

Door Petra Zaagman, s0850691

**Werkdruk en Motivatie voor Professionaliseringsactiviteiten onder  
Nederlandse Basisschoolleerkrachten: Een Empirische Studie met het  
Unified Model of Task-Specific Motivation**

*Door P.C. Zaagman, s0850691*

*[p.c.zaagman@umail.leidenuniv.nl](mailto:p.c.zaagman@umail.leidenuniv.nl)*

*Afstudeerrichting Onderwijsstudies*

*Begeleider: F.J. Glastra*

*Datum: 02-06-2017*

## **Inhoudsopgave**

<b>Abstract</b>	pag. 03
<b>Inleiding</b>	pag. 03
<b>Het Unified Model of Task-Specific Motivation</b>	pag. 04
<b>Eerder onderzoek met het UMTM</b>	pag. 08
<b>Het huidige onderzoek</b>	pag. 09
<b>Methoden</b>	pag. 13
<b>Participanten</b>	pag. 13
<b>Meetinstrumenten</b>	pag. 13
<b>Dataverzameling</b>	pag. 14
<b>Analyses</b>	pag. 15
<b>Resultaten</b>	pag. 17
<b>Tendensanalyse</b>	pag. 17
<b>Co-Occurrences</b>	pag. 21
<b>Kwalitatieve Analyse</b>	pag. 26
<b>Conclusie</b>	pag. 31
<b>Discussie</b>	pag. 34
<b>Implicaties van dit onderzoek</b>	pag. 34
<b>Limitaties</b>	pag. 36
<b>Aanbevelingen voor verder onderzoek</b>	pag. 37
<b>Literatuurlijst</b>	pag. 39
<b>Bijlagen</b>	pag. 42

## **Abstract**

*Dit onderzoek vindt plaats binnen het kader van het Unified Model of Task-specific Motivation (De Brabander & Martens, 2014). Aan de hand van verschillende componenten van dit model wordt de invloed van werkdruk op de motivatie voor professionaliseringsactiviteiten onderzocht voor Nederlandse basisschoolleerkrachten. Specifiek wordt de invloed van motivatie op het competentiegevoel van deze leerkrachten onderzocht, de inschatting die zij maken van de haalbaarheid van een professionaliseringsactiviteit en de affectieve valenties die zij hebben ten aanzien van hun professionalisering, voor activiteiten die door de leerkrachten zelf, door het schoolbestuur of door het team zijn gekozen. Ook wordt gekeken of er verschil is in de mate waarin en de oorzaak waardoor binnen deze condities werkdruk wordt ervaren. Voor dit onderzoek is een analyse uitgevoerd over interviews die zijn afgenomen bij 95 basisschoolleerkrachten. Hieruit blijkt dat 32.8% van de respondenten spreekt over werkdruk. In de bestuursconditie uitten de leerkrachten significant vaker negatieve valenties dan in de teamconditie en de individuele conditie. In de individuele conditie bleek de werkdruk het hoogst. Dit onderzoek vond dat positieve competentiegevoelens een buffer vormden tegen de werkdruk. Dit effect was het sterkst in de individuele conditie. Het verband tussen haalbaarheid en werkdruk werd verklaard door de factor competentiegevoel. Ook is een verband gevonden tussen werkdruk en affectieve valenties, waarbij positieve affectieve valenties als buffer dienden tegen werkdruk. De voornaamste oorzaken van werkdruk lagen in tijdgebrek, de combinatie van professionalisering, werk en thuissituatie, en de hoeveelheid werk die het leraarschap behelst. Deze oorzaken werden in alle condities gevonden.*

## **Inleiding**

Deze studie onderzoekt de motivatie voor professionaliseringsactiviteiten voor een steekproef van Nederlandse basisschoolleerkrachten. Dit is een bijzonder relevant onderzoeksgebied omdat het huidige onderwijsbeleid van leerkrachten verlangt dat zij zich gedurende hun gehele loopbaan blijven professionaliseren. Het is dan ook zeer zinvol om te onderzoeken welke factoren de motivatie van leerkrachten voor hun professionalisering beïnvloeden.

Binnen de psychologie en onderwijskunde zijn al veel onderzoeken uitgevoerd om motivatie in kaart te brengen. Deze onderzoeken hebben tot veel verschillende inzichten geleid. De discipline van de empirische psychologie bracht het inzicht dat de bevrediging van behoeften en het behalen van doelen de voornaamste motiverende factoren konden zijn. In de jaren '70 werd voor het eerst onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie

(Deci & Ryan, 2000) en vanaf de jaren '80 werd de interactie tussen motivatie en cognitie in kaart gebracht (Linnenbrink & Pintrich, 2002) en werd de basis gelegd voor een geïntegreerde visie op motivatie. Binnen de psychologie werden sociaal-cognitieve motivatiemodellen ontwikkeld die motivatie opdelen in deelaspecten en erkennen dat motivatie contextgebonden en domeinspecifiek is (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich & Schunk, 2002).

De veelheid aan theorieën die inmiddels ontwikkeld is, maakt het wetenschappers moeilijk om inzichten uit verschillende studies te vergelijken of te combineren. Verschillende aspecten van de huidige motivatietheorieën spreken elkaar tegen, andere aspecten van motivatietheorieën overlappen echter gedeeltelijk of vullen elkaar aan. Een aantal van deze theorieën is dan ook gecombineerd in een nieuw, geïntegreerd motivatiemodel genaamd het *Unified Model of Task-Specific Motivation (UMTM)* (De Brabander & Martens, 2014).

### **Het Unified Model of Task-Specific Motivation**

De eerste theorie die in het UMTM is opgenomen is de *Self-Determination Theory (SDT)*. Deze theorie, opgesteld door Deci en Ryan, stelt dat motivatie intrinsiek is wanneer de motivatie om een activiteit te ondernemen wordt gevonden in bevrediging uit de activiteit zelf en niet door een extrinsieke bron, zoals bijvoorbeeld straf of beloning of verwachtingen van anderen. Binnen de SDT wordt uitgegaan van drie menselijke basisbehoeften die universeel zijn. Bevrediging van deze behoeften is de bron van intrinsieke motivatie. De eerste van deze basisbehoeften is de behoefte aan autonomie. Deci en Ryan noemen gedrag autonoom wanneer het individu zelf kiest om iets te doen en het gedrag niet door andere factoren of personen wordt gestuurd. De tweede basisbehoefte die Deci en Ryan onderscheiden is de behoefte aan competentie. Dit houdt in dat iemand het gevoel heeft zijn of haar doel te kunnen bereiken. Deze haalbaarheid moet uit de persoon zelf komen: wanneer iemand weet dat zijn of haar doel bereikbaar is door bijvoorbeeld hulp van anderen, zal deze persoon zich niet zelf competent voelen. De laatste behoefte die binnen de SDT onderscheiden wordt is de behoefte aan verbondenheid. Hiermee wordt bedoeld de psychologische nabijheid van belangrijke anderen (Deci & Ryan, 2000).

De tweede theorie die een plek binnen het UMTM heeft verworven is de *flow theory*. *Flow* verwijst naar de mate waarin mensen opgaan in een activiteit die zij uitvoeren (de Brabander & Martens, 2014). Csikszentmihalyi (1990) stelde dat de mate van *flow* die een activiteit oproept een interactie is tussen het competentieniveau dat de persoon ervaart en hoe uitdagend de activiteit is. *Flow* ontstaat wanneer men zich competent voelt en de activiteit een hoge mate van uitdaging biedt. Wanneer men zich competent voelt, maar de activiteit is niet

uitdagend genoeg, dan ontstaat verveling. Een laag competentiegevoel en een hoge mate van uitdaging resulteert in nervositeit, en wanneer de mate van uitdaging en het competentiegevoel beide laag zijn, ontstaat apathie. Een ander aspect van de *flow theory* is intrinsieke motivatie: een activiteit kan alleen flow oproepen wanneer deze intrinsiek motiverend is en men ervan geniet. Wanneer aan deze voorwaarde is voldaan, heeft men meer zin in werk en zal het werkvermogen toenemen (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

De derde component van het UMTM is de *expectancy\*value theory of motivation*. Binnen deze theorie wordt gekeken naar twee belangrijke constructen, te weten de verwachtingen over de activiteit (*expectancy*) en de waarde die aan de activiteit wordt gehecht (*value*), die samen de motivatie beïnvloeden. De verwachtingen worden uitgesplitst in *ability beliefs*, waarbij de persoon zijn of haar huidige competentieniveau inschat voor een taak, en *expectancies for succes*, hoe goed een persoon denkt toekomstige taken te kunnen uitvoeren. Deze beide factoren beïnvloeden de verwachtingen die iemand van de activiteit heeft: positieve *ability beliefs* vergroten de motivatie voor een activiteit terwijl negatieve *ability beliefs* de motivatie juist negatief beïnvloeden. Personen die hun kansen op toekomstig succes, de *expectancy for succes*, positief inschatten, zijn ook meer gemotiveerd dan personen met negatieve *expectancies for succes*. De waarde van de activiteit, de *value*, schatten personen in aan de hand van een aantal aspecten zoals de investering die de activiteit kost, hoe belangrijk men het vindt om op deze activiteit goed te presteren en hoe nuttig men de activiteit vindt. Wanneer de investering laag wordt geacht terwijl de activiteit wel wordt gezien als nuttig en belangrijk om goed uit te voeren, zal dit de motivatie ten goede komen. Wordt echter de investering relatief groot geacht en het nut van de activiteit als laag, dan heeft dit een negatieve invloed op de motivatie. De gezamenlijke inschatting van de verwachtingen en de waarde van de activiteit bepaalt hoe gemotiveerd iemand is om de activiteit daadwerkelijk uit te voeren. (Wigfield & Eccles, 2000).

De volgende theorie die binnen het UMTM is opgenomen is de sociaal-cognitieve theorie van Bandura. Bandura stelt dat *self-efficacy*, en niet de inschatting van de uitkomsten van een activiteit, de belangrijkste determinant is voor menselijk gedrag. Binnen zijn theorie is de manier waarop we onszelf inschatten van invloed op de manier waarop we de mogelijke uitkomsten van ons gedrag inschatten, en dus bepalend of een activiteit wel of niet zal worden uitgevoerd (Bandura, 1977). De *person-object theory of interest* (Krapp, 2002, 2005) ziet interesse als de relatie tussen een persoon en een object of onderwerp. Hierin wordt variatie in interesse onderkend in de breedheid en stabiliteit van de interesse, alsook in situationele of persoonlijke interesse. Binnen een interesse bestaan er waardegerelateerde valenties die

aangeven hoe belangrijk een interesse voor een persoon is, en gevoelsgerelateerde valenties, die aangeven hoe een persoon zich voelt wanneer hij of zij met de interesse bezig is.

Interesses worden gemodereerd door twee systemen: een intern, onbewust systeem dat de persoon van directe feedback voorziet, en een cognitief systeem waar de persoon bewust van is. Deze twee systemen opereren onafhankelijk van elkaar.

Een theorie die veranderingen in gedrag kan helpen verklaren is de *theory of planned behaviour* van Fishbein en Ajzen (Ajzen 1991; Ajzen & Fishbein, 2008). Een aantal aspecten van deze theorie spelen een belangrijke rol in het UMTM. Ajzen en Fishbein stellen dat er drie factoren zijn die gedrag beïnvloeden. De eerste factor is de houding van de persoon tegenover het gedrag, die wordt bepaald door de waarde die de persoon hecht aan alle mogelijke uitkomsten die het gedrag kan hebben, gelinkt aan een inschatting van hoe waarschijnlijk elke uitkomst is. De tweede factor die van invloed is op gedrag is de subjectieve norm. De subjectieve norm is de inschatting die de persoon maakt van hoe belangrijke anderen over een bepaalde gedraging denken, en in hoeverre de persoon bereid is om te voldoen aan deze subjectieve norm. De derde factor is de controle die de persoon over het gedrag denkt te zullen hebben. Dit wordt bepaald door de inschatting die de persoon maakt van de haalbaarheid van een gewenste gedragsuitkomst, de middelen en hulp die iemand denkt te kunnen krijgen om het gedrag uit te voeren, en eventuele controlerende of hinderende factoren. Deze controlerende factoren kunnen intern of extern zijn. Voorbeelden van externe factoren zijn onder andere tijdsdruk of andere personen waarvan men afhankelijk is. Voorbeelden van interne factoren zijn nervositeit, emotionele stabiliteit of intellectuele vaardigheden.

Binnen het UMTM worden deze verschillende theorieën geïntegreerd. Binnen het UMTM wordt motivatie verklaard door middel van cognitieve en affectieve valenties. De hiervoor genoemde theorieën richten zich grofweg ofwel op de affectieve, ofwel op de cognitieve component van motivatie, en zien cognitieve factoren en affectieve factoren over het algemeen als twee polen op een schaal. De Brabander en Martens verwerpen deze visie echter en zien cognitieve en affectieve valentie niet als tegenpolen of als elkaar aanvullende factoren, maar juist als factoren die relatief onafhankelijk van elkaar opereren. De interactie tussen deze twee factoren leidt tot een valentie-verwachting, de verwachting die een persoon heeft van de activiteit of taak.

