



*Het welzijn en functioneren
van oudere leraren*

in het voortgezet onderwijs

Masterthesis Strategisch HRM

Catharina Brandsma

Utrecht, augustus 2015

Universiteit Utrecht



Het welzijn en functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs

Augustus 2015, Utrecht

Departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO)
Masterprogramma Strategisch Human Resource Management

Naam: Catharina Maria Brandsma
Studentnummer: 3534790
E-mail: c.m.brandsma@uu.nl
Telefoon: 06-34980732
Adres: Mauritsstraat 57
Postcode: 3583 HJ
Woonplaats: Utrecht
Begeleider: Prof. Dr. Peter Leisink

Voorwoord

Na ruim een half jaar er aan gewerkt te hebben is het nu af: mijn masterthesis. De afronding van mijn master Strategisch Human Resource Management aan het departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO) van de Universiteit Utrecht is een feit. Ik heb er het afgelopen half jaar met veel plezier aan gewerkt. Ik vond het leuk en leerzaam om zo lang met een stuk bezig te zijn, en me zo goed in een onderwerp te verdiepen. Nu, half augustus, ben ik eindelijk tevreden met het eindresultaat en durf ik haar met een gerust hart in te leveren. Dit onderzoek had ik niet kunnen uitvoeren zonder de hulp van een aantal mensen en daarom wil ik hen graag hier hartelijk bedanken.

Allereerst mijn begeleider Peter Leisink. Peter, wat ben ik blij dat jij mijn begeleider bent geweest het afgelopen half jaar! Vanaf november hebben wij al regelmatig samen gezeten om na te denken over de opzet van mijn onderzoek. Ik vond het fijn dat jij altijd de tijd nam voor al mijn vragen en overwegingen en constructief meedacht. Twee uur lang op jouw kantoor sparren over mijn onderzoek was geen uitzondering en ik heb dat heel erg kunnen waarderen. Daarnaast prijs ik mezelf gelukkig dat ik je altijd kon mailen met vragen en je dan snel reageerde, ook al was het laat of in het weekend. Peter, ik had me geen betere begeleider kunnen wensen en ik ben er van overtuigd dat jij heel erg hebt bijgedragen aan mijn leerproces voor mijn scriptie, dank daarvoor!

Ten tweede wil ik graag de scholen bedanken waar ik dit onderzoek heb uitgevoerd. De CSV, het Pallas Athene College en de RSG Magister Alvinus, bedankt voor jullie medewerking. Bedankt voor het meedenken in het proces, het aandragen van de docenten voor de interviews, het doen van een oproep in de mail en het rondsturen van de vragenlijst. Zonder jullie hulp had ik dit onderzoek niet kunnen doen.

Ten slotte wil ik iedereen bedanken die mij de afgelopen tijd heeft ondersteund in het lange proces van onderzoek doen en scriptieschrijven. Mijn vrienden, huisgenootjes, mijn USBO-studiegroepje met Gita en Lisa, Jelmer en mijn ouders en familie. Bedankt voor jullie steun, het luisteren naar mijn overwegingen, het meedenken en het nalezen aan het eind.

Veel plezier met het lezen van mijn masterthesis!

Catharina Brandsma

Utrecht, 15 augustus 2015

Samenvatting

Door de toenemende vergrijzing is momenteel 45 procent van de leraren in het voortgezet onderwijs 50 jaar of ouder. Als gevolg van de verhoging van de pensioenleeftijd en de afschaffing van regelingen om vervroegd uit te kunnen treden, moeten leraren tot op latere leeftijd doorwerken. Hierdoor is het aannemelijk dat leraren hun eerdere verwachtingen van de leeftijd waarop ze met pensioen kunnen, moeten bijstellen, wat van invloed zou kunnen zijn op hun werkmotivatie. Organisaties staan daarom voor de grote uitdaging om oudere werknemers gemotiveerd, gezond en productief te houden (Bal, Kooij en Rousseau, 2015). Daarom is volgens deze onderzoekers meer praktijkgericht onderzoek nodig naar wat wel en niet werkt op het gebied van Human Resource Management (HRM) voor deze categorie werknemers. Bovendien blijken er aanzienlijke verschillen te bestaan binnen de groep ouderen (Bal en Jansen, 2015). Dit onderzoek had daarom tot doel om inzicht te krijgen in welke factoren binnen de werkcontext de verschillen verklaren in welzijn en functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs. Daarnaast werd er gekeken naar de mogelijk mediërende rol van motivatie in het verband tussen de verschillende factoren in de werkcontext en het functioneren en welzijn van oudere leraren. Het onderzoek begon met een literatuuronderzoek waarin het Job Demands-Resources (JDR)-model (Demerouti, Bakker, Nachreiner en Schaufeli, 2001; Bakker, Demerouti en Verbeke, 2004) en het AMO-model (Appelbaum, Bailey, Berg en Kalleberg, 2000; Boxall en Purcell, 2011) gedeeltelijk zijn samengevoegd. Het JD-R model stelt dat de factoren in de werkcontext kunnen worden ingedeeld in werkeisen of energiebronnen. De werkeisen leiden tot burn-out en verminderde gezondheid, terwijl de energiebronnen leiden tot bevlogenheid en betere prestaties. Het AMO-model heeft als uitgangspunt dat de invloed van HRM op prestaties verloopt via de *bekwaamheden*, *motivatie* en *mogelijkheden* om te presteren. Wanneer de twee modellen met elkaar worden gecombineerd ontstaat een nieuw multilevel-model met een grotere verklarende waarde. Naast het JD-R model en het AMO-model zijn ook onderzoeken geraadpleegd die zich specifiek richten op oudere werknemers of het voortgezet onderwijs. Op deze manier kon het conceptueel model namelijk worden ingebed in de context van oudere leraren in het voortgezet onderwijs (vo).

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op drie vo-scholen in Nederland, die van elkaar verschillen in grootte en profiel. Het onderzoek startte met een kwalitatieve fase, waarin acht interviews zijn afgenomen. Het doel van deze explorerende interviews was het opstellen van een goede context-specifieke vragenlijst. Daarom richtten de interviews zich op twee onderdelen; enerzijds werd getracht om aan de hand van de informatie uit de interviews een schaal op te stellen voor het meten van *op niveau functioneren* bij oudere leraren in het vo, anderzijds werd er een inventarisatie gemaakt van mogelijke factoren in de werkcontext die van invloed kunnen zijn op motivatie, welzijn en functioneren van oudere leraren. Vervolgens zijn er meetschalen gezocht bij de factoren die de leraren aangedragen hadden en werden aan de hand van de informatie uit de interviews context-specifieke meetschalen opgesteld. Na afronding van deze fase volgde een kwantitatieve fase. In deze fase zijn de opgestelde vragenlijst onder alle docenten van 50 jaar en ouder op de drie scholen uitgezet, waarvan uiteindelijk 84 leraren de vragenlijst hebben ingevuld.

