PWC.

Smeets, E. (2007). *Samenwerking tussen primair onderwijs, voortgezet onderwijs, regionale expertisecentra en jeugdzorg. Onderzoek naar innovatie in vijf regio's*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

STAMOS (2011). Werkgelegenheid in fte naar geslacht in primair onderwijs.
<http://www.stamos.nl/index.bms?verb=showitem&item=2.1.1> (geraadpleegd op 8 maart 2012).

Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 331-353.

Trouw (2011, 24 juni). 'Leraar is uren kwijt aan papierwinkel', Trouw, p. 9.

De Volkskrant (2011, 4 april). Leraar verlangt minder papierwerk. Volkskrant, p. 7

Bijlage 1 Interviewvragen

- Waarom heb je besloten leraar te worden? (Wat vind je leuk/aantrekkelijk aan?)
- Wat zie je als de belangrijkste functies van het lerarenberoep?

- Hoe ervaar jij over het algemeen de administratieve taken die je als leraar hebt?
- Welke administratieve taken heb je deze week gedaan?
- Wat maakt voor jou een taak tot een administratieve taak?
- Wat kun je in het algemeen zeggen over het uitvoeren van administratieve taken?

- o Waar staat u school? (Platteland/Stad?). Type school?
- o Hoeveel leerlingen zitten er op jouw school?
- o Is er een administratief medewerker op school aanwezig? Zo ja, welke taken voert die uit?
- o Hoeveel jaren werkervaring heb je?
- o Werk je full-time of part-time? Parttime: hoeveel uur? Hoe worden administratieve taken in dat geval verdeeld over verschillende leraren?
- o Aan welke groep geef je les? (Als meerdere: hoe zijn administratieve taken verdeeld?)
- o Hoeveel kinderen heb je in de klas?
- o Zijn er in de klas kinderen waar je meer administratie van hebt? Hoeveel zorg- en achterstandsleerlingen heb je in je klas?
- o Welke taken heb je naast lesgeven? Zorgen deze taken ook voor administratie? (zo ja, hoe ervaar je deze administratie?)

- Zijn er nog taken die ik niet genoemd hebt, die jij wel beschouwt als administratief?
- Administratieve taken doorlopen, bij elke taak stilstaan: waarom irriteer je je aan deze taak? Waarom stoort je je niet aan de andere taken?
- Is er een verschil in de manier waarop je de taken uitvoert waaraan je je irriteert en taken waaraan je je niet irriteert?

- Zijn er volgens jou verschillende soorten administratieve taken? (Zo ja, is er een verschil in de manier waarop je met deze soorten taken omgaat?)
- Ervaar je sommige administratieve taken als belangrijker dan andere? Waar ligt dit volgens jou aan? (Zo ja, heeft dit ook consequenties voor de manier waarop je ze uitvoert?)
- Zijn er administratieve taken die elkaar overlappen, zodat je dubbel werk hebt? Zo ja, welke? Leidt dit tot irritaties?
- Zijn er zaken die je moet registreren waar je vervolgens niets meer mee doet? Zo ja, leidt dit tot irritatie?

- Heb je het gevoel dat je wordt beoordeeld op de basis van je administratie? Zo ja, heeft dit ook gevolgen voor de manier waarop je de taak uitvoert? (Word je niet in verleiding gebracht een rooskleuriger beeld te scheppen dan de werkelijkheid?)

- Zijn de administratieve taken gelijk verspreid over het hele jaar of zijn er periodes dat je meer met administratieve taken bezig bent dan anders? Zo ja, in welke periodes?

- Heb je voldoende tijd om je administratieve taken te verrichten? *Zo niet, hoe ga je hier mee om?* Probeer je wel eens onder een taak uit te komen? Stel je taken soms wel eens uit? Zijn er wel eens taken die je een keer overslaat of niet doet? Raffel je taken wel eens af?
- Komt je administratie altijd perfect overeen met de realiteit in de klas?

- Waar verricht je je administratieve taken? (school/thuis/elders) / Wanneer verricht je deze?
- Heb je een bepaalde routine ontwikkeld voor het uitvoeren van administratieve taken? Zo ja, kun je deze beschrijven?
- Ervaar je je administratieve taken als een last? Zo ja, hoe ga je daarmee om? (Heeft dit ook gevolgen voor de manier waarop je de taken verricht?)

Bijlage 2 Enquêteformulier

Taak	Administratief	Voert u deze taak zelf uit?	Frequentie	Tijd	Complexiteit	Irritatie
Bijhouden/ digitaal invoeren van absentielijst	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Weekplanning maken	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Bijhouden van cijferregistratelijsten	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Invoeren van resultaten in leerlingvolgsysteem	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Nakken	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Analyseren van toetsresultaten	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Schrijven van de rapporten	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Opstellen/bijstellen/evalueren van handelingsplannen	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Opstellen van zorgplannen	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Registreren sociaal-emotionele ontwikkeling kinderen	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Vastleggen gesprekken met leerlingen	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Vastleggen oudergesprekken	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Bijhouden van het leerlingendossier	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Kopieren	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Verwerken post en e-mail	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Bijhouden website eigen klas	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Schrijven van persoonlijke ontwikkelingsplannen (POPs)	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Briefjes schrijven naar de ouders	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie
Normjaartaak invullen	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 0 0 0 0 0 Complex	Helemaal geen 0 0 0 0 0 Erg veel irritatie

Taak	Administratief	Voert u deze taak zelf uit?	Frequentie	Tijd	Complexiteit	Irritatie
Invullen van (eind) beoordelingsformulieren stagiaires	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Verzameling notuleren en uitwerken	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Schoolreisje organiseren	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Aanleveren informatie aan de onderwijsinspectie	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Aanleveren informatie voor schoolplan/schoolgids	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Opstellen van protocollen/draalboeken	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Leerkracht tevredenheidsonderzoek	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Schoolkrant	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Incidentenregistratie	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
Invullen formulieren voor externe instanties (Permanente Commissie Leerlingenzorg, Bureau Jeugdzorg, onderzoeksbureaus, etc.)	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie
	Ja / Nee	Ja / Nee			Eenvoudig 00000 Complex	Helemaal geen 00000 Erg veel irritatie