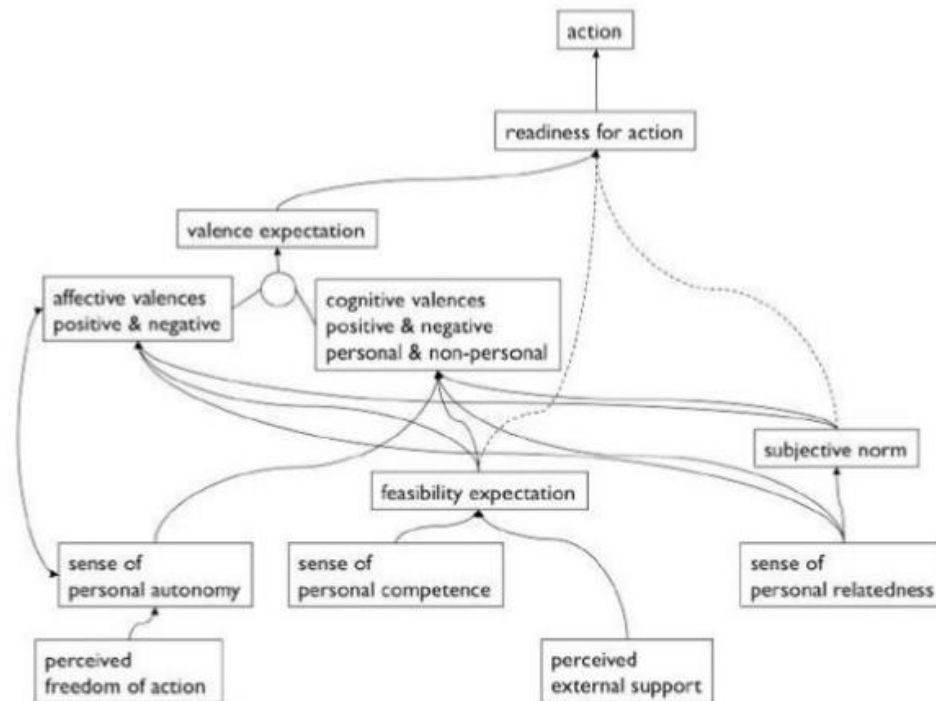
Een ander verschil tussen UMTM en de hiervoor besproken theorieën is dat UMTM intrinsieke en extrinsieke motivatie niet ziet als elkaars tegenpolen maar als twee constructen die gelijktijdig kunnen optreden. Men kan simpelweg genieten van een activiteit en daarmee

dus intrinsiek gemotiveerd zijn, en tegelijkertijd een beeld hebben van de waarde van die activiteit, een eventuele beloning, of een andere extrinsieke beweegredenen (De Brabander & Martens, 2014). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat mensen zich vaak niet bewust zijn van hun precieze beweegredenen en dat zij vaak onbewust waarden en doelen uit hun omgeving aannemen. Deze doelen worden dan als intrinsiek ervaren terwijl zij dat strikt genomen niet zijn (Eren, 2009). Dit maakt het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie moeilijk te maken. Het meest operationele verschil lijkt te zijn dat intrinsieke motivatie gevoelsmatig plaatsvindt, het simpelweg genieten van een activiteit, terwijl extrinsieke motivatie plaatsvindt via een cognitief proces. Om deze reden worden intrinsieke en extrinsieke motivatie binnen het UMTM geherformuleerd als affectieve en cognitieve valenties (De Brabander & Martens, 2014).

In lijn met de SDT beschouwt het UMTM persoonlijke verbondenheid, competentie en autonomie als belangrijke factoren. Binnen het UMTM wordt aangenomen dat er een verband bestaat tussen het gevoel van competentie en autonomie en de cognitieve valentie die een persoon bij een taak of activiteit heeft, en ook tussen het gevoel van verbondenheid en de cognitieve valentie die een persoon heeft bij een taak of activiteit. De subjectieve norm uit de *theory of planned behaviour* wordt gezien als een factor die in verband staat met het gevoel van verbondenheid en de cognitieve en affectieve valentie. Bovendien wordt aangenomen dat er een directe invloed bestaat van de subjectieve norm op de bereidheid tot handelen. De ervaren mate van controle die een persoon heeft over de actie wordt eveneens in het UMTM opgenomen, evenals de verwachte haalbaarheid van een doel of uitkomst. Hierbij wordt gesteld dat de verwachte haalbaarheid bestaat uit een persoonlijke component, namelijk het gevoel van persoonlijke competentie, en een contextuele component, namelijk de mate van ondersteuning die een persoon ervaart vanuit de omgeving. Van deze factoren wordt aangenomen dat zij in verband staan met de cognitieve valentie die een persoon aan een activiteit hecht.

Alle voorgenoemde factoren bij elkaar vormen het UMTM (De Brabander & Martens, 2014). Zoals te zien in figuur 1, vormen de cognitieve en affectieve valenties samen de valentieverwachting die een persoon bij een bepaalde activiteit heeft. Beide valenties kunnen positieve of negatieve waarden aannemen. Cognitieve en affectieve valenties komen voort uit de persoon zelf en hebben betrekking op de activiteit en wat de persoon daarvan verwacht. Zowel de cognitieve als de affectieve valenties worden beïnvloed door de subjectieve norm, het gevoel van verbondenheid en het gevoel van persoonlijke autonomie. De handelingsvrijheid die iemand ervaart beïnvloedt hun gevoel van autonomie. Ook de

verwachte haalbaarheid van een activiteit beïnvloedt zowel de affectieve als de cognitieve valenties. Dit gevoel van haalbaarheid wordt beïnvloed door de mate van ondersteuning die personen ervaren en het gevoel van competentie dat zij hebben.



*Figuur 1. Het UMTM (De Brabander & Martens, 2014).*

### Eerder onderzoek met het UMTM

Het UMTM is getest in een empirische studie naar de motivatie voor professionaliseringsactiviteiten voor een steekproef van Nederlandse basisschoolleerkrachten. Binnen deze empirische studie is de kracht van de verschillende componenten van het model getest en zijn verbanden tussen de verschillende componenten duidelijk gemaakt. De leerkrachten gaven in deze studie hun mening over professionaliseringsactiviteiten uit drie verschillende beslissingscontexten. De professionaliseringsactiviteit kon een persoonlijke keuze zijn, of zijn gekozen door het team of het bestuur. De leerkrachten gaven hierbij aan hoe zij deze activiteiten waardeerden voor henzelf, voor hun leerlingen en voor de school. Uit deze studie bleek dat het gevoel van persoonlijke autonomie van de participanten samenhang met alle andere valenties, en met persoonlijke positieve cognitieve valentie een relatief sterke verbinding had. Persoonlijke autonomie had ook een sterke directe verbinding met actiebereidheid. Ook bleek dat bij persoonlijke beslissingen een gelijke verdeling tussen cognitieve en affectieve valenties werd gevonden, terwijl bij beslissingen die door het team of



het schoolbestuur worden genomen hoofdzakelijk cognitieve valenties worden gevonden (De Brabander & Glastra, 2014).

### **Het huidige onderzoek**

Naast de motivatie die leerkrachten ervaren ten aanzien van hun professionele ontwikkeling, is ook de werkdruk die zij ervaren relevant om te onderzoeken. Werkdruk wordt binnen de Arboret gedefinieerd als een situatie waarin de belastbaarheid van de werknemer wordt overschreden door de werkbelasting. De werknemer komt hierdoor onder druk te staan, kan werk niet meer binnen de gestelde tijd afkrijgen of kan niet meer voldoen aan de kwaliteitseisen die aan het werk worden gesteld. Dit kan leiden tot zowel lichamelijke als psychische gezondheidsklachten.

Uit onderzoek van de Algemene Onderwijsbond (AOB, 2014) blijkt dat de werkdruk die Nederlandse leerkrachten in het primair onderwijs ervaren bijzonder hoog is: binnen Europa ervaren alleen Franse leerkrachten meer druk, en wereldwijd scoort Nederland een zesde plaats. Uit de rapportage *Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs* van DUO onderwijsonderzoek (2016) blijkt dit eveneens. Leerkrachten gaven op een tienpuntsschaal aan hoeveel werkdruk zij ervaren. Een ruime meerderheid van 84% beoordeelt hun werkdruk als relatief tot zeer hoog, met een score van 7 of hoger. 56% Van de participanten noemt de hoeveelheid werkdruk die zij ervaren onacceptabel (DUO onderwijsonderzoek, 2016). Burn-out en andere stress- en werkdruk gerelateerde ziektes komen buitensporig veel voor in het onderwijs. Een longitudinale studie uitgevoerd in een district op het Amerikaanse platteland testte in een vijfjarige periode de leerkrachten drie maal op burn-out. Van de basisschoolleerkrachten in het deelnemende district scoorde op het eerste meetmoment 9% als burn-outpatiënt, 17% op het tweede meetmoment en 12% op het derde meetmoment (Nagy & Nagy, 1992). Onderzoek naar leerkrachten in Florida wees uit dat maar liefst 42% van de respondenten het leraarschap beoordeelde als zeer stressvol (Bucklew, 1981). Een studie waaraan 510 Chinese leerkrachten deelnamen (Liu & Onwuegbuzie, 2012) bevestigt het beeld zoals geschetst door Bucklew (1981) en geeft verdere internationale context. Uit deze studie bleek dat 40.4% van de ondervraagde leerkrachten aangaf zeker of zeer waarschijnlijk van baan te veranderen, indien mogelijk. Werkdruk werd aangevoerd als de voornaamste reden voor hun voornemen om van baan te wisselen. Uit andere internationale studies blijkt dat tot een derde van alle leerkrachten hun werk ervaren als zeer stressvol (Borg & Falzon, 1989; Broiles, 1982; Solman & Feld, 1989). Uit een studie onder leerkrachten in Iowa blijkt bovendien dat jongere leerkrachten een hogere werkdruk ervaren, en dat ook de burgerlijke

staat van de leerkracht en het aantal leerlingen in de klas een rol spelen in het ontwikkelen van burn-out, waarbij alleenstaande leerkrachten met grote klassen het grootste risico liepen (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987).

Bovendien blijkt dat de mate van werkdruk en werkgerelateerde stress die leerkrachten ervaren een negatief effect heeft op de motivatie die leerkrachten voelen voor hun werk (Collie, Shapka & Perry, 2012). Kwalitatief onderzoek van Ballet en Kelchtermans toont aan dat ook Vlaamse leerkrachten intensivering van hun werk ervaren, en demonstreert bovendien dat werkomstandigheden die normaliter dienden als buffer tegen de werkdruk die leerkrachten ervaren, onder druk komen te staan en hun beschermende functie verliezen (Ballet & Kelchtermans, 2009). Een andere studie door Ballet en Kelchtermans (2008) toont bovendien aan dat de bron van de verhoogde werkdruk kan worden uitgesplitst in externe factoren zoals overheidshervormingen en leerkrachtgebonden factoren, zoals de verplichting tot innoveren, verbeteren en perfectioneren die leerkrachten zichzelf opleggen. Deze factoren versterken elkaar en vergroten zo de werkdruk die Vlaamse leerkrachten ervaren. Ook uit Nederlands onderzoek blijkt dat leerkrachten een hoge werkdruk ervaren (Van Horn, Schaufeli & Taris, 2001). Onderzoek van Schaufeli, Daarnen en Van Mierlo (1994) laat zien dat leerkrachten significant meer stress ervaren dan andere beroepsgroepen.

Er zijn verschillende studies die aanwijzingen geven voor een mogelijke interactie tussen werkdruk en de verschillende componenten van het UMTM. Zo blijkt uit onderzoek van Collie, Shapka en Perry (2012) dat de werkdruk die leerkrachten ervaren een negatieve invloed heeft op de affectieve valentie die leerkrachten ervaren ten opzichte van hun baan.

Ook zijn er aanwijzingen dat het gevoel van persoonlijke competentie een modererende rol speelt tussen de taakeigenschappen en hoe het individu de werkbelasting ervaart (Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2013). Resultaten uit een studie van Himle en Jayartne (1990) onderschrijven deze bevinding. Verdere aanwijzingen hiervoor komen uit het *Job Demand-Control Model* (Karasek, 1979). In dit model worden twee dimensies van de werkomgeving onderscheiden: enerzijds *job demand*, dat wat een baan van de persoon vraagt, en anderzijds *job control*, de mogelijkheden die de persoon heeft om controle uit te oefenen over de werkzaamheden en de uitvoering daarvan. *Job demand* wordt binnen dit model vaak uitgelegd als de werkdruk die de werknemer ervaart, terwijl *job control* kan worden gerelateerd aan het gevoel van persoonlijke competentie.

Binnen het *Job Demand-Control Model* wordt gesteld dat werknemers die meer mogelijkheden hebben tot controle over de uitoefening van hun baan minder stress op hun

werk ervaren en hiermee ook beter kunnen omgaan dan werknemers die weinig mogelijkheden ervaren om controle over hun werkzaamheden uit te oefenen (Karasek, 1979). In 1988 werd door Johnson en Hall een extra dimensie aan dit model toegevoegd, namelijk *support*. Hieronder wordt verstaan de mate van externe ondersteuning die men ervaart in de werkomgeving. De mate van externe ondersteuning die men waarneemt lijkt hierbij te dienen als buffer voor de werkdruk die men ervaart (Johnson & Hall, 1988). Deze resultaten worden door een Nederlandse studie bevestigd, waaruit bleek dat grote tijdsdruk, een lage mate van controle en een geringe mate van ondersteuning geassocieerd waren met een verlaagd welzijn. Ook wees deze studie uit dat controle over het werk en ondersteuning alleen als buffer dienen tegen hoge werkdruk wanneer er een hoge mate van ondersteuning wordt ervaren vanuit de werkgever. Ondersteuning vanuit een andere hoek biedt dit buffer-effect niet (Van der Doef, Maes & Diekstra, 2000).