De verzamelde data is vervolgens geanalyseerd en er zijn multiële regressieanalyses uitgevoerd om de vooronderstelde verbanden uit het conceptuele model te toetsen. Door het relatief lage aantal respondenten konden slechts vier van de getoetste factoren in de werkomgeving meegenomen worden in de multiële regressieanalyses. *Autonomie*, *peoplemanagement* en

leermogelijkheden zijn geselecteerd als potentiële energiebronnen en *werkomstandigheden* als potentiële werkeis. Uit de multi-pele regressieanalyses bleek dat de leermogelijkheden die oudere leraren in het vo ervaren de verschillen in welzijn en *op niveau functioneren* gedeeltelijk kunnen verklaren. Daarnaast blijken ook de werkomstandigheden zoals regel- en vergaderdruk en het werken op onregelmatige tijden de verschillen in welzijn gedeeltelijk te verklaren, en dit verband wordt partieel gemedieerd door autonome motivatie. De variabelen autonomie en peoplemanagement blijken niet significant gerelateerd te zijn aan welzijn of *op niveau functioneren*. Samen verklaren de vier geselecteerde factoren echter wel 21 procent van de variantie in *op niveau functioneren* en 28 procent van de variantie in welzijn.

Dit resultaat levert een bijdrage aan de bestaande literatuur omdat het inzicht geeft in wat wel en niet werkt op het gebied van motivatie, welzijn en functioneren van oudere docenten in het voortgezet onderwijs. Het geeft meer inzicht in de factoren die de verschillen tussen oudere docenten kunnen verklaren. Daarnaast toont dit onderzoek het belang aan van context-specifiek onderzoek, omdat er binnen vo-scholen specifieke werkomstandigheden blijken te zijn zoals regel- en vergaderdruk die van invloed zijn op motivatie en welzijn, wat in meer algemeen onderzoek niet zou kunnen worden aangetoond vanwege de meer generieke meetschalen.

Naast de wetenschappelijke waarde zijn de uitkomsten van het onderzoek ook waardevol voor de praktijk. Zo zouden vo-scholen hun HRM-beleid zo kunnen vormgeven dat ze rekening houden met de individuele behoeftes van oudere leraren om hen zo gemotiveerd, gezond en productief te houden. Er zou bijvoorbeeld kritisch gekeken kunnen worden naar de hoeveelheid vergaderingen en regels binnen de school, omdat dit onderzoek aantoonde dat dit negatief gerelateerd is aan motivatie, bevlogenheid en afwezigheid van burn-out gevoelens. Daarnaast kunnen, aansluitend op de individuele behoeftes van oudere leraren, leermogelijkheden worden gecreëerd voor wie dat wil. Informeel leren en mogelijkheden creëren voor persoonlijke groei en ontwikkeling is belangrijk, omdat dit onderzoek laat zien dat dit zowel samenhangt met *op niveau functioneren* als met welzijn. Wanneer oudere docenten dus meer van mogelijkheden ervaren tot informeel leren zal dit leiden tot een win-win situatie voor zowel de school als docent, doordat het zowel ten goede komt aan het functioneren, als aan de gezondheid en het werkgeeluk.

Dit onderzoek kent ten slotte ook een aantal beperkingen. Door het relatief lage aantal respondenten ($n = 84$) heeft het onderzoek een relatief lage statistische power, waardoor het lastiger is om significante verbanden te vinden. Daarnaast was het zoals eerder aangegeven niet mogelijk om alle bevraagde factoren in de werkcontext mee te nemen in de multi-pele regressieanalyses. Hierdoor is het nog niet duidelijk in hoeverre andere factoren in de werkcontext de verschillen in welzijn en functioneren van oudere docenten verklaren. Meer onderzoek op meerdere scholen met een hoger aantal respondenten is daarom nodig om meer te weten te komen over de overige factoren in de werkcontext die de verschillen in motivatie, gezondheid en functioneren van oudere leraren kunnen verklaren.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
Inhoudsopgave	6
1. Inleiding	8
1.1 Doelstelling en Onderzoeksvraag.....	10
1.2 Deelvragen	10
1.3 Leeswijzer	11
2. Theoretisch kader.....	12
2.1 Human Resource Management.....	12
2.2 Het Job Demands-Resources model.....	13
2.2.1 Het Job Demands-Resources model binnen het onderwijs	14
2.3 Het AMO-model	15
2.3.1 Het AMO-model binnen het onderwijs	15
2.4 Integratie van beide modellen	16
2.5 Opbrengsten voor de school en de leraar	17
2.5.1 Individuele prestaties van oudere leraren: Op niveau functioneren	18
2.5.2 Het welzijn van oudere leraren	19
2.6 Energiebronnen en werkeisen binnen de onderwijscontext	20
2.6.1 Peoplemanagement	21
2.6.2 Professionele ruimte	23
2.7 De verschillende vormen van motivatie.....	24
2.8 Hypotheses.....	26
3. Onderzoeksmethode.....	29
3.1 Onderzoekpopulatie en context.....	29
3.2 Methode van dataverzameling	29
3.2.1 Kwalitatieve fase	30
3.2.2 Kwantitatieve fase	30

3.3 Meetschalen	31
3.3.1 De selectie van de potentiële factoren	31
3.3.2 Vooraf gevalideerde meetschalen	32
3.3.3 Validering zelf geconstrueerde meetschalen	34
3.3.4 Controlevariabelen	38
3.4 Data analyse	38
3.5 Kwaliteit van meting en data.....	39
4. Resultaten	41
4.1 Beschrijvende statistieken.....	41
4.2 Aanpassingen in het conceptueel model en hypothesen.....	43
4.3 Toetsing van de directe verbanden.....	45
4.4 Toetsing van de indirecte verbanden: de mediërende rol van motivatie.....	46
5. Conclusies en discussie.....	48
5.1 Beantwoording van de deelvragen en de centrale vraagstelling.....	48
5.2 Discussie	50
5.3 Implicaties voor de praktijk.....	55
5.4 Beperkingen en kracht van dit onderzoek	57
5.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	59
5.6 Algemene conclusie.....	59
Literatuurlijst	60
Bijlagen	66
Bijlage 1: Topiclist interviews scholen.....	66
Bijlage 2: Vragenlijst	68
Bijlage 3: Overzicht concepten uit interviews.....	74
Bijlage 4: Originele meetschaal op niveau functioneren	75
Bijlage 5: Correlatietabel inclusief controlevariabelen	76
Bijlage 6: Paper 'de publieke dimensie van het Pallas Athene College'	78

1. Inleiding

De Nederlandse samenleving vergrijsst en binnen de publieke sector treedt deze demografische ontwikkeling het sterkst op (Bruggink, 2008). Na het openbaar bestuur, waar gemiddeld 46% van de werknemers 50 jaar en ouder is, volgt de onderwijssector, met een gemiddelde van 40% (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK), 2014). Door de verhoging van de pensioenleeftijd en de afschaffing van regelingen om financieel aantrekkelijk minder te hoeven werken of vervroegd uit te kunnen treden (bijvoorbeeld de BAPO-regeling binnen de onderwijssector) moeten werknemers tot op steeds latere leeftijd doorwerken. Werkgevers kunnen te maken krijgen met medewerkers die voorheen andere verwachtingen hadden over hun pensioenleeftijd, maar zich realiseren dat ze nog een aantal jaar langer moeten werken voor ze met pensioen kunnen (Bal, Kooij en Rousseau, 2015). Het is niet vanzelfsprekend dat deze categorie sterk gemotiveerd is om langer door te werken en organisaties staan dan ook voor de grote uitdaging om de categorie oudere werknemers gemotiveerd, gezond en productief te houden (Bal, Kooij en Rousseau, 2015). Voor de kwaliteit van het onderwijs en het welzijn van de leraren is het daarom belangrijk dat er meer inzicht komt in welke factoren de motivatie, prestaties en het welzijn van oudere leraren beïnvloeden. Scholen kunnen hier vervolgens hun Human Resource Management(HRM)-beleid op aanpassen en strategisch vorm geven door specifiek aandacht te besteden aan deze factoren en zo in te spelen op de grotere groep oudere werknemers.

Naast deze maatschappelijke en praktische relevantie is het ook wetenschappelijk gezien relevant om dit vraagstuk verder te onderzoeken. Bal en collega's (2015) stellen namelijk dat er nog maar weinig praktijkgericht onderzoek gedaan is naar wat wel en niet werkt in het behouden van motivatie, welzijn en productiviteit bij oudere werknemers. Hoewel uit onderzoek blijkt dat er geen verband bestaat tussen werkmotivatie en leeftijd, blijkt wel dat oudere werknemers door andere aspecten van het werk gemotiveerd worden dan jongere werknemers (Kooij, De Lange, Jansen, Kanfer en Dikkers, 2011; Inceoglu, Segers en Bartram, 2012). Ook over het verband tussen leeftijd en prestaties bestaat binnen de wetenschap nog geen uitsluitend, maar Ng en Feldman (2008) concluderen in hun meta-analyse dat dit sterk afhangt van de organisatiecontext en hoe *performance* gemeten wordt. Opvallend is dat er binnen de grote groep oudere werknemers veel meer onderlinge verschillen bestaan dan bij jonge werknemers, bijvoorbeeld in de werkbeleving (Light, Grigsby en Bligh, 1996; Dannefer, 2003; Bal en Jansen, 2015). Veel wetenschappelijk onderzoek kijkt naar de verschillen tussen oudere en jongere werknemers, maar daardoor wordt de grote heterogeniteit binnen de groep ouderen vaak buiten beschouwing gelaten (Bal en Jansen, 2015). Een mogelijke verklaring voor de grote verschillen binnen de groep ouderen is het gebruik van 'kalenderleeftijd' als conceptualisering van leeftijd in plaats van andere conceptualisaties zoals 'functionele' of 'subjectieve' leeftijd (Kooij, De Lange, Jansen, Dikkens, 2008; Bal en Jansen, 2015). Hoewel kalenderleeftijd een goede voorspeller is van leeftijd-gerelateerde processen die van invloed zijn op werkuitkomsten, zouden andere conceptualisaties mogelijk de verschillen binnen de groep ouderen kunnen verklaren. Zo kan de ene werknemer van zestig jaar zich nog veel gezonder voelen of fysiek gezien nog veel gezonder zijn dan een andere werknemer van dezelfde leeftijd. Chronologische leeftijd leidt in dat geval tot een uiteenlopende groep. Volgens Bal en Jansen (2015) is er daarom naast een intergroep-benadering (tussen groepen) ook een intragroep-benadering (binnen groepen) nodig. Dit onderzoek komt aan deze vraag tegemoet door zich te richten op de verschillen *binnen* de groep oudere leraren, in plaats van de verschillen *tussen* jongere en oudere leraren.

Naast de focus op ouderen is ook de focus op het voortgezet onderwijs specifiek voor dit onderzoek. Bestaand onderzoek naar oudere werknemers is namelijk wellicht niet toepasbaar op oudere leraren in het voortgezet onderwijs, omdat de arbeidsomstandigheden binnen de onderwijssector op een aantal punten sterk verschillen van andere sectoren (Van Zwieten, de Vroome, Mol, Mars, Koppes en Van den Bossche, 2014; BKZ, 2015). Zo blijkt uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (Van Zwieten *et al.*, 2014) die de verschillende sectoren in Nederland vergelijkt, dat werknemers in de onderwijssector in vergelijking met andere sectoren weinig autonomie en zelfstandigheid ervaren en het gevoel hebben dat ze onder hoge tijdsdruk op een hoog tempo moeten werken. Daarnaast scoort de onderwijssector gemiddeld het hoogst op emotioneel zwaar werk, op de hoeveelheid taakeisen en op de moeilijkheidsgraad van het werk. Ten slotte valt op dat medewerkers binnen de onderwijssector het meest bevlogen zijn van alle sectoren, het meest burn-out ervaren en gemiddeld gezien een lage duurzame inzetbaarheid hebben. De tweejaarlijkse personeelsmonitor van het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BKZ, 2015) onderzoekt de verschillende sectoren binnen het publieke domein en splitst dus de resultaten binnen de onderwijssector verder uit. In dit onderzoek valt op dat medewerkers in het voortgezet onderwijs in vergelijking met andere sectoren binnen de het publieke domein relatief een hoge betrokkenheid bij de organisatie en een hoge bevlogenheid bij het werk ervaren. Daarnaast valt ook in dit onderzoek de beperkte mate van regelruimte en de hogere regeldruk binnen het voortgezet onderwijs op. Opvallend is ook dat medewerkers in het voortgezet onderwijs van alle sectoren binnen het publieke domein het minst vaak aangeven dat zij het afgelopen jaar een formeel gesprek hebben gehad met hun directe leidinggevende. Dit is opvallend, omdat deze gesprekken het fundament vormen van HRM binnen de publieke sector en hier de afgelopen jaren veel in geïnvesteerd is (BKZ, 2015). Doordat het voortgezet onderwijs op een aantal punten sterk afwijkt van het landelijke gemiddelde is het waardevol om specifiek binnen deze sector te onderzoeken welke factoren deze kenmerken beïnvloeden.