Ook kan een relatie worden gelegd tussen de mate van persoonlijke competentie en de verwachte haalbaarheid van een activiteit (Wigfield & Eccles, 2000). De *expectancy\*value theory of motivation* stelt immers dat de verwachte haalbaarheid van een activiteit afhangt met hoe de persoon zijn of haar capaciteiten inschat en in hoeverre de persoon meent in staat te zijn om de activiteit succesvol uit te voeren. Deze relatie in acht nemend, biedt het *Job Demand Control Model* (Karasek, 1979) ook een mogelijke relatie tussen de werkdruk en de verwachte haalbaarheid van een activiteit, die zou verlopen via de persoonlijke competentie. Persoonlijke competentie wordt hierin weer beïnvloed door de ervaren ondersteuning. Hakanen, Bakker en Schaufeli (2006) stellen bovendien dat de mate van ondersteuning die leerkrachten ervaren, een onderdeel van de verwachte haalbaarheid, kan dienen als buffer tegen de werkdruk.

De rol van werkdruk binnen het kader van het UMTM is echter nog niet onderzocht in de empirische studie naar het UMTM. Dit onderzoek zal zich dan ook richten op de invloed van werkdruk op de motivatie voor professionaliseringsactiviteiten van Nederlandse leerkrachten in het basisonderwijs. Hierbij wordt de interactie onderzocht tussen de werkdruk die leerkrachten ervaren en hun gevoel van persoonlijke competentie, alsook de interactie tussen werkdruk en de waargenomen haalbaarheid van professionaliseringsactiviteiten en de interactie tussen werkdruk en de affectieve valentie die leerkrachten hechten aan hun professionalisering.

Binnen dit onderzoek zal worden uitgezocht welke rol werkdruk speelt bij de motivatie van Nederlandse basisschoolleerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten in

verschillende beslissingscontexten. Deze onderzoeksvraag zal worden uitgesplitst in enkele hierboven besproken domeinen van motivatie zoals binnen het UMTM opgesteld. Zo is de eerste deelvraag: welke rol speelt werkdruk voor het gevoel van persoonlijke competentie die de docenten ervaren bij het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten in verschillende beslissingscontexten? Hierbij wordt verwacht dat het gevoel van persoonlijke competentie van docenten een relatie heeft met hoe zij hun werkdruk ervaren (Karasek, 1979; Himle & Jayartne, 1990; Fernet et al., 2013).

Als tweede deelvraag wordt onderzocht welke rol werkdruk speelt bij de inschatting van de haalbaarheid van professionaliseringsactiviteiten in verschillende beslissingscontexten. Onze hypothese hierbij is dat er een relatie bestaat tussen de verwachte haalbaarheid van professionaliseringsactiviteiten en werkdruk (Karasek, 1979; Wiggfield & Eccles, 2000, Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Verder wordt onderzocht welke invloed werkdruk heeft op de affectieve valenties die docenten ervaren tegenover professionaliseringsactiviteiten onder verschillende beslissingscontexten. Gebaseerd op het onderzoek van Collie, Shapka en Perry (2012) wordt verwacht dat werkdruk een negatieve invloed kan hebben op de affectieve valentie die docenten ervaren ten opzichte van hun professionele ontwikkeling. Op basis van de resultaten van Nakamura en Csikszentmihalyi (2014) kan echter worden verwacht dat positieve affectieve valenties als buffer dienen tegen het effect van werkdruk. Bij deze hypothese wordt dus een gedifferentieerd effect verwacht.

Tot slot wordt onderzocht of er verschil is tussen de condities in de mate waarin en de redenen waarom werkdruk wordt ervaren. Hierbij is de verwachting dat er inderdaad verschil bestaat, waarbij een mindere mate van werkdruk wordt verwacht in de individuele beslissingsconditie. Dit is gebaseerd op onderzoek naar werkstress onder leerkrachten van Pearson en Moomaw (2005), wier bevindingen uitwijzen dat een toename in autonomie leidt tot een afname in werkdruk. Aan gezien de professionaliseringsactiviteiten in de individuele conditie meer een autonome keuze zijn dan in de andere beslissingscontexten, is de verwachting dat deze minder werkdruk met zich meebrengen. Wat betreft de redenen waarom werkdruk wordt ervaren, wordt verwacht dat in de bestuursconditie meer werkdruk wordt ervaren door een gebrek aan autonomie. De professionaliseringsactiviteiten in deze conditie worden immers van hogerhand opgelegd, en uit onderzoek van Brissie, Hoover-Dempsey en Bassler (1988) blijkt dat een gebrek aan autonomie en controle een belangrijke factor is in het ontwikkelen van een burn-out. Ook een studie van Bucklew (1981) toont aan dat leerkrachten een gebrek aan invloed op het nemen van besluiten ervaren als bron van stress en werkdruk.

Dit effect wordt in mindere mate verwacht in de teamconditie, waarin de leerkracht de controle over de activiteit deelt met collega's. Het onderzoek van Bucklew (1981) toont bovendien aan dat de leerlingen en het lage salaris als bron van stress kunnen worden ervaren. Dit beeld wordt bevestigd in onderzoek van Jin, Yeung, Tang en Low (2008), waarin de leerlingen als voornaamste bron van werkgerelateerde stress werden geïdentificeerd. Ook onvrede rondom het salaris leeft in Nederland, zo blijkt onder andere uit het manifest van PO in Actie, en wordt dus mogelijk teruggevonden in dit onderzoek (PO in Actie, 2017). Deze redenen voor stress worden in gelijke mate in alle beslissingscontexten verwacht. Onderzoek van Borg en Falzon (1991) onder basisschoolleerkrachten op Malta wees uit dat grote klassen bij hun onderzoeksgroep werden gezien als voornaamste bron van stress. Ook in Nederland is sprake van grote klassen: sinds 2009 neemt de klassengrootte toe (Aob, 2014). Deze bron van werkdruk wordt dan ook verwacht binnen onze onderzoeksgroep. Tot slot blijkt uit het rapport van DUO onderwijsonderzoek (2016) dat leerkrachten de toenemende mate van administratieve werkzaamheden ervaren als bron van stress en werkdruk.

## **Methoden**

### **Participanten**

De participanten in dit onderzoek zijn Nederlandse leerkrachten uit het basisonderwijs. De scholen waarop deze leerkrachten werken zijn in het schooljaar 2013/2014 benaderd voor deelname aan het onderzoek, waarna de leerkrachten zich vrijwillig hebben opgegeven. In totaal hebben 96 leerkrachten deelgenomen, afkomstig van 58 basisscholen. Aan deze leerkrachten is een semi-gestructureerd interview afgenomen. Uiteindelijk zijn 95 interviews meegenomen in de analyse. Alle deelnemende leerkrachten hebben minimaal 5 jaar ervaring in het onderwijs. Van de participanten is 81.6% vrouw en 18.4% man. De leeftijd van de participanten ligt tussen de 22 en 62 jaar en de gemiddelde leeftijd van de leerkrachten bedraagt 41.01 jaar. Dit is in lijn met de landelijke gemiddelde leeftijd en man-vrouwverdeling. Landelijk is namelijk 83.7% van de basisschoolleerkrachten vrouw en 16.3% man. De gemiddelde leeftijd ligt landelijk op 43.3 jaar (Stamos, 2014).

### **Meetinstrumenten**

Voor dit onderzoek is een semi-gestructureerd interview afgenomen bij de participanten. Het interview is ontwikkeld op basis van het UMTM-model van De Brabander en Martens (2014). In elk interview wordt ingegaan op twee professionele ontwikkelingsactiviteiten. Deze activiteiten zijn ofwel uit de individuele beslissingscontext, ofwel gekozen door het team,

ofwel gekozen door het bestuur van de school of schoolvereniging. Alle drie de beslissingscontexten zijn ongeveer evenveel bevraagd in de interviews. In totaal is de individuele conditie 63 keer bevraagd, de conditie in teamverband 59 keer en de conditie waarbij het bestuur besliste 64 keer.

De interviews beginnen met een aantal algemene vragen. Deze vragen hebben betrekking op onderwijservaring, welke onderwijskundige veranderingen de leerkracht heeft meegemaakt, welke professionaliseringsactiviteiten de leerkracht heeft gedaan en door wie deze gekozen zijn.

Vervolgens is voor twee activiteiten uit verschillende beslissingscontexten een aantal vragen gesteld waarmee verschillende factoren uit het UMTM-model worden gemeten, te weten de cognitieve en affectieve valenties, de verwachte haalbaarheid van de professionaliseringsactiviteiten bestaande uit de mate van ondersteuning en het competentiegevoel, de sociale norm en het gevoel van autonomie van de participanten. Ook is de participanten gevraagd of zij stimulerende dan wel belemmerende factoren hebben ervaren bij de professionaliseringsactiviteit. De vraag waarmee de verwachte haalbaarheid is gemeten, is als volgt: “Hoe haalbaar was de professionele ontwikkelingsactiviteit voor u?” De positieve en negatieve affectieve valenties zijn in kaart gebracht met de vraag: “Hoe heeft u deze activiteit ervaren?”.

Werkdruk was geen expliciet onderdeel van het interview en is dus niet apart bevraagd, hoewel de vraag naar de belemmeringen die de participant heeft ervaren bij deelname aan de professionele ontwikkelingsactiviteiten wel ruimte biedt voor het benoemen van werkdruk. Wanneer nodig hebben de interviewers doorgevraagd om tot een duidelijk en volledig antwoord te komen.

De interviews zijn afgesloten met enkele algemene vragen. Zo is gevraagd naar het oordeel van de participant over professionaliseringsactiviteiten in het algemeen en is hen gevraagd naar wat de participant beschouwt als de kern van het beroep van leerkracht. Ook is de participanten ruimte geboden voor aanvullende opmerkingen aan de hand van het interview.

### **Dataverzameling**

De data voor dit onderzoek zijn afkomstig van eerder onderzoek naar het UMTM. De dataverzameling hiervoor heeft in het schooljaar 2013/2014 plaatsgevonden. Hiervoor is een bezoek afgelegd aan de scholen waarop de participerende leerkrachten werkzaam zijn. Tijdens dit bezoek is gedurende 15 minuten een vragenlijst afgenomen en is gedurende 30

minuten het interview afgenomen. Voor dit interview zijn de participanten toegewezen aan twee beslissingscondities per persoon. Van deze interviews zijn geluidsopnames gemaakt. Wanneer de participanten geen activiteit konden bedenken bij een van de toegewezen beslissingscondities, is voor een andere conditie gekozen. In sommige interviews is de participant slechts op een enkele professionaliseringsactiviteit ingegaan. Vervolgens zijn de interviews gecodeerd in een tekstbestand. Voor het huidige onderzoek heeft geen verdere dataverzameling plaatsgevonden.

### **Analyses**

De tekstbestanden die van de interviews gemaakt zijn, zijn gecodeerd met behulp van het programma Atlas.ti. Deze codering is uitgevoerd door getrainde onderzoekers van het oorspronkelijke onderzoeksteam. Aanvullende codering die voor dit onderzoek nodig is geweest is uitgevoerd door de onderzoekers van deze studie. Bij het coderen is de code *pli*, *perceived labour intensity*, gehanteerd om werkdruk aan te duiden. Deze is uitgesplitst voor elk van de drie beslissingscontexten. Dit leverde de subcodes *pli-ind*, *pli-team* en *pli-best* op. Met deze subcodes zijn tekstfragmenten gecodeerd waarin respondenten uitspraken deden over werkdruk. Ook zijn memo's gemaakt om de oorzaak van de werkdruk te kunnen noteren.

Het gevoel van persoonlijke competentie is gecodeerd als *spc*, *sense of personal competence*. Dit is uitgesplitst per beslissingsconditie, waardoor de codes *spc-ind*, *spc-team* en *spc-best* zijn ontstaan om aan te duiden dat de participant sprak over persoonlijke competentie in de context waar de beslissing respectievelijk door de participant zelf, door het team en door het bestuur is gemaakt. De code *spc* kan zowel positief als negatief uitpakken, afhankelijk van of de participant zich competent voelt of juist niet. Om deze verschillen in de analyse mee te kunnen nemen, is deze codes uitgesplitst in een negatieve en positieve variant, respectievelijk *pspc* en *nspc* voor positief en negatief competentiegevoel, met subcodes *pspc-best*, *pspc-ind*, *pspc-team*, *nspc-best*, *nspc-team* en *nspc-ind*.

Omdat de inschatting van de haalbaarheid van een activiteit wordt beïnvloed door zowel het gevoel van persoonlijke competentie als de mate van ondersteuning die de participant ervaart, is hiervoor geen aparte code gemaakt, maar wordt er gebruik gemaakt van de *spc*-codes en de code voor mate van ondersteuning, *pes* of *perceived external support*. Ook deze code is uitgesplitst voor de verschillende beslissingscondities en in een positieve en negatieve variant om aan te geven of een participant ondersteuning benoemt op een positieve of negatieve manier. Dit levert de codes *npes* en *ppes* op voor respectievelijk negatieve en positieve ondersteuning, met subcodes *npes-best*, *npes-ind* en *npes-team* voor de

verschillende beslissingscondities waarin een negatieve ondersteuning wordt benoemd, en *ppes-best*, *ppes-ind* en *ppes-team* voor de beslissingscondities waarin ondersteuning op een positieve manier wordt benoemd. De affectieve valenties ten slotte dragen het label *pav* voor positieve affectieve valenties met subcodes *pav-ind*, *pav-team* en *pav-best*, of *nav* voor negatieve affectieve valenties met respectievelijk *nav-ind*, *nav-team* en *nav-best*.

Na het coderen van relevante uitspraken is overgegaan tot een kwantitatieve data-analyse. Om te beginnen is er een tendensanalyse gemaakt met als doel het geven van een algemeen overzicht van de verdeling van de coderingen over de condities. In het programma Atlas.ti is een overzicht opgevraagd van de frequentie waarmee codes in het algemeen voorkomen en in elk interview afzonderlijk. Hierbij is gekozen om codes die binnen een interview meerdere keren voorkomen, slechts eenmalig mee te nemen in de analyse. Deze keuze is gemaakt omdat het aantal keer dat de code voorkomt geen indicatie hoeft te zijn van de waarde die de participant hecht aan de betreffende code. De kwantitatieve analyse geeft dus een overzicht van het aantal participanten waarbij een code minimaal een keer is voorgekomen. Vervolgens is een tendensanalyse gemaakt om weer te geven hoe de codes in percentage zijn verdeeld over de verschillende condities.

Na de tendensanalyse is een weergave gemaakt van de *co-occurrences*, het tegelijk voorkomen van meerdere codes in een tekstfragment. Het weergeven van de *co-occurrences* is van belang om de samenhang tussen de verschillende codes zichtbaar te maken. Bij de *co-occurrences* is, net als bij de tendensanalyse, gekozen om *co-occurrences* die bij respondenten meerdere keren voorkomen slechts eenmalig weer te geven. Vervolgens is een splitsing gemaakt in de weergave op basis van de beslissingscontext, zodat de relevante relaties tussen de codes voor elke beslissingsconditie kunnen worden geanalyseerd. Ook voor de *co-occurrences* zijn percentages berekend.

De berekening van de percentages is gedaan door het aantal respondenten bij wie een code minimaal een keer voorkomt te delen door het totaal aantal bevroegde condities ( $N = 186$ ). Om te berekenen hoe de percentages van de codes binnen de beslissingscondities verdeeld zijn, is het aantal respondenten bij wie een code minimaal een keer voorkomt gedeeld door het aantal keer dat een conditie in de interviews voorkwam (bestuur = 64, individueel = 63, team = 59). Door percentages te berekenen wordt er gecorrigeerd voor het feit dat de condities niet exact even vaak zijn voorgekomen en kunnen de codes binnen en tussen de condities met elkaar vergeleken worden. Een verschil van 10% of groter wordt hierbij als significant beschouwd.

Vervolgens is een diepere kwalitatieve analyse uitgevoerd naar de reden dat werkdruk



wordt ervaren in de verschillende beslissingscontexten. Ook is een analyse uitgevoerd naar de relatie tussen werkdruk en persoonlijke competentie in de verschillende beslissingscontexten. Hetzelfde is gedaan voor de relatie tussen werkdruk en ondersteuning, en werkdruk en affectieve valenties voor elk van de beslissingscontexten. Bij deze analyse wordt aan de hand van de memo's bij de factor werkdruk gekeken wat de participanten benoemen als de aard van de werkdruk die zij ervaren. Aan de hand van de tekstfragmenten waarin overlap tussen de codes plaatsvindt wordt gekeken wat participanten precies over de relaties tussen deze codes zeggen en waarom bepaalde verbanden of *co-occurrences* voorkomen.

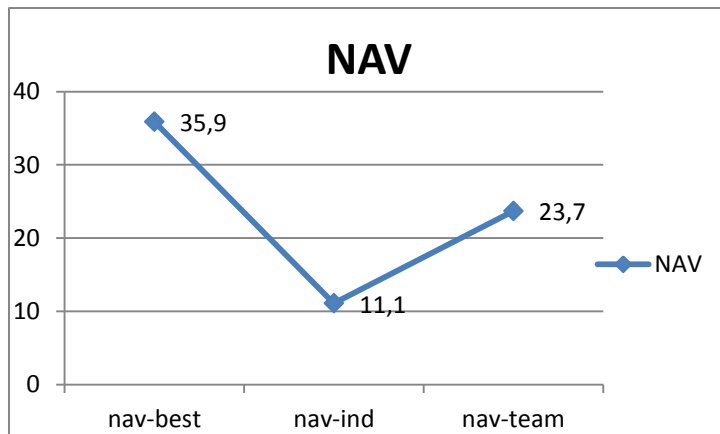
## **Resultaten**

### **Tendensanalyse**

Om inzicht te krijgen in de verdeling van de coderingen in het algemeen en binnen de verschillende beslissingscontexten is een tendensanalyse gemaakt. Hiervoor is een tabel gemaakt met de percentages respondenten bij wie codes minimaal een maal werden toegekend (zie bijlage Tabel 1). Met behulp van deze percentages, die de spreiding van de codes over de onderzoeksgroep weergeven, kunnen de codes met elkaar worden vergeleken. Een verschil in codespreiding wordt significant genoemd wanneer er een verschil van 10% of groter is.

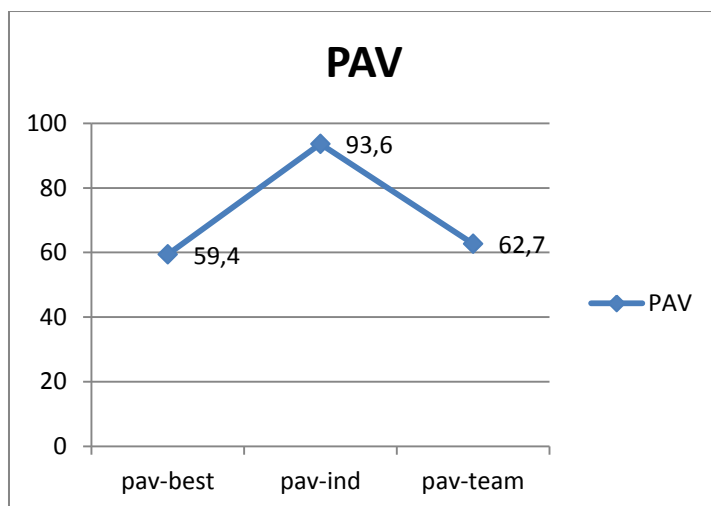
De codespreiding wijst uit dat positieve affectieve valenties significant meer worden uitgesproken dan negatieve affectieve valenties (N = 85, 45.7% tegen N = 38, 20.4%). In 16.1% (N = 30) van de bevroegde condities is minimaal een keer gesproken over negatieve ondersteuning en in 35.5% (N = 66) van de bevroegde condities is positieve ondersteuning minimaal een keer genoemd. Dit maakt dat positieve ondersteuning significant vaker is genoemd dan negatieve ondersteuning. Werkdruk is in 32.8% (N = 61) van de bevroegde condities minimaal een keer genoemd. Positieve competentiegevoelens werden in 48.4% (N = 90) van de bevroegde condities genoemd, tegenover 16.7% (N = 31) voor negatieve competentiegevoelens. Positieve competentiegevoelens zijn dus significant vaker geuit dan negatieve. Positieve competentiegevoelens zijn het vaakst genoemd van alle codes. Positieve affectieve valenties komen op de tweede plaats.

Negatieve affectieve valenties werden significant vaker ervaren in de bestuursconditie (N = 23, 35.9%) dan in de individuele conditie (N = 7, 11.1%) en in de teamconditie (N = 14, 23.7%). Ook het verschil tussen de teamconditie en de individuele conditie is significant.



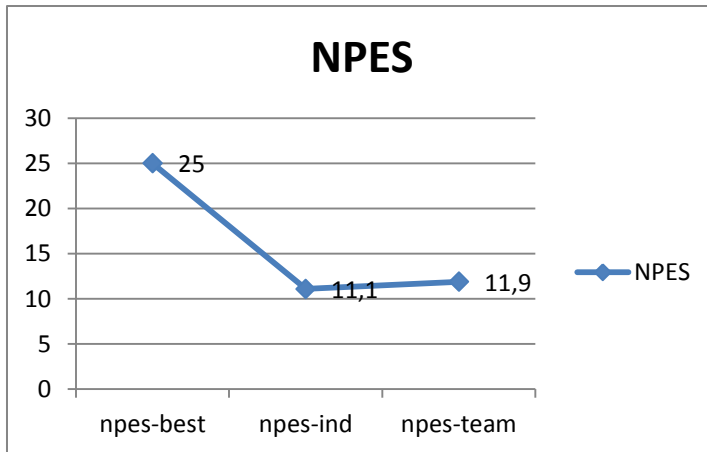
**Figuur 2.** Negatieve affectieve valenties uitgesplitst naar beslissingsconditie.

Positieve affectieve valenties werden het vaakst uitgesproken in de individuele conditie (N = 59, 93.6%). De bestuursconditie (N = 38, 59.4%) en de teamconditie (N = 37, 62.7%) verschillen nauwelijks van elkaar, maar zijn significant lager dan de individuele conditie.



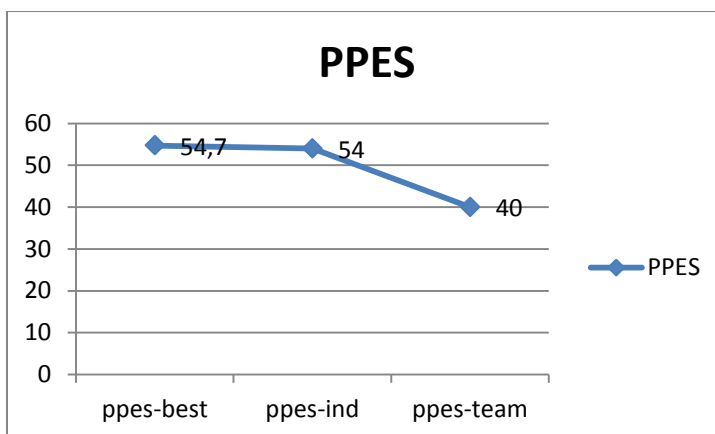
**Figuur 3.** Positieve affectieve valenties uitgesplitst naar beslissingsconditie.

Negatieve ondersteuning werd het vaakst uitgesproken in de bestuursconditie (N = 16, 25.0%). Dit is significant vaker dan in de individuele conditie (N = 7, 11.1%) en de teamconditie (N = 7, 11.9%).



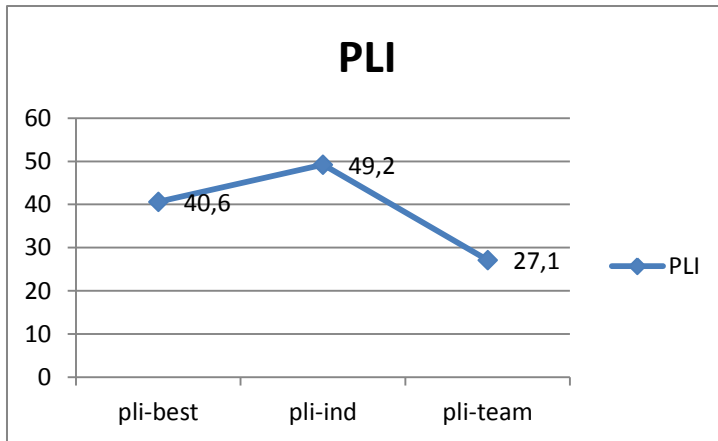
**Figuur 4.** Negatieve ondersteuning uitgesplitst naar beslissingsconditie.

Positieve ondersteuning werd in de bestuursconditie (N = 35, 54.7%) en in de individuele conditie (N = 34, 54.0%) in gelijke mate uitgesproken. In de teamconditie (N = 23, 40.0%) is echter significant minder gesproken over positieve ondersteuning dan in zowel de bestuursconditie als de individuele conditie.



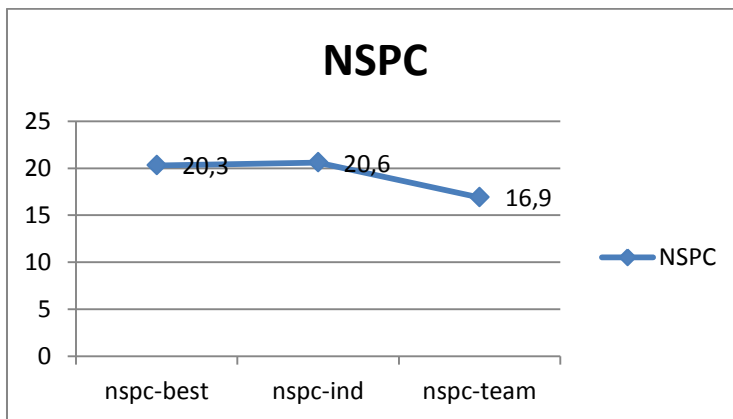
**Figuur 5.** Positieve ondersteuning uitgesplitst naar beslissingsconditie.

Werkdruk werd het meest genoemd in de individuele conditie (N = 31, 49.2%) en het minst in de teamconditie (N = 16, 27.1%). Dit verschil is significant. In de bestuursconditie (N = 26, 40.6%) werd werkdruk minder vaak genoemd dan in de individuele conditie maar vaker dan in de teamconditie. Het verschil tussen de bestuursconditie en de individuele conditie is niet significant maar benadert met 8.6% wel significantie. Het verschil tussen de bestuursconditie en de teamconditie is echter wel significant.