Ten slotte is er op een aantal praktijkgerichte onderzoeken na (zie onder andere Konermann en Uytendaal, 2010; Jettinghof en Scheeren, 2010; Peek en van Kuijk, 2010) nog maar weinig onderzoek gedaan naar HRM binnen het voortgezet onderwijs. Integraal Personeelsbeleid (IPB), zoals het HRM-beleid binnen het onderwijs werd genoemd, probeerde de afgelopen tien tot vijftien jaar met name in te zetten op de professionalisering van leraren en van de schoolorganisatie (Konermann en Uytendaal, 2010; Leisink en Boselie, 2014). De implementatie van IPB valt echter tegen, doordat het door veel docenten als niet nuttig werd ervaren en zij het gevoel hadden in te moeten leveren op hun individuele autonomie (Runhaar en Sanders, 2007). Daarnaast is er slechts beperkt sprake van geïntegreerd en kwalitatief goed uitgevoerd personeelsbeleid (Teurlings en Vermeulen, 2004; in: Konermann en Uytendaal, 2010), doordat de vertaling van beleid naar praktijk te wensen over laat. Er valt dus nog veel winst te behalen op het gebied van strategisch HRM binnen het voortgezet onderwijs, waar dit onderzoek beoogd aan bij te dragen.

Samengevat kan er gesteld worden dat de vergrijzing leidt tot de noodzaak om meer inzicht te krijgen in wat wel en niet werkt om oudere leraren gemotiveerd, gezond en productief te houden. Door de specifieke arbeidsomstandigheden is er reden om aan te nemen dat bestaande theorieën wellicht niet toepasbaar zijn binnen het voortgezet onderwijs. Context-specifiek onderzoek is daarom nodig zodat voortgezet onderwijs (vo)-scholen hun HRM-beleid strategischer kunnen vormgeven om in te spelen op de behoeftes van de toenemende groep leraren van vijftig jaar en ouder.

1.1 Doelstelling en Onderzoeksvraag

Dit onderzoek zal worden uitgevoerd binnen het voortgezet onderwijs, omdat dit type onderwijs een relatief grote omvang heeft en de vergrijzing er sterk optreedt. Weliswaar is het primair onderwijs het grootst qua aantal werkzame personen, maar in deze sector is de vergrijzing minder groot dan binnen het voorgezet onderwijs (BKZ, 2014). Zo is het aantal werknemers met een leeftijd van 50 jaar of ouder in het primair onderwijs 39% terwijl dit binnen het voortgezet onderwijs 45% is (BKZ, 2014). Zoals in de vorige paragraaf beschreven is het om meerdere redenen relevant om te onderzoeken wat wel en niet werkt om oudere leraren in het voortgezet onderwijs gemotiveerd, gezond en productief te houden. Het HRM-beleid zou zo vormgegeven kunnen worden dat het de factoren in de werkomgeving beïnvloedt die vervolgens effect hebben op de motivatie, het welzijn en de prestaties van oudere leraren. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat motivatie mogelijk een mediërende rol zou kunnen vervullen in het verband tussen deze factoren en het welzijn of de prestaties van werknemers. Zo toont een meta-analyse van Jiang, Lepak, Hu en Baer (2012) de mediërende rol van werknemermotivatie aan tussen HR-praktijken en organisatie uitkomsten en stellen Gagné en Deci (2005) en Van den Broek, Vansteenkiste, de Witte, Lens en Andriessen (2009) dat (autonome) werkmotivatie medieert in het verband tussen enerzijds de sociale werkomgeving en anderzijds prestaties en welzijn. Door de eerder genoemde grote verschillen tussen oudere docenten is het bovendien interessant om te onderzoeken welke factoren in de werkcontext de onderlinge verschillen verklaren. Het doel van dit onderzoek is dan ook om meer inzicht te krijgen in de factoren die de verschillen in welzijn en functioneren van oudere leraren verklaren en de rol van motivatie in dit verband te achterhalen. Vervolgens kunnen aan de hand van deze resultaten aanbevelingen gedaan worden voor het HRM-beleid van scholen in het voortgezet onderwijs. Vanuit deze doelstelling is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Welke factoren in de werkcontext verklaren de verschillen in welzijn en niveau van functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs en in hoeverre wordt het verband tussen enerzijds deze factoren en anderzijds hun welzijn en functioneren gemedieerd door hun motivatie?

1.2 Deelvragen

De hoofdvraag is op te splitsen in de volgende twee deelvragen:

- 1. Welke factoren in de werkcontext verklaren de verschillen in welzijn en niveau van functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs?*
- 2. In hoeverre speelt motivatie een mediërende rol in het verband tussen enerzijds de factoren in de werkcontext en anderzijds het welzijn en functioneren van de oudere leraren?*

Het is belangrijk om een aantal begrippen uit de onderzoeksvraag nader toe te lichten.

Ten eerste *factoren in de werkcontext*, wat verwijst naar omstandigheden binnen het werk die van invloed kunnen zijn op de motivatie, het functioneren of het welzijn van leraren. In dit onderzoek zal alleen worden gekeken naar factoren die door de organisatie te beïnvloeden zijn, omdat het HRM-beleid hier op aangepast zou kunnen worden. Hierdoor wordt er in dit onderzoek nadrukkelijk niet gekeken naar bijvoorbeeld de invloed van persoonlijkheid als factor die van invloed is op de motivatie, het welzijn en het functioneren. Voorbeelden van mogelijke factoren binnen de werkcontext zijn bijvoorbeeld goed *peoplemanagement* of de ervaren werkdruk. Hier zal in het theoretisch kader verder op worden ingegaan.

Ten tweede het concept *welzijn*, wat binnen de werkcontext wordt gedefinieerd als ‘*the overall quality of an employee’s experience and functioning at work*’ (Warr, 1987; in: Van de Voorde *et al.*, 2012). Werknemerwelzijn bestaat volgens Grant, Christianson en Price (2007) uit drie onderdelen: psychologisch, fysiek en sociaal welzijn. Psychologisch welzijn betekent dat werknemers gelukkig zijn op hun werk. Fysiek welzijn omvat dat een werknemer gezond is en weinig ziek. Sociaal welzijn ten slot, houdt in dat werknemers goede relaties hebben met collega's. Binnen dit onderzoek zullen alleen de eerste twee dimensies van werknemer welzijn worden gebruikt, omdat sociale relaties ook gezien kunnen worden als een factor binnen de werkcontext die leidt tot een betere gezondheid, hoger werkgeeluk en beter functioneren.