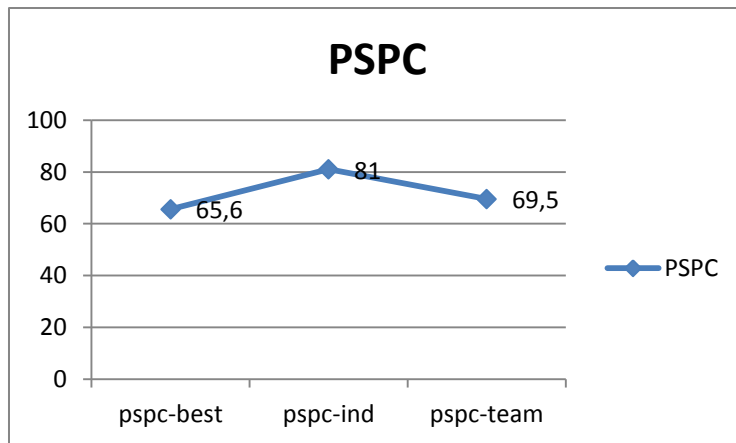
**Figuur 6.** Werkdruk uitgesplitst naar beslissingsconditie.

Negatieve competentiegevoelens zijn het meest uitgesproken in de individuele conditie (N = 13, 20.6%). Dit verschilt echter nauwelijks met de bestuursconditie (N = 13, 20.3%) en de teamconditie (N = 10, 16.9%).



**Figuur 7.** Negatieve competentiegevoelens opgesplitst naar beslissingsconditie.

Positieve competentiegevoelens zijn het vaakst uitgesproken in de individuele conditie (N = 51, 81.0%). Dit is significant vaker dan zowel de bestuursconditie (N = 42, 65.6%) als de teamconditie (N = 41, 69.5%). Het verschil tussen de bestuursconditie en de teamconditie is niet significant.

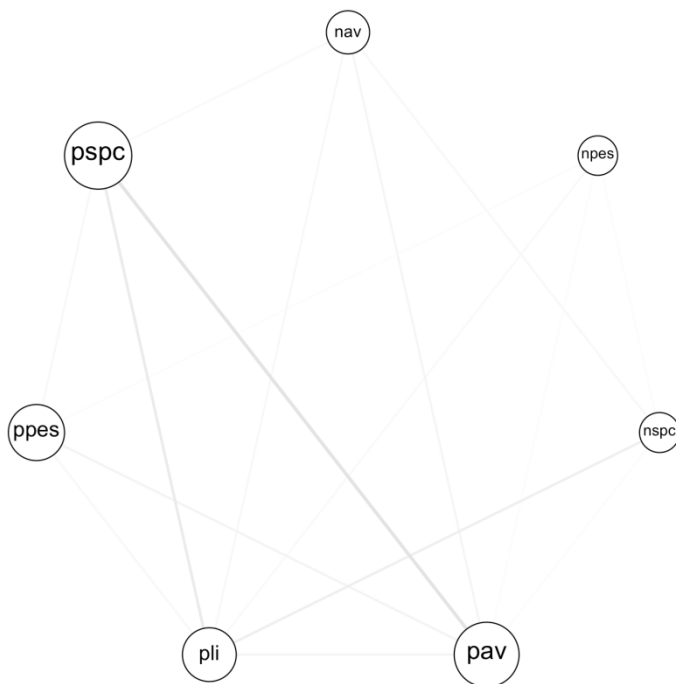


**Figuur 8.** Positieve competentiegevoelens uitgesplitst naar beslissingsconditie.

### Co-Occurrences

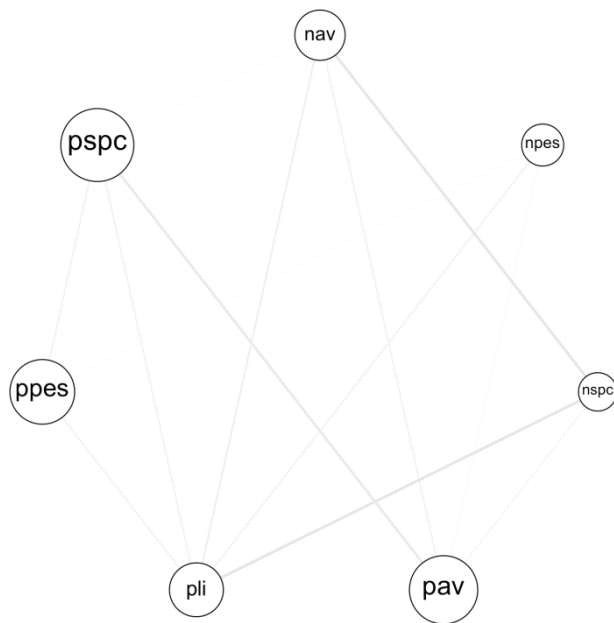
Om te kijken welke codes elkaar overlappen, zijn de *co-occurrences* berekend. Bij de hoofdcodes is allereerst gekeken naar welke codes het vaakst onderdeel uitmaken van de *co-occurrences*. Hieruit blijkt dat werkdruk in 30.0% van alle *co-occurrences* genoemd wordt. Dit maakt werkdruk de meest voorkomende code in de *co-occurrences*. Positieve competentiegevoelens komen voor in 27.9% van de *co-occurrences*. Positieve affectieve valenties staan met 23.1% op de derde plaats. Alle drie deze codes leveren een significante bijdrage aan de *co-occurrences*. Negatieve affectieve valenties zijn onderdeel van 14.9% van de *co-occurrences*. Positieve ondersteuning komt voor in 13.9% van de *co-occurrences* en negatieve competentiegevoelens bij 12.9%. Negatieve ondersteuning levert de kleinste bijdrage aan de *co-occurrences* met 6.5%.

Wanneer naar het semantisch netwerk van de *co-occurrences* wordt gekeken, is te zien welke verbanden tussen de codes het sterkst zijn. Hieruit blijkt dat de belangrijkste bijdrage wordt geleverd door de combinatie van positieve competentiegevoelens en positieve affectieve valentie (12.4%). De combinatie van werkdruk en positieve competentiegevoelens draagt bij voor 8.6%. Werkdruk en negatieve competentiegevoelens hebben een sterkte van 7.0%.



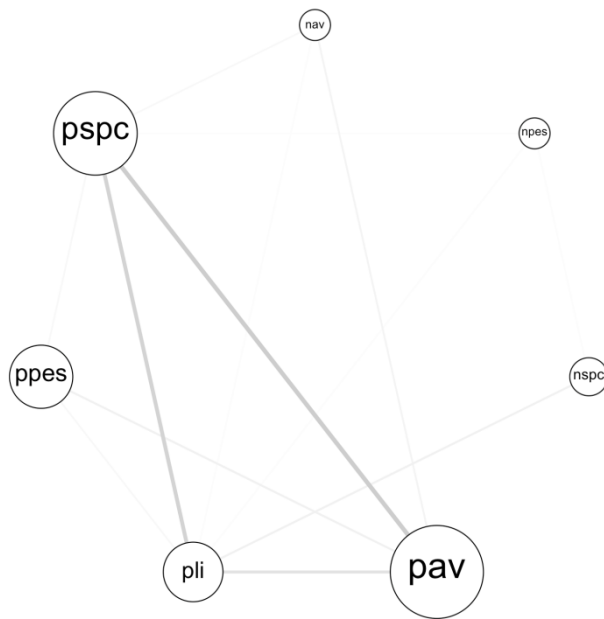
**Figuur 9.** Co-occurrences van de hoofdcodes

Wanneer wordt gekeken naar de bijdragen die de codes leveren aan de *co-occurrences* binnen de bestuursconditie valt op dat werkdruk voorkomt in 32.9% van de *co-occurrences* binnen deze conditie. Dit maakt werkdruk het meest voorkomende onderdeel binnen de *co-occurrences* in deze gelegenheid. Negatieve competentiegevoelens komen op de tweede plaats met een bijdrage aan 24.9% van de *co-occurrences*. Negatieve affectieve valenties nemen de derde plaats in met 23.5%. Positieve affectieve valenties en positieve competentiegevoelens dragen beide bij aan 20.4% van de *co-occurrences*. Deze vier codes leveren een significante bijdrage aan de *co-occurrences* binnen deze conditie. Wanneer de *co-occurrence-paren* worden bekeken vat op dat de combinatie van werkdruk en negatieve competentiegevoelens de meest voorkomende combinatie is met 10.9%. De combinatie van negatieve affectieve valenties en negatieve competentiegevoelens heeft eveneens een verband van 10.9%. Positieve affectieve valenties en positieve competentiegevoelens hebben een verband met een sterkte van 9.4%. Negatieve affectieve valenties en werkdruk hebben een verband met sterkte 6.3%.



**Figuur 10.** *Co-occurrences in de bestuursconditie*

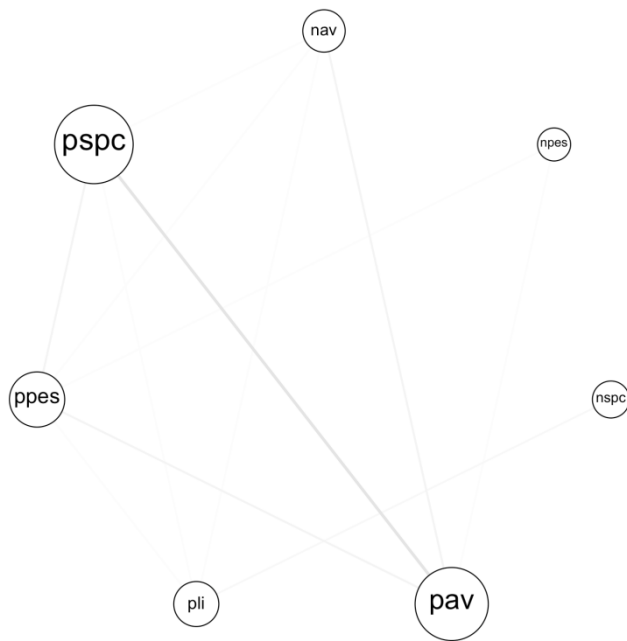
In de individuele beslissingsconditie vormen positieve competentiegevoelens met 49.2% de grootste bijdrage aan de *co-occurrences*. Affectieve valenties komt op de tweede plaats met 45.9% en werkdruk op de derde plaats met een bijdrage aan 44.4% van de combinaties. Deze drie codes zijn significant. De combinatie van positieve affectieve valenties en positieve competentiegevoelens komt met 22.2% het vaakst voor. De combinatie van werkdruk en positieve competentiegevoelens is goed voor 19.0% van de *co-occurrences*. Beide combinaties zijn significant. Een derde belangrijke bijdrage wordt geleverd door de combinatie van werkdruk en positieve affectieve valenties, die met 12.7% de significantie nadert.



**Figuur 11.** *Co-occurrences in de individuele conditie*

Binnen de teamconditie kwamen de meeste combinaties voor met positieve affectieve valenties (23.8%). Positieve competentiegevoelens staan op de tweede plaats met 20.4%. Met 15.3% staat positieve ondersteuning op de derde plaats. Deze drie codes dragen in significante mate bij aan de *co-occurrences*. Negatieve affectieve valenties dragen bij aan 10.2% van de *co-occurrences*, werkdruk aan 8.5% en negatieve ondersteuning en negatieve competentiegevoelens zijn beide goed voor 3.4%. Bij het analyseren van de *co-occurrence-paren* blijkt dat positieve affectieve valenties en positieve competentiegevoelens het sterkste verband hebben binnen deze conditie met 11.9%.





**Figuur 12.** *Co-occurrences in de teamconditie*

Wanneer de condities met elkaar worden vergeleken, blijkt dat positieve competentiegevoelens, werkdruk en positieve affectieve valenties groter zijn in de individuele conditie dan in de andere condities. Bovendien zijn de connecties tussen positieve competentiegevoelens en werkdruk, en tussen positieve competentiegevoelens en positieve affectieve valenties sterker in de individuele beslissingscontext dan in de andere condities. In de bestuursconditie zijn negatieve competentiegevoelens en negatieve affectieve valenties groter dan in de andere condities en ook sterker verbonden. Enkel in de teamconditie zijn de drie meest voorkomende coderingen volledig positief.

Ook valt op dat er een verband lijkt te zijn tussen affectieve valentie, ondersteuning en competentiegevoel. Dit kan duiden op een mogelijke uitbreiding van het *job demand control support model* van Johnson en Hall (1988) met affectieve valenties.

Wanneer specifiek wordt gekeken naar de *co-occurrences* met werkdruk, valt een aantal dingen op. Ten eerste staat werkdruk, zoals hierboven al besproken, bij zowel de hoofdcodes als bij de bestuursconditie en de individuele conditie in de top drie van belangrijkste codes met een zeer significante waarde. Wanneer wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de condities, dan valt op dat werkdruk in de individuele conditie overlapt met positieve affectieve valenties en positief competentiegevoel, terwijl binnen de bestuursconditie vooral overlap wordt gevonden met negatief competentiegevoel en

negatieve affectieve valenties. Bovendien is de connectie in de individuele conditie sterker dan in de bestuursconditie. Binnen de teamconditie heeft werkdruk de meeste *co-occurrences* met negatieve competentiegevoelens (3.4%) en de minste met negatieve affectieve valenties, positieve ondersteuning en positieve competentiegevoelens (1.7%). Dit is echter geen significant verschil. Binnen de teamconditie is het percentage *co-occurrences* tussen werkdruk en de andere variabelen het laagst.

Tabel 1. De *co-occurrences* met de variabele ‘werkdruk’ over de verschillende condities.

	Werkdruk					
	bestuur		individueel		team	
	<i>N</i> *	%**	<i>N</i> *	%**	<i>N</i> *	%**
NAV	4	6.3	1	1.6	1	1.7
NPES	3	4.7	1	1.6	-	-
NSPC	7	10.9	4	6.3	2	3.4
PAV	1	1.6	8	12.7	-	-
PPES	3	4.7	2	3.2	1	1.7
PSPC	3	4.7	12	19.0	1	1.7

*\*het aantal respondenten bij wie code co-occurrences per beantwoorde gelegenheid voorkomen*

*\*\* het percentage respondenten bij wie code co-occurrences per beantwoorde gelegenheid voorkomen*

### **Kwalitatieve Analyse**

Vervolgens is een kwalitatieve analyse uitgevoerd naar de reden dat werkdruk wordt ervaren in de verschillende beslissingscontexten. Een analyse van de memo’s die bij de werkdruk-code zijn toegevoegd laat zien dat een negatieve tijdsfactor als voornaamste reden voor werkdruk wordt ervaren over alle condities genomen. Ook de combinatie van werk, gezin en professionalisering is een belangrijke bron van werkdruk. Een derde factor is de hoeveelheid werk die leerkrachten moeten doen in hun baan. Zo zegt een van de respondenten over de negatieve tijdsfactor als bron van werkdruk:

*“nu nog twee meer algemenere vragen. Als u terugkijkt op uw ervaringen met professionele ontwikkelingsactiviteiten in het algemeen, wat zou uw oordeel daarover dan zijn?*

Dat ik het heel nuttig vind, eh, heel belangrijk ook, eh, maar dat daar door tijdsdruk, werkdruk, eh ja, je geneigd bent om daar minder tijd in te steken dan wat slim zou zijn. Weet

je, als ik mij niet zal ontwikkelen dan... weet je, nu functioneert het ook prima, alleen misschien heb ik over tien jaar dan een probleem, dat heb ik met collega's wel gezien, ja, die doen dertig jaar hetzelfde, kinderen veranderen en als je daar niet mee ontwikkelt heb je gewoon een probleem. Dus ik vind het belangrijk, alleen door werkdruk is het nog wel lastig om de tijd en de rust voor te nemen om eens een keer een goed boek erbij te zoeken en je daarin te verdiepen, ja dat moet je wel doen, dat gaat ten koste van je vrije tijd want onder werktijd ga je dat niet halen."

Een andere leerkracht benoemt tijdgebrek op de volgende manier, in antwoord op de vraag of haar cursus iets heeft opgeleverd:

"Je hebt er natuurlijk altijd wel wat aan, het is ook wat je er zelf uithaalt. En je hoort altijd wel nieuwe dingen, je hoort altijd wel dingen waar je toch wel over nadent, waar je toch altijd wel iets mee kunt.. Alleen of je er echt een hele middag moet gaan zitten, terwijl je toch ook wel eens denkt, ik heb zo'n stapel werk liggen en dit of dat moet ik ook allemaal nog doen. Daar heb je toch wel een beetje een afweging van goh had ik dit inderdaad, als ik weer voor de keuze had gestaan, had ik dit dan weer zo gedaan?"

Ook geven leerkrachten aan dat de tijd die zij in hun professionalisering steken niet alleen ten koste gaat van hun vrije tijd, zoals in het eerste citaat, of hun motivatie voor volgende activiteiten doet afnemen zoals in het tweede citaat, maar dat andere werkzaamheden ook kunnen lijden onder de tijd die zij moeten investeren in hun professionele ontwikkeling:

*"Hoe haalbaar is het voor u om hieraan deel te nemen?"*

Ehh, qua tijd is het niet echt haalbaar. Ik loop wel qua tijd echt achter de feiten aan, omdat ik nog zoveel andere werkzaamheden heb. Ik heb mijn klas, ik heb de ICT, en ja ik merk dat als ze zelfstandig aan het werk zijn, ben ik met ICT zaken bezig, na schooltijd moet ik nakijken, of ik ben met andere dingen bezig en ja. En als ik met de plannen bezig ben dan kan ik dat niet dus ja. Met mijn tijd kom ik niet echt uit. Dus.. En dat wordt door veel leerkrachten ook ervaren.

*Dus, eigenlijk vindt u dit nadelig.. Dat u deelneemt aan deze activiteit is eigenlijk nadelig voor uw lesgeven in de klas?*

Ja. Ja, klopt wel. Ja, ja. Aan de ene kant moet het positief gaan worden, maar qua tijd is het wel nadelig want ik moet andere dingen inleveren inderdaad. Qua tijd. Ja.

Wanneer de verschillende beslissingscondities vergeleken worden, wordt duidelijk dat er verschillende oorzaken voor werkdruk worden aangegeven in de verschillende beslissingscontexten. De drie voornaamste oorzaken zijn gelijk over de condities, maar in de bestuursconditie worden meer oorzaken genoemd voor werkdruk dan in de individuele

conditie. Hoewel leerkrachten in de individuele conditie de meeste werkdruk ervaren, is deze werkdruk geheel toe te wijzen aan de hoeveelheid werk die het beroep van leerkracht in het primair onderwijs met zich meebrengt, de negatieve tijdsfactor, en de combinatie van werk, gezin en professionaliseringsactiviteiten. Er kan dus gesteld worden dat de werkdruk in de individuele conditie veroorzaakt wordt door de aard van het beroep en de professionaliseringsactiviteiten. Bovendien zijn de professionaliseringsactiviteiten in de individuele conditie relatief zwaar in vergelijking met de bestuursconditie en teamconditie: waar het in de individuele conditie in 44.4% van de gevallen een masteropleiding of post-hbo betreft, gaat het in de teamconditie en bestuursconditie vaak om kortere, inhoudelijk minder zware cursussen. Het probleem van het combineren van werk, gezin en opleiding wordt door een van de respondenten als volgt benoemd:

*“Hoe haalbaar was de activiteit voor u?”*

Die was heel goed haalbaar want die was eh dacht ik zes middagen dus het was een soort project, het is af te zien. Want nu zie je ook dat mensen masters doen. Maar ze stoppen er toch vaak mee omdat het niet haalbaar is naast een fulltime of parttime baan.”

In de teamconditie ervaren leerkrachten de minste werkdruk. Hoewel ook hier de hoeveelheid werk en de negatieve tijdsfactor belangrijk zijn, wordt de combinatie van werk, gezin en professionalisering in deze conditie relatief weinig genoemd. Wel wordt een aantal factoren genoemd die in de individuele beslissingsconditie niet voorkomen, namelijk de hoeveelheid administratie, stress door onderwijsvernieuwingen, de zorgbehoefte van de leerlingen als bron van werkdruk, en leeftijd als factor waardoor het professionaliseren moeizamer en langzamer gaat, wat weer werkdruk oplevert. Dit verschil met de individuele conditie wordt mogelijk veroorzaakt door de aard van de professionaliseringsactiviteiten die in de condities voorkomen. Doordat de professionaliseringsactiviteiten in de teamconditie relatief minder zwaar zijn, wordt mogelijk de combinatie tussen deze activiteiten, het reguliere werk en de thuissituatie in deze conditie als minder belastend ervaren.

In de bestuursconditie wordt de grootste diversiteit aan redenen voor werkdruk ervaren. Naast de hoeveelheid werk, de moeilijke combinatie van werk, gezin en professionalisering, en de negatieve tijdsfactor, wordt hier ook de administratie als bron van werkdruk ervaren. Ook de zorgbehoefte van de leerlingen, de vernieuwingen binnen het onderwijs, het tempo waarin professionalisering moet plaatsvinden, het moeten stellen van grenzen aan ouders en leerlingen, het hoge niveau van de professionaliseringsactiviteiten, en

het doen van twee banen naast elkaar worden in deze beslissingsconditie genoemd als bron van werkdruk die leerkrachten ervaren.

Op basis van deze vergelijking kan dus worden gesteld dat de omstandigheden waaronder wordt beslist tot het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten invloed hebben op het soort werkdruk dat leerkrachten ervaren, omdat zij bij individuele beslissingen vooral druk ervaren die is gerelateerd aan de professionaliseringsactiviteit zelf en de combinatie van werk, gezin en professionalisering, terwijl in de bestuursconditie een grotere diversiteit aan bronnen van werkdruk wordt ervaren. In de teamconditie ten slotte worden meer bronnen van werkdruk ervaren dan in de individuele conditie, maar minder dan in de bestuursconditie. Ook lijkt het door het geringe aantal negatieve codes dat in deze conditie voorkomt alsof de activiteiten die door het team worden gekozen breder door de leerkrachten gedragen worden dan de activiteiten die door het bestuur worden opgelegd.

De relatie tussen werkdruk en persoonlijke competentie verschilt ook over de verschillende beslissingscontexten. Zo blijkt uit de kwantitatieve analyse dat werkdruk in de bestuursconditie meer gerelateerd is aan negatieve persoonlijke competentie dan aan positieve persoonlijke competentiegevoelens. Ook in de teamconditie is dit het geval, hoewel het verschil in beide condities niet significant is. Door de lagere relatie met positieve persoonlijke competentiegevoelens in deze condities, dienen deze in mindere mate als buffer tegen de ervaren werkdruk dan in de individuele conditie, waarin werkdruk significant vaker is gerelateerd aan positieve competentiegevoelens dan aan negatieve competentiegevoelens. Leerkrachten in deze conditie spreken vaak hun trots uit over het slagen van de activiteit ondanks de werkdruk die zij hebben ervaren, wat suggereert dat hun positieve competentiegevoelens de ervaring van werkdruk minder erg maken. Het fungeert als het ware als een buffer. Dit buffer-effect wordt duidelijk in het volgende citaat van een van de participanten:

“Ja, heel erg leerzaam en voor mezelf wel, uh ja, ik vind dat ik er heel veel van opgestoken heb en een andere kijk op het onderwijs heb gekregen ook. Ja het was wel doorzetten, het was wel heel pittig die 20 uur extra in de week die ik extra aan het werk was, dat was ik ook helemaal niet gewend. Het vergt ook wel heel veel doorzettingsvermogen maar ja, ik vond het ook.. ik kreeg er ook wel meer energie van, het was ook wel weer uh ja.. voor in je werk gaf het ook heel veel nieuwe impulsen weer, en ja dat was ook wel een beetje mijn doel. Ik werk natuurlijk al zo lang in het onderwijs om toch weer eens wat nieuws te leren en van de andere kant ook dingen te zien en op een andere manier ook en naar kinderen.. ja.”

Om de relatie tussen werkdruk en haalbaarheid te bekijken, moet ook de factor ondersteuning mee worden genomen. De tekstfragmenten waarin de participanten spreken over positieve en negatieve ondersteuning bieden belangrijke informatie over deze concepten. Zo blijkt negatieve ondersteuning vaker te bestaan uit een gebrek aan ondersteuning dan uit ondersteuning die wordt ervaren als dwingend of onprettig. Deze vorm van negatieve ondersteuning is meestal afkomstig van het bestuur, en als reden voeren de docenten vaak een gebrek aan (financiële) mogelijkheden op van het bestuur om ondersteuning te bieden. Positieve ondersteuning wordt vaak geboden door het bestuur en collega's in de vorm van financiële middelen zoals een lerarenbeurs, het vrijmaken van tijd of het overnemen van werkzaamheden. Uit analyses van de *co-occurrences* van werkdruk en positieve en negatieve ondersteuning blijkt werkdruk in de bestuursconditie even vaak voorkomt in combinatie met positieve ondersteuning als met negatieve. In de individuele conditie is iets meer sprake van werkdruk in combinatie met positieve ondersteuning dan met negatieve ondersteuning. Dit verschil is echter niet significant. In de teamconditie komt de *co-occurrence* van werkdruk met negatieve ondersteuning niet voor, de combinatie van werkdruk met positieve ondersteuning slechts eenmalig. Tussen de condities is geen verschil tussen positieve en negatieve ondersteuning vast te stellen, en werkdruk wordt doorgaans ook niet aan deze concepten gelinkt in de uitleg van de leerkrachten. De relatie tussen haalbaarheid en werkdruk lijkt dus vooral te berusten op de relatie tussen competentie en werkdruk.

Wanneer wordt gekeken naar de relatie tussen werkdruk en affectieve valenties, valt op dat werkdruk in de individuele conditie significant vaker samengaat met positieve affectieve valenties. Analyse van de tekstfragmenten wijst uit dat leerkrachten aangeven te genieten van hun werk en ook de professionaliseringsactiviteiten over het algemeen positief te beoordelen, wat mogelijk de ervaring van de werkdruk kan veranderen of leerkrachten kan motiveren om toch vol te houden ondanks de werkdruk die zij ervaren. Een van de participanten verwoordt dit als volgt:

“Ik moet er wel keihard voor werken in combinatie met gezin en werk. Ja, het is wel heel erg leuk maar ook heel erg veel. Ik heb gezegd bij mezelf van ik ga het proberen en ga er helemaal voor en als ik het niet haal dan stop ik ook, want ik kan er niet veel meer aan doe dan dat ik nu doe...Ja, ik vond het heel fijn. Ik miste het ook toen ik klaar was. Ik was ook blij hoor, want ik was doodmoe. Het was héél veel werk. Echt één keer in de drie weken zaten we op zondag met een leerteam in de bibliotheek en later dan bij iemand thuis. Pff. Het was een heel werk...Ook twee keer zo'n.. of één keer zo'n essay geschreven en twee keer een onderzoek gedaan. Zo, ik vond het een boel werk, maar ik vond het ja.. inspirerend. Ik vond het leuk. Je gaat daar ook weer dingen door lezen. Je komt wel weer beter in je onderwijs te staan hoor.”