Ten derde het *niveau van functioneren*, dit wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd aan de hand van de data uit kwalitatieve interviews die hebben plaatsgevonden voorafgaand aan het afnemen van de vragenlijst. Bij *op niveau functioneren* kan gedacht worden aan het bezitten van de verschillende bekwaamheden die leraren in het voortgezet onderwijs geacht worden te hebben, zoals interpersoonlijk-, pedagogisch-, organisatorisch-, en vakinhoudelijk en vakdidactisch competent, competent in het samenwerken met collega's, de school en de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. Wat deze verschillende competenties allemaal omvatten zal in het theoretisch kader verder worden toegelicht.

Ten slotte vraagt het concept *motivatie* om nadere uitleg. Het gaat in dit onderzoek om de *werkmotivatie* van de oudere leraar, het *willen* werken (Boxall en Purcell, 2011). Werkmotivatie wordt door Pinder (1984, zie ook: Pinder, 2008) gedefinieerd als: ‘*A set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual’s being, to initiate work-related behavior, and to determine its form, direction, intensity and duration*’. Werkmotivatie heeft dus invloed op werkgerelateerde uitkomsten, zoals prestaties of werknemerwelzijn. Werkmotivatie kan veroorzaakt worden door verschillende aspecten van de werkomgeving, de eerder genoemde factoren in de werkomgeving. Daarnaast zijn er verschillende vormen van motivatie te onderscheiden die ieder een ander effect hebben op werkuitskomsten. Ook hier zal in het theoretisch kader verder op worden ingegaan.

1.3 Leeswijzer

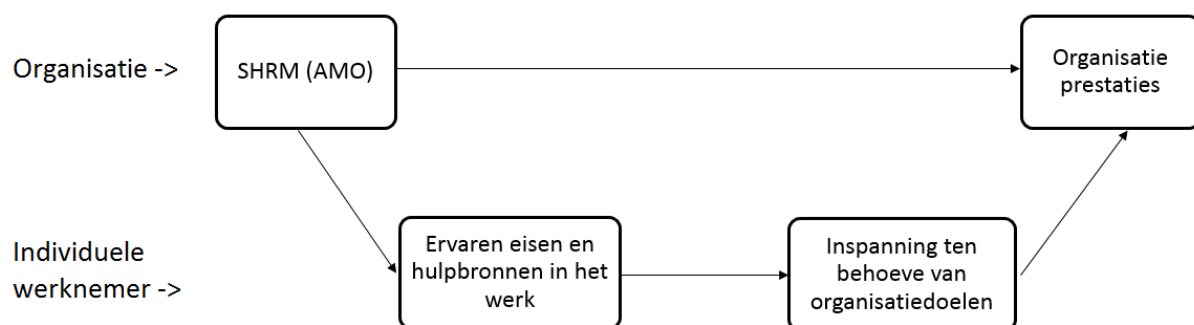
In het volgende hoofdstuk zal de theoretische achtergrond van dit onderzoek worden besproken. Er zal dieper worden ingegaan op de verschillende concepten van de onderzoeksvraag en eerdere studies naar de in dit onderzoek onderzochte relaties zullen worden behandeld. Het hoofdstuk eindigt met de presentatie van het conceptuele model en de hypotheses van dit onderzoek. Vervolgens zullen in hoofdstuk 3 de gebruikte methoden aan bod komen, waarin wordt uitgelegd hoe eerst exploratieve interviews zijn afgenomen, waarna aan de hand van deze data een vragenlijst is geconstrueerd. Daarna zal in hoofdstuk 4 worden ingegaan op de resultaten van het onderzoek, waarbij de uitkomsten van de correlatietabel en de verschillende multipelle regressieanalyses worden besproken. Het onderzoek eindigt met een conclusie en discussie waarin antwoord wordt gegeven op de in dit hoofdstuk opgestelde deelvragen en hoofdvraag en er wordt gereflecteerd op de uitkomsten en methoden van het onderzoek, gevolgd door aanbevelingen voor de praktijk en voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

In het nu volgend theoretisch kader zal ingegaan worden op welke factoren volgens de literatuur wellicht van invloed zouden kunnen zijn op het welzijn en *op niveau functioneren* van leraren en welke rol motivatie hierin speelt. Het hoofdstuk begint met de introductie van twee benaderingen binnen HRM: traditioneel/functioneel HRM en strategisch HRM. Vervolgens worden twee modellen aan deze twee benaderingen gekoppeld: het Job Demands-Resources model en het AMO-model. Nadat deze twee modellen met elkaar zijn geïntegreerd tot een theoretisch model zal dieper worden ingegaan op de verschillende onderdelen. Allereerst zullen dan de uitkomstvariabelen *op niveau functioneren* en welzijn worden besproken, waarna zal worden ingegaan op de factoren die hier mogelijk van invloed op kunnen zijn. Daarna zal het concept motivatie worden behandeld, waarbij de verschillende vormen die motivatie kent worden uitgelegd. Het hoofdstuk eindigt met de presentatie van het definitieve conceptuele model en de formulering van hypothesen van in dit onderzoek vooronderstelde verbanden.

2.1 Human Resource Management

In het veld van human resource management (HRM) zijn twee benaderingen te onderscheiden op verschillende niveaus (Wright en Boswell, 2002). Allereerst strategisch HRM dat kijkt naar het macroniveau, wat betekent dat het organisatie als niveau van analyse wordt gehanteerd. Onderzoeken in dit veld richten zich bijvoorbeeld op de link tussen HRM en organisatieprestaties (Knies, 2012). De tweede benadering, het meer traditionele/functionele HRM kijkt juist naar het microniveau, en gebruikt de individuele medewerkers binnen een organisatie als niveau van analyse (Wright en Boswell, 2002). Bij deze benadering wordt gekeken naar de meer operationele processen rondom HRM zoals werving, selectie en training. Daarnaast gaat het hier meer over *organizational behaviour*, het gedrag van medewerkers binnen een organisatie (Knies, 2012). Doordat deze twee benaderingen zich op verschillende niveaus bevinden, hebben zij door de jaren heen parallel, maar los van elkaar, een ontwikkeling doorgemaakt (Wright en Boswell, 2002). Meerdere auteurs pleiten voor een integratie tussen beide benaderingen om de impact van HRM op de organisatie-effectiviteit te vergroten (zie o.a. Wright en Boswell, 2002; Wright en Nishii, 2006). In dit onderzoek worden theorieën en modellen van de verschillende niveaus met elkaar geïntegreerd tot een multilevel-model om zo een grotere verklaring te kunnen bieden. Dit gebeurt door de link tussen het HRM-beleid van de school (macroniveau), de percepties en het gedrag van individuele oudere docenten (microniveau) en de schoolprestaties (macroniveau) te leggen. De combinatie van de twee niveaus van HRM is visueel weergegeven in het 'badkuipmodel' van Van Veldhoven (2012), zie figuur 1.



Figuur 1: Het badkuipmodel van strategisch HRM (Van Veldhoven, 2012)

Volgens Van Veldhoven (2012) richtte eerder onderzoek naar strategisch HRM (SHRM) zich met name op de rechtstreekse relatie tussen SHRM en organisatieprestaties (de bovenste pijl in figuur 1), maar pleiten anderen (onder andere Wright en Nishii, 2008; Boxall en Purcell, 2011) voor meer aandacht voor de processen op het niveau van de individuele werknemer (de onderste pijlen in figuur 1). Hierdoor wordt namelijk de 'black box' in de link tussen HRM en prestaties onderzocht (Wright en Nishii, 2006; in: Knies, 2012). Verschillende auteurs, waaronder Purcell en Hutchinson (2007) en Purcell en Kinny (2007) stellen dat het proces van macro naar micro als volgt verloopt: van het beoogde HRM-beleid door het management (het organisatieniveau), naar de implementatie van HR-praktijken (vaak door de leidinggevende, zie hiervoor ook paragraaf 2.6.1: peoplemanagement) en ten slotte de manier waarop medewerkers het HRM-beleid binnen de organisatie ervaren (het individuele niveau). Volgens Van Veldhoven (2012) draait het op het individuele niveau om meer dan alleen de percepties van het HRM-beleid en zou er ook aandacht moeten zijn voor de concrete werkeisen en energiebronnen die medewerkers ervaren. Van Veldhoven (2012) hanteert daardoor een bredere opvatting van het effect van HRM-beleid op medewerkers dan onder andere Purcell en Hutchinson (2007), omdat het individuele niveau volgens hem niet alleen de medewerkerspercepties van HRM-omvat maar ook de beleving van het werk in het algemeen.

2.2 Het Job Demands-Resources model

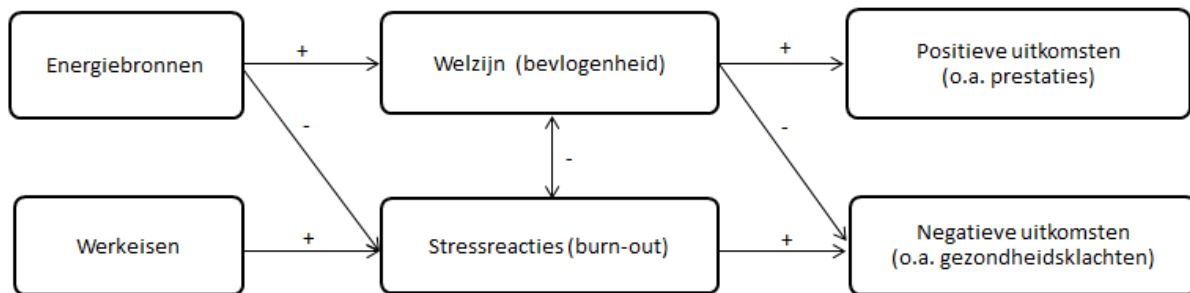
Een theorie vanuit de microbenadering van HRM, die ingaat op de energiebronnen en werkeisen waar Van Veldhoven (2012) aandacht voor vraagt, is het *Job Demands-Resources model* van Demerouti, Bakker, Nachreiner en Schaufeli (2001). Dit model belicht zowel de negatieve (*job demands*) als de positieve aspecten (*job resources*) van het werk (Demerouti, *et al.*, 2001; Bakker, Demerouti en Verbeke, 2004; Schaufeli en Bakker, 2004a). *Job demands*, in het Nederlands *werkeisen* genoemd (Schaufeli en Taris, 2013) worden door Demerouti *et al.* (2001) gedefinieerd als 'those physical, psychological, social, or organizational aspects of a job that require sustained physical or mental effort and are therefore associated with certain physiological and psychological costs' (p. 501). *Job resources*, *energiebronnen* in het Nederlands, worden omschreven als 'those physical, social, or organizational aspects of the job that may do any of the following: (a) be functional in achieving work goals; (b) reduce job demands and the associated physiological and psychological costs; (c) stimulate personal growth and development' (Demerouti *et al.*, 2001, p. 501). Volgens het model kunnen gepercipieerde werkeisen zoals werkdruk en *work-home conflict* leiden tot stressreacties zoals burn-out of andere gezondheidsklachten, wanneer de inspanningen om aan de werkeisen te voldoen te hoog zijn of herstel onvoldoende plaatsvindt (Bakker, Demerouti en Verbeke, 2004; Schaufeli en Bakker, 2004a; Schaufeli en Taris, 2013). Dit wordt het uitputtingsproces genoemd; door de afwezigheid van energiebronnen en de aanwezigheid van werkeisen raakt de werknemer geleidelijk aan uitgeput wat gevolgen heeft voor de gezondheid. Gepercipieerde energiebronnen zoals sociale steun en autonomie zorgen daarentegen voor bevlogenheid, psychologisch welbevinden en motivatie. Deze omstandigheden leiden vervolgens tot positieve werkuitkomsten zoals in-rol gedrag, extra-rol gedrag en prestaties (Demerouti *et al.*, 2001; Bakker, Demerouti en Verbeke, 2004; Schaufeli en Bakker, 2004a; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, en Lens, 2008; Schaufeli en Taris, 2014). Dit proces wordt het motivationele proces genoemd, omdat energiebronnen van positieve invloed zijn op zowel de extrinsieke, als de intrinsieke motivatie van een werknemer. Extrinsiek, omdat energiebronnen gezien kunnen worden als een instrument voor het bereiken van werkdoelen, doordat zij zorgen voor een grotere bereidheid van werknemers om

het werk goed te doen (Schaufeli en Bakker, 2004a; Schaufeli en Taris, 2013). Daarnaast vergroten energiebronnen ook de intrinsieke motivatie omdat zij in de menselijke basisbehoeften autonomie, competentie en relationele verbondenheid kunnen voorzien (Deci en Ryan, 2000; Schaufeli en Bakker, 2004a; Van den Broeck *et al.*, 2008). Naast omgevingsfactoren zoals steun van de leidinggevende of collega's, kan de persoonlijkheid van een werknemer ook gezien worden als potentiële energiebron bijvoorbeeld door zijn/haar mate van optimisme of zelfvertrouwen binnen de werkcontext (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti en Schaufeli, 2007). Binnen dit onderzoek zal niet verder worden ingegaan op deze persoonlijke energiebronnen, omdat het onderzoek een grotere praktische relevantie zal hebben wanneer de onderzochte energiebronnen door de organisatie te beïnvloeden zijn. Doordat persoonlijke factoren samenhangen met het karakter van een persoon is dit niet het geval, waardoor er voor gekozen is om er hier in dit onderzoek verder geen aandacht aan te besteden.