Opvallend is echter dat dit verband alleen in de individuele beslissingsconditie wordt gevonden: in de teamconditie komen positieve affectieve valenties niet voor in combinatie met werkdruk en ook de relatie tussen negatieve affectieve valenties en werkdruk is in deze conditie zeer zwak. In de bestuursconditie komt werkdruk echter vaker voor in combinatie met negatieve dan met positieve affectieve valenties. Uit analyses van de interviews blijkt dat leerkrachten een door het bestuur opgelegde activiteit vaak als demotiverend ervaren. Ze ervaren de activiteit als een verplichting terwijl ze toch al tijd tekort komen, en vragen zich vaak af hoe ze de professionaliseringsactiviteit moeten combineren met hun thuissituatie of met hun werkzaamheden voor de klas. De werkdruk vergroot dus de negatieve affectieve valenties die leerkrachten ervaren enigszins.

### **Conclusie**

Aan de hand van deze resultaten kan worden bekeken op welke manier werkdruk samenhangt met de componenten van competentiegevoel, ondersteuning en affectieve valenties uit het UMTM model (De Brabander & Martens, 2014) in het kader van professionele ontwikkeling van basisschoolleerkrachten. Allereerst valt op dat leerkrachten over het algemeen positief zijn over hun professionele ontwikkeling (zie Tabel 1 in de bijlagen). In alle drie de beslissingscondities komen positieve ondersteuning, positieve competentiegevoelens en positieve affectieve valenties meer voor dan de negatieve waarden. Ook valt op dat werkdruk veel wordt genoemd. Dit is met name opvallend omdat werkdruk in de interviews niet expliciet is bevraagd, in tegenstelling tot de andere codes. Dit beeld bevestigt zowel de bevindingen van internationale studies (Bucklew, 1981; Broiles, 1982; Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987; Borg & Falzon, 1989; Solman & Feld, 1989; Nagy & Nagy, 1992, Liu & Onwuegbuzie, 2012) als onderzoek uit Vlaanderen (Ballet & Kelchtermans, 2008; Ballet & Kelchtermans, 2009) en Nederland (Schaufeli, Daarnen & Van Mierlo, 1994; Van Horn, Schaufeli & Taris, 2001; Aob, 2014; DUO onderwijsonderzoek, 2016) waaruit blijkt dat leerkrachten relatief veel werkdruk ervaren.

Wanneer de verschillende beslissingscondities worden vergeleken, dan valt op dat leerkrachten in de bestuursconditie significant vaker negatieve affectieve valenties uitten dan in de teamconditie en de individuele conditie. In de teamconditie uitten leerkrachten significant vaker negatieve affectieve valenties dan in de individuele conditie. Bij de positieve affectieve valenties is juist te zien dat leerkrachten in de individuele conditie significant positiever zijn dan in de bestuursconditie en de teamconditie. Dit is in lijn met zowel de *Self Determination Theory* (Deci & Ryan, 2000) als het UMTM (De Brabander & Martens, 2014),

waaruit het belang van autonomie voor motivatie blijkt. In de bestuursconditie ervaren leerkrachten immers minder autonomie dan in de individuele conditie en ook in de teamconditie hebben zij niet de volledige vrijheid om te beslissen of zij een activiteit zullen uitvoeren. Dit kan leiden tot demotivatie en toename van negatieve affectieve valenties. Door de opzet van dit onderzoek is dit echter niet met zekerheid vast te stellen. In de individuele conditie, waarin de autonomie het grootst is, worden de meeste positieve affectieve valenties benoemd. Werkdruk wordt het meest ervaren in de individuele conditie. Een waarschijnlijke verklaring hiervoor ligt in de aard van de professionaliseringsactiviteiten die in deze conditie behandeld zijn: deze zijn relatief zwaarder dan de activiteiten die benoemd zijn in de bestuurs- en teamconditie. In de teamconditie wordt de minste werkdruk ervaren. Dit brengt mogelijke praktische implicaties met zich mee, die verderop uitgebreider worden besproken.

Aan de hand van de *co-occurrences* kan de relatie in kaart worden gebracht tussen werkdruk en competentiegevoel, haalbaarheid en affectieve valenties. Hieruit blijkt dat werkdruk in de bestuursconditie en in de individuele conditie significante *co-occurrences* vertoont. In de bestuursconditie hangt werkdruk vooral samen met negatieve affectieve valenties en negatieve competentiegevoelens, terwijl werkdruk in de individuele conditie vooral samenhangt met positieve competentiegevoelens en positieve affectieve valenties. De relatie tussen werkdruk en negatieve competentiegevoelens komt in deze conditie op de derde plaats. Deze resultaten zijn in lijn met het *job demand control support model* (Johnson & Hall, 1988), dat stelt dat werkdruk in verband staat met de mate van controle die een werkende heeft en de ondersteuning die wordt ervaren bij het uitvoeren van werkzaamheden. Controle zou hierin tot uiting komen in de competentiegevoelens. De resultaten van deze studie bieden ook een mogelijke aanvulling op het *job demand control support model* (Johnson & Hall, 1988) in de vorm van affectieve valenties, die sterk met werkdruk samen blijken te hangen.

De eerste hypothese van dit onderzoek, de veronderstelde relatie tussen werkdruk en competentiegevoel, wordt bevestigd. Dit is in lijn met de theorie (Karasek, 1979; Himle & Jayartne, 1990; Fernet et al., 2013). Positieve competentiegevoelens blijken een buffer-effect te hebben op de manier waarop werkdruk wordt ervaren. Opvallend is echter dat dit verband niet in gelijke mate voorkomt over de beslissingscondities: in de individuele beslissingsconditie is dit verband het sterkst aanwezig, in de bestuursconditie en de teamconditie staat werkdruk slechts in geringe mate in verband met positieve competentiegevoelens, en wordt het buffer-effect niet of in mindere mate ervaren.

Als tweede hypothese is gesteld dat er een relatie bestaat tussen werkdruk en de verwachte haalbaarheid van professionaliseringsactiviteiten. Bij de analyses bleek echter dat



ondersteuning, naast competentiegevoelens de tweede factor binnen het concept 'haalbaarheid' in het UMTM, geen aparte bijdrage leverde en het verband tussen werkdruk en haalbaarheid dus wordt verklaard door de bijdrage van competentiegevoel. Om deze reden kan worden gesteld dat het verband tussen werkdruk en haalbaarheid gelijk staat aan het verband tussen werkdruk en competentiegevoelens. Dit is niet in overeenstemming met de gevonden literatuur (Karasek, 1979; Wiggfield & Eccles, 2000, Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Een verklaring hiervoor kan binnen dit onderzoek niet worden gegeven.

Ten derde is een verband verondersteld tussen werkdruk en affectieve valenties. Dit verband is inderdaad gevonden. Uit onze onderzoeksresultaten blijkt dat positieve affectieve valenties als buffer kunnen dienen tegen de invloed van werkdruk, wat in lijn is met de bevindingen van Nakamura en Csikszentmihalyi (2014). Ook dit effect treedt echter alleen op in de individuele beslissingsconditie. Het effect zoals gevonden in de individuele beslissingsconditie is in tegenspraak met de resultaten van Collie, Shapka en Perry (2012) die stellen dat werkdruk een negatief effect heeft op de affectieve valenties. Wel komen negatieve affectieve valenties meer voor in combinatie met werkdruk in de bestuursconditie, wat wel in lijn is met de bevindingen van Collie, Shapka en Perry (2012) en een aanwijzing geeft van de rol die een autonome beslissingsconditie of de aard van de activiteit kan spelen.

Als laatste is onderzocht of de mate waarin en reden waarom leerkrachten werkdruk ervaren verschillend is voor de verschillende beslissingscondities. Uit deze analyses blijkt dat leerkrachten in de individuele conditie het meeste werkdruk ervaren en in de teamconditie het minste. Dit is deels in tegenspraak met de literatuur: Pearson en Moomaw (2005) stellen immers dat meer autonomie leidt tot minder werkdruk. Dit verklaart waarom leerkrachten in de bestuursconditie meer werkdruk ervaren dan in de teamconditie, maar het gegeven dat leerkrachten in de individuele conditie het meeste werkdruk ervaren is hiermee in tegenspraak. Mogelijk komt de hoge werkdruk in de individuele conditie door de relatief zware aard van de professionaliseringsactiviteiten. De voornaamste drie redenen voor werkdruk blijken in alle beslissingscondities hetzelfde zijn, namelijk een negatieve tijdsfactor, de moeizame combinatie van werk, professionaliseringsactiviteiten en thuissituatie, en de hoeveelheid werk die het leraarschap met zich meebrengt. Ondanks deze gemeenschappelijke factoren zijn er ook verschillen tussen de condities. Zo is werkdruk in de individuele conditie vrijwel exclusief gerelateerd aan deze factoren, terwijl in de bestuursconditie en teamconditie ook de hoeveelheid administratie, de zorgbehoefte van de leerlingen en onderwijsvernieuwingen worden ervaren als bron van werkdruk. Het ervaren van de leerlingen als bron van werkdruk was verwacht op basis van het onderzoek van Bucklew

(1981) en Jin et al. (2008). Het gebrek aan autonomie, waarvan werd verondersteld dat het in de bestuursconditie een reden voor werkdruk zou zijn, is niet gevonden. Dit is niet in lijn met de literatuur (Bucklew, 1981; Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988). Mogelijk komt dit doordat er weinig verband is tussen autonomie en baantevredenheid (Pearson & Moomaw, 2005). Ook bij weinig autonomie kunnen leerkrachten dus de positieve valenties ervaren die als buffer dienen tegen werkdruk, waardoor het verband tussen gebrek aan autonomie en werkdruk verminderd wordt.

Kort samengevat kan dus worden geconcludeerd dat leerkrachten grotendeels positief staan tegenover hun professionele ontwikkeling, een effect wat het sterkst is in de individuele beslissingsconditie. Ook kan worden gesteld dat leerkrachten veel te maken hebben met werkdruk, en dat werkdruk een significante samenhang vertoont met het competentiegevoel en de affectieve valenties van leerkrachten. Deze samenhang is verschillend voor de verschillende beslissingscondities, waarbij werkdruk in de individuele beslissingsconditie meer in verband staat met positieve competentiegevoelens en positieve affectieve valenties dan in de bestuursconditie en de teamconditie. Tot slot kan worden gesteld dat leerkrachten in de individuele conditie meer werkdruk ervaren dan in de bestuursconditie, en dat in de teamconditie de minste werkdruk wordt ervaren, en dat de redenen waarom werkdruk wordt ervaren in de bestuurs- en teamconditie meer divers zijn dan in de individuele conditie.

## **Discussie**

### **Implicaties van dit onderzoek**

Op basis van deze onderzoeksgegevens kunnen verschillende implicaties voor de dagelijkse beroepspraktijk worden gegeven. Zo blijkt uit dit onderzoek dat teambeslissingen minder werkdruk en minder negatieve valenties met zich meebrengen dan beslissingen die door het bestuur zijn genomen. Voor schoolbesturen impliceert dit dat zij moeten zorgen voor draagvlak binnen het team wanneer er besloten wordt om verder te professionaliseren. Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan door bij het team te inventariseren waar behoefte aan bestaat, zodat activiteiten uitgekozen kunnen worden waar het team achter staat. Een andere mogelijkheid is het bieden van verschillende mogelijke professionaliseringsactiviteiten waaruit het team kan kiezen.

Een andere implicatie voor schoolbesturen is dat het loont om individuele beslissingen te stimuleren en ondersteunen. Hoewel er in deze conditie relatief veel werkdruk wordt ervaren, houdt dit waarschijnlijk verband met de relatief zwaardere aard van de ondernomen activiteiten. Binnen de individuele condities werden echter wel de hoogste positieve valenties

gevonden. Het individueel kunnen nemen van beslissingen heeft dus een positieve uitwerking op de motivatie van leerkrachten voor hun professionele ontwikkeling.

Als derde levert dit onderzoek voor schoolbesturen waardevolle informatie op over het tegengaan van werkdruk. Uit dit onderzoek blijkt immers dat positieve affectieve valenties en positieve competentiegevoelens als buffer kunnen dienen voor de werkdruk die leerkrachten ervaren. Het bestuur kan deze valenties ondersteunen en stimuleren. Positieve affectieve valenties ten opzichte van het werk kunnen worden gestimuleerd door het scheppen van een prettige werksfeer of het ondernemen van teamactiviteiten. Bij verlenging zou dit leiden tot positieve affectieve valenties ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten. Het competentiegevoel van leerkrachten kan worden gestimuleerd door bij beoordelingsgesprekken expliciet de groei en sterke punten van leerkrachten te benoemen. Door deze valenties te stimuleren en ondersteunen kan het bestuur leerkrachten munitie geven om de werkdruk mee te bestrijden.