2.2.1 *Het Job Demands-Resources model binnen het onderwijs*

Zoals eerder gesteld wordt de onderwijssector gekenmerkt door zijn hoge werkdruk, lage mate van autonomie, hoge bevlogenheid onder werknemers en hoge burn-out cijfers (Van Zwieten *et al.*, 2014), concepten die allen kunnen worden opgenomen in het Job Demands-Resources (JD-R) model. Dit maakt het een goed model om de processen op individueel niveau van de oudere leraren in het voortgezet onderwijs te onderzoeken. Interessant aan het JD-R model is dat het eerder empirisch is onderzocht door Hakanen, Bakker en Schaufeli (2006) binnen de onderwijscontext. Zij testten het model onder ruim 2000 Finse leraren, waarvan 775 werkzaam in het voortgezet onderwijs. Binnen dit onderzoek is rekening gehouden met wat relevant zou kunnen zijn binnen de onderwijssector: werkdruk, wangedrag van scholieren en de fysieke omgeving zijn daarom meegenomen als werkeisen en daarnaast zijn controle over het werk, informatie, steun van de leidinggevende, innovatief klimaat en het sociale klimaat meegenomen als energiebronnen. Het onderzoeksmodel van Hakanen *et al.* (2006) blijkt tussen de 40 en 50 procent van de variantie in burn-out, bevlogenheid, ziekte en organisatiebetrokkenheid te kunnen verklaren. Leeftijd is in hun onderzoek meegenomen als een controlevariabele maar zij splitsen hun bevindingen niet uit tussen specifieke leeftijdsgroepen waardoor het onderzoek geen inzicht geeft in het effect van deze factoren op de oudere respondenten in het onderzoek. Wel geven Hakanen *et al.* (2006) aan dat het investeren in het versterken van energiebronnen en het voorkomen van burn-out een manier kan zijn om er voor te zorgen dat oudere leraren niet eerder uitvallen maar zij zich juist betrokken blijven voelen bij hun werk. Konermann en Uytendaal (2010) onderzochten in hun praktijkgericht onderzoek de beleving van HRM op VO-scholen en keken daarbij tevens naar diverse elementen van het JD-R model. Zij geven daarbij een aantal andere suggesties voor werkeisen en energiebronnen binnen de onderwijscontext. Zo stellen zij dat naast sociale relaties en taakkenmerken zoals autonomie en controle ook het lesgeven zelf en het organisatieklimaat gezien kunnen worden als positieve factoren die de bevlogenheid van leraren kunnen versterken. Het organisatieklimaat zien zij naast een potentiële energiebron ook als een potentiële werkeis wanneer de leraar de werkomgeving als negatief ervaart.

Wanneer verschillende onderzoeken naar het JDR-model worden samengevoegd met dit onderzoek als uitgangspunt, ontstaat het volgende model:



Figuur 2: Het herziende Job Demands-Resources model (naar: Schaufeli en Taris, 2013)

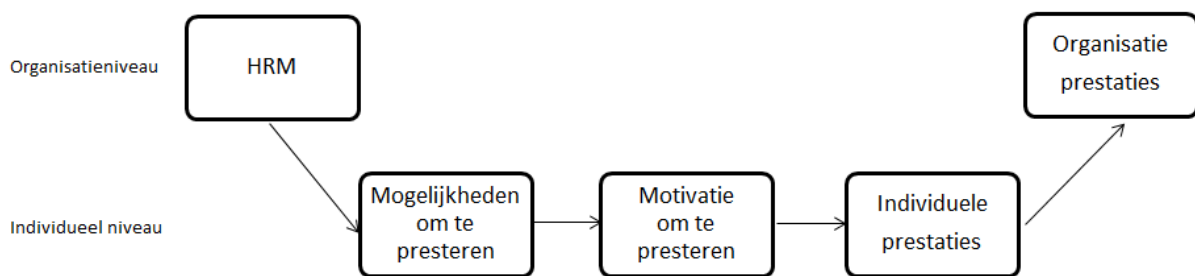
2.3 Het AMO-model

Het AMO-model is een veelgebruikte theorie vanuit de eerder genoemde strategische benadering van HRM. Dit model stelt dat de link tussen HRM en prestaties loopt via *abilities* (A), *motivation* (M) en *opportunities* (O). Het gaat hierbij dus om de bekwaamheden van medewerkers om te *kunnen* presteren; de motivatie van medewerkers om te *willen* presteren; en de mogelijkheden die geboden worden om te *mogen* presteren door de medewerkers (Appelbaum, Bailey, Berg en Kalleberg, 2000; Boxall en Purcell, 2011). Door gebruik te maken van bepaalde HR-praktijken worden deze verschillende variabelen positief beïnvloed wat zal leiden tot betere prestaties (Knies en Leisink, 2014; Jiang *et al.*, 2012). Boxall en Purcell stellen echter dat dit model ook op organisatieniveau kan worden ingezet waarbij de relatie tussen enerzijds HRM en overige organisatiebeleid en anderzijds organisatieprestaties wordt gemedieerd door collectieve bekwaamheden, attitudes en de organisatie van het personeel. Knies en Leisink (2014) bestudeerden de mediërende variabelen van het AMO-model door middel van longitudinaal onderzoek en stellen dat het AMO-model inderdaad de koppeling van gepercipieerde HR-praktijken naar performance kan verklaren, maar dat de O-variabele, de mogelijkheid om te presteren, alleen van indirecte invloed is op prestaties via de motivatie van een medewerker (de M-variabele). Dit wordt ondersteund door de meta-analyse van Jiang *et al.* (2012) die de mediërende mechanismes tussen HR-praktijken en organisatie uitkomsten onderzochten. Uit hun onderzoek blijkt dat vaardigheden-versterkende (*skill enhancing*) HR-praktijken ($\beta = .07, p < 0.01$), motivatie-versterkende (*motivation enhancing*) HR-praktijken ($\beta = .29, p < 0.01$) en mogelijkheden-versterkende (*opportunity enhancing*) HR-praktijken ($\beta = .25, p < 0.01$) een positieve invloed hebben op de motivatie van een werknemer. Daarnaast blijken deze vormen van HR-praktijken respectievelijk 17, 45 en 38 procent van de variantie in de motivatie van werknemers te verklaren. Motivatie heeft vervolgens een positieve invloed op operationele uitkomsten, zoals productiviteit en kwaliteit van het geleverde product ($\beta = .26, p < 0.01$).