Ook voor de politiek biedt dit onderzoek een belangrijk aanknopingspunt: in de bestuursconditie werden meer negatieve valenties gevonden dan in de overige condities en was de buffer tegen de gevolgen van sterke werkdruk niet of nauwelijks aanwezig. In het licht van de recente ontwikkelingen in de politiek, met name de invoering van het Lerarenregister, is dit een interessant gegeven. De negatieve valenties in deze conditie lijken immers voort te komen uit een gebrek aan autonomie en het verplichte karakter van de professionele ontwikkelingsactiviteiten waartoe het bestuur besloten heeft. Ook het Lerarenregister kent dit verplichte karakter en zou dus een demotiverende uitwerking op leerkrachten kunnen hebben, terwijl het juist bedoeld is om een positieve bijdrage te leveren aan de professionele identiteit en ontwikkeling van Nederlandse leerkrachten. Mogelijk kunnen de voorwaarden voor het Lerarenregister nogmaals onder de loep worden genomen om te voorkomen dat een averechts effect wordt bereikt. Zo kan bijvoorbeeld worden besloten om het soort activiteiten dat kan worden opgenomen in het Lerarenregister uit te breiden, zodat leerkrachten beter in staat zijn om een keuze te maken voor een voor hen interessante activiteit. Zo zou bijvoorbeeld het lezen van boeken of vaktijdschriften kunnen worden toegevoegd aan de mogelijke activiteiten. Uit onderzoek van Onderwijscoöperatie blijkt immers dat maar liefst 73% van de leerkrachten op deze manier aan hun professionele ontwikkeling werkt (2016). De intrinsieke motivatie van de leerkrachten voor de activiteit kan dan mogelijk het negatieve effect van het verplichte karakter tegengaan. Een andere optie is om het behalen van een bepaald aantal uren besteed aan professionele ontwikkeling niet verplicht te stellen, maar te stimuleren of belonen, zodat leerkrachten meer autonomie ervaren en een individuele beslissing kunnen

maken voor activiteiten die zij interessant vinden.

Tot slot biedt dit onderzoek een aantal implicaties voor de wetenschap. Zo blijkt uit onze gegevens dat positieve affectieve valenties een buffer kunnen zijn voor de werkdruk die leerkrachten ervaren. Dit levert een mogelijke aanvulling op voor het *job demand control support model* (Johnson & Hall, 1988), met positieve affectieve valenties, ondersteuning en de mate van controle die men over het werk heeft als buffers tegen de eisen die het werk aan de werknemer stelt.

Ook geeft dit onderzoek een mogelijke nuancering van de resultaten van Collie, Shapka en Perry (2012) die stellen dat werkdruk een negatief effect heeft op de affectieve valenties. Bij dit onderzoek is immers een verband gevonden tussen werkdruk en positieve affectieve valenties in de individuele conditie, waardoor positieve affectieve valenties als buffer optreden tegen de werkdruk. Dit resultaat betekent dat beslissingscontext of autonomie mogelijk een rol speelt in de invloed van werkdruk op affectieve valenties. Hierbij kan ook worden verwezen naar de *flow theory*, die stelt dat een bepaalde verhouding tussen autonomie en uitdaging leidt tot *flow*, een staat van zijn die affectieve valenties oproept, waardoor de last van werkdruk minder wordt gevoeld.

Enkele gevonden redenen voor werkdruk zijn in overeenstemming met het onderzoek van Bucklew (1981) en Jin et al. (2008). Dit maakt aannemelijk dat de bevindingen van deze studies te generaliseren zijn naar een internationale context en, in het geval van Bucklew, stand houden met de tijd.

### **Limitaties**

Dit onderzoek kent een aantal limitaties. Allereer moet worden opgemerkt dat werkdruk niet expliciet is bevraagd in de interviews die bij de participanten zijn afgenomen. Doordat deze factor niet expliciet bevraagd is, kan een incorrect of onvolledig beeld zijn ontstaan van de frequentie waarmee werkdruk voorkomt bij Nederlandse basisschoolleerkrachten. Mogelijk zouden meer leerkrachten werkdruk benoemd hebben wanneer hier expliciet naar werd gevraagd. Dit is waarschijnlijk wanneer wordt gekeken naar het onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek (2016), waarin 84% van de respondenten aangaf redelijk veel tot zeer veel werkdruk te ervaren. De resultaten uit het huidige onderzoek zijn mogelijk slechts het topje van de ijsberg.

Doordat werkdruk niet expliciet is bevraagd in de interviews, is mogelijk ook de relatie tussen werkdruk en de overige onderzochte variabelen niet volledig in kaart gebracht. Het is mogelijk dat participanten andere verbanden zouden hebben gelegd wanneer werkdruk

wel expliciet in de interviews was voorgekomen.

Voor de redenen die participanten genoemd hebben voor werkdruk geldt dezelfde limitatie. Doordat werkdruk niet expliciet is bevraagd, zijn mogelijk niet alle redenen voor werkdruk teruggekomen in de antwoorden van de participanten. Mogelijk bestaan er meer oorzaken voor werkdruk dan in deze interviews zijn genoemd, en mogelijk verschilt de verdeling van deze oorzaken meer per conditie dan dit onderzoek heeft uitgewezen.

Een andere limitatie van dit onderzoek is dat leerkrachten niet zijn ingedeeld op leeftijd. Mogelijk is er verschil in de beleving van werkdruk en motivatie van jongere en oudere leerkrachten. Dit onderzoek geeft echter alleen een algemeen beeld.

Verder moet worden genoemd dat niet alle onderdelen van het UMTM (De Brabander & Martens, 2014) in dit onderzoek zijn behandeld. Mogelijk zijn er nog andere verbanden te leggen tussen de componenten van het UMTM en de factor werkdruk. Zo kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de sociale norm, de manier waarop belangrijke anderen tegen een activiteit aan kijken, die met name in de teamconditie een rol zou kunnen spelen. Mogelijk zou dan het oordeel van het team een positieve of negatieve invloed kunnen hebben op hoe de leerkracht de werkdruk ervaart.

Tot slot moet worden genoemd dat het passend onderwijs in Nederland is ingevoerd vanaf schooljaar 2014-2015 terwijl deze interviews zijn afgenomen in schooljaar 2013-2014. Het passend onderwijs zal de nodige veranderingen in het Nederlandse basisonderwijs met zich meebrengen, die op het moment van schrijven nog niet volledig duidelijk zijn. Mogelijk zullen deze veranderingen de mate waarin Nederlandse leerkrachten werkdruk ervaren beïnvloeden. Ook voor de oorzaken waardoor werkdruk wordt ervaren geldt dat het passend onderwijs voor veranderingen kan zorgen. De resultaten van dit onderzoek moeten daarom met enige terughoudendheid worden beschouwd.

### **Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Verder onderzoek naar de oorzaken van werkdruk is aan te raden. Omdat in de interviews werkdruk niet expliciet is bevraagd en het alleen ter sprake kwam wanneer het vanuit het centrale thema van professionalisering relevant werd geacht, zijn mogelijk niet alle oorzaken voor werkdruk die leerkrachten ervaren genoemd. Om een beter beeld te krijgen van de beroepsbeleving en werkdruk onder Nederlandse basisschoolleerkrachten is het wenselijk een volledig beeld te vormen van de oorzaken van werkdruk. Zoals hierboven aangegeven is sinds het verzamelen van de onderzoeksgegevens voor dit onderzoek namelijk het passend onderwijs ingevoerd, wat mogelijk voor veranderingen kan zorgen in de mate waarin en

redenen waardoor Nederlandse leerkrachten werkdruk ervaren. Het verdient dan ook aanbeveling om de effecten van het passend onderwijs op het welzijn en de beroepsbeleving van leerkrachten te evalueren. Specifiek zou dan onderzocht moeten worden of er veranderingen optreden in de mate van werkdruk die leerkrachten ervaren of de oorzaken voor deze werkdruk.

Omdat het onderwijs een divers werkveld is, wordt aanbevolen om onderzoek te doen onder verschillende groepen leerkrachten. Zo is er mogelijk verschil in de beleving van werkdruk en het effect dat werkdruk heeft op de motivatie voor professionalisering van docenten in het primair en voortgezet onderwijs. Het verdient aanbeveling om deze eventuele verschillen te onderzoeken.

Daarnaast is het mogelijk dat er verschillen zijn in de beleving van werkdruk en het effect dat werkdruk heeft op de motivatie van jongere en oudere leerkrachten. Onderzoek hiernaar is bijzonder aan te bevelen, omdat dit ook inzicht kan bieden in de redenen waarom jonge leerkrachten uit het onderwijs stappen of na hun opleiding een ander beroep kiezen.

Ook een verschil in opleidingsniveau heeft mogelijk invloed. Zo is mogelijk dat leerkrachten die een hbo-master hebben een andere beleving hebben van de verschillende componenten van het UMTM (De Brabander & Martens, 2014) en van werkdruk, of andere verbanden leggen tussen deze onderdelen. Ook een verschil tussen leerkrachten die de reguliere pabo en die de academische pabo hebben afgerond is mogelijk. Naar dit mogelijke verschil kan ook onderzoek worden gedaan.

Tot slot is het verband tussen werkdruk en de voortgang van professionaliseringsactiviteiten nog niet duidelijk. Hoewel dit onderzoek een beeld geeft van het effect van werkdruk op de motivatie voor professionaliseringsactiviteiten, kan dit niet zonder meer worden generaliseerd naar de uitkomsten van deze activiteiten. Het is dan ook interessant om te onderzoeken of de werkdruk die leerkrachten ervaren bij hun professionele ontwikkeling zorgt voor vertraging en uitval bij of selectieve deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten.

Ter afsluiting kan worden gezegd dat verder onderzoek naar werkdruk in het basisonderwijs bijzonder relevant is. Het onderwijs in Nederland is voortdurend in beweging, waardoor de beleving van en oorzaken voor werkdruk kunnen veranderen. Inzicht in deze factoren is, gezien de hoge prevalentie van werkdruk onder basisschoolleerkrachten in Nederland (Aob, 2014; DUO Onderwijsonderzoek, 2016), van groot belang om uitval van leerkrachten te voorkomen en hun motivatie voor professionalisering te behouden.

## Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2008). Scaling and testing multiplicative combinations in the expectancy–value model of attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 2222–2247.
- Algemene Onderwijsbond (2014). *Nederlands Onderwijs is Europees Kampioen Werkdruk*. Opgehaald via <http://www.aob.nl/default.aspx?id=44&article=50527>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum studies*, 40(1), 47–67.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1150–1157.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106–112.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1991). Sources of teacher stress in Maltese primary schools. *Research in Education*, (46), 1.
- Bucklew, N. (1981). *Prevalence, Sources and Symptoms of Teacher Stress Among Public School Teachers in Florida*, ProQuest Dissertations and Theses.
- De Brabander, C.J. & Glastra, F.J. (2014). Testing a Unified Model of Task-specific Motivation: How teachers appraise three professional development activities. *Front Line Research*.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44.
- DUO onderwijsonderzoek (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Opgehaald via <http://cmsawt.ncrv.nl/data/files/bijlages/Rapportage%20-%20Werkdruk%20Leerkrachten%20PO%20-%20DEF%20VERSIE.pdf>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, zoals geciteerd in de Brabander & Martens (2014).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs

- and the Self- Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Eren, A. (2009). Exploring the relationships among mirror neurons, theory of mind, and achievement goals: Towards a model of achievement goal contagion in educational settings. *Educational Research Review*, 4, 233–247.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Himle, D. P., & Jayartne, S. (1990). Burnout and job satisfaction: Their relationship to perceived competence and work stress among undergraduate and graduate social workers. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 17, 93.
- Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T. O., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(4), 357-362.
- Johnson, J.V., & Hall, E.M. (1988). Job strain, work place and social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336-1342.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381–395.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170.
- Nagy, S., & Nagy, M. C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71(2), 523-531.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer Netherlands.



- Onderwijscoöperatie (2016). *Staat van de leraar*. Opgehaald via <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/Rapport-Staat-van-de-Leraar-2016.pdf>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 37.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (2<sup>e</sup> ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269-274.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and psychological measurement*, 54(3), 803-812.
- Stamos. (2014). Werkgelegenheid naar gemiddelde leeftijd en functie in basisonderwijs. Geraadpleegd op <http://www.stamos.nl/index.rfx?verb=showitem&item=3.1.37&view=table>
- Van der Doef, M., Maes, S., & Diekstra, R. (2000). An examination of the job demand-control-support model with various occupational strain indicators. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(2), 165-185.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work and Stress*, 15, 191–213.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

**Bijlagen**

Tabel 1

*Frequenties codes en subcodes*

	hoofdcode		bestuur		individueel		team	
	<i>N*</i>	<i>%**</i>	<i>N*</i>	<i>%**</i>	<i>N*</i>	<i>%**</i>	<i>N*</i>	<i>%**</i>
NAV	38	20.4	23	35.9	7	11.1	14	23.7
NPES	30	16.1	16	25.0	7	11.1	7	11.9
NSPC	31	16.7	13	20.3	13	20.6	10	16.9
PAV	85	45.7	38	59.4	59	93.6	37	62.7
PLI	61	32.8	26	40.6	31	49.2	16	27.1
PPES	66	35.5	35	54.7	34	54.0	23	40.0
PSPC	90	48.4	42	65.6	51	81.0	41	69.5

*\*het gereduceerde aantal codes over de bevraagde condities*

*\*\*het gereduceerde aantal codes per bevraagde conditie in percentages*