2.3.1 Het AMO-model binnen het onderwijs

Het AMO-model is binnen het onderwijs nog niet eerder gebruikt om de relatie tussen HRM en algemene prestaties van leraren te onderzoeken. Konermann (2011) gebruikte het model eerder in haar onderzoek op een VO-school om de relatie tussen bevlogenheid en innovatief gedrag van leraren te duiden en gebruikt hierbij de AMO-variabelen in de vorm van het *kunnen*, *willen* en *mogen* vertonen van innovatief gedrag. Omdat innovatief gedrag in dat onderzoek als uitkomstvariabele wordt onderzocht, wordt er in het onderzoek van Konermann (2011) gekeken naar een specifieke vorm van individuele prestaties, in plaats van naar individuele prestaties in het algemeen. Daarnaast wordt bevlogenheid als onafhankelijke variabele gehanteerd, wat juist in dit onderzoek gezien wordt als een uitkomstvariabele (zie paragraaf 2.5, *welzijn*, verderop in dit onderzoek). Door het gebrek aan

onderzoek naar het AMO-model binnen de onderwijscontext en de aangetoonde waarde van het model binnen andere contexten (zie o.a. Knies, 2012) is het interessant om dit model te gebruiken om het vraagstuk van oudere leraren binnen het voortgezet onderwijs te onderzoeken. Wanneer er gekeken wordt naar de afzonderlijke AMO-variabelen binnen het voortgezet onderwijs, blijken eerdere onderzoeken en beleidsinterventies zich vooral te richten op de bekwaamheden van leraren in plaats van op hun motivatie en mogelijkheden (VO-academie, 2014). Omdat het interessant is om meer te weten te komen over de motivatie en mogelijkheden van leraren, is besloten om in dit onderzoek deze variabelen te onderzoeken. Daarnaast toont het eerder aangehaalde onderzoek van Jiang *et al.* (2012) dat deze variabelen een grote mate van variantie in werkmotivatie verklaren wat vervolgens van invloed is op operationele uitkomsten. Daarom is aan de hand van de onderzoeken van Jiang *et al.* (2012) en Knies en Leisink de volgende HRM-performance keten opgesteld met de variabelen die relevant zijn voor dit onderzoek:



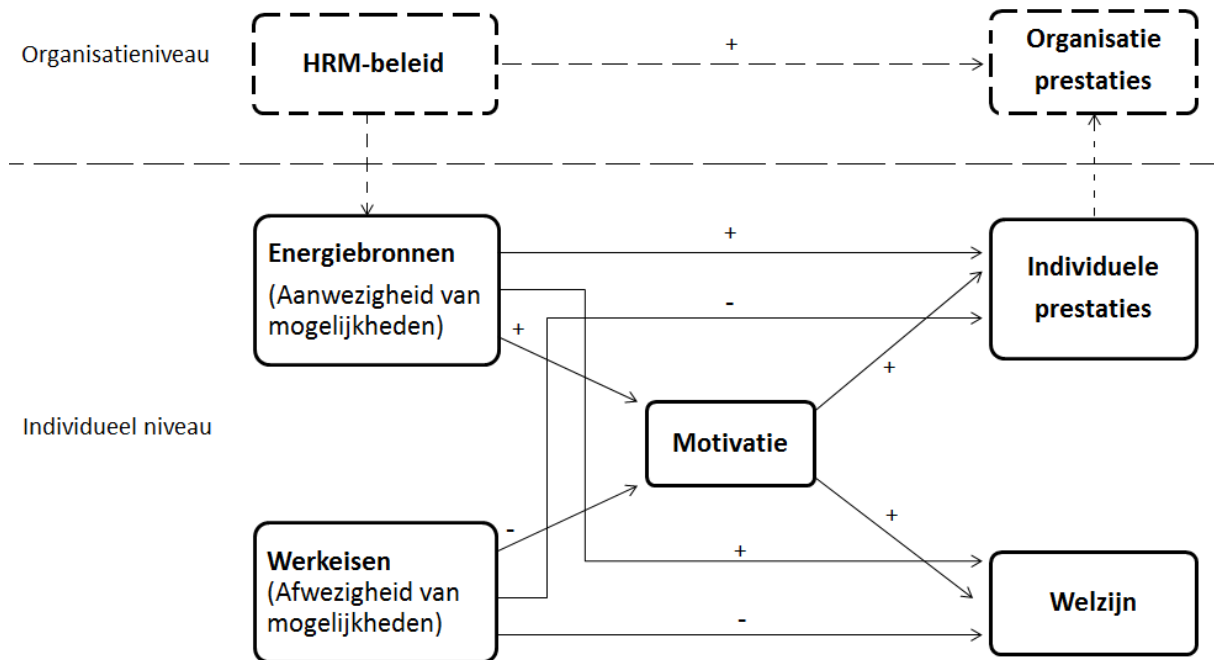
Figuur 3: de HRM-Performance keten

2.4 Integratie van beide modellen

Wanneer het JD-R model en het AMO-model met elkaar worden geïntegreerd, kunnen de *mogelijkheden* die de leraren ervaren (de O-variabele van het AMO-model) als mogelijke energiebron of werkeis van het JD-R model worden opgevat. Zo kan de energiebron autonomie of de werkeis regeldruk worden gezien als respectievelijk aanwezigheid of afwezigheid van mogelijkheden (zie hiervoor ook paragraaf 2.6.2: professionele ruimte). Daarnaast is het mogelijk om motivatie als mediërende variabele tussen enerzijds energiebronnen en werkeisen en anderzijds het functioneren (presteren) en welzijn van leraren te beschouwen, omdat dit verband volgens het JD-R model via een 'motivationale proces' verloopt dat de extrinsieke en intrinsieke motivatie van werknemers vergroot (Schaufeli en Taris, 2013). Door de integratie van een micro en een macrotheorie ontstaat een multilevel-model waarin zowel het schoolniveau als het niveau van de individuele leraar is opgenomen. Zo zijn het HRM-beleid en de organisatieprestaties onderdelen die op schoolniveau plaatsvinden, terwijl de ervaren energiebronnen en werkeisen, de werkmotivatie, de individuele prestaties en het welzijn op het individuele niveau plaatsvinden. Dit leidt tot de opstelling van een nieuw conceptueel model dat is weergegeven in figuur 4.

Doordat HRM-beleid en organisatieprestaties op schoolniveau plaatsvinden, in plaats van op individueel niveau, zal dit in dit onderzoek niet worden getoetst. Daarom is het bovenste gedeelte van figuur 4 weergegeven in stippellijnen. In de vragenlijst en interviews zijn namelijk alleen vragen worden gesteld over de factoren die van invloed zijn op motivatie, welzijn en functioneren van de leraar zelf. Er zijn geen vragen gesteld die betrekking hebben op het organisatieniveau en er zijn geen leidinggevenden gevraagd het organisatieniveau te beoordelen. Er kunnen echter wel aanbevelingen worden gedaan voor het HRM-beleid op organisatieniveau op basis van de gevonden

energiebronnen en werkeisen (de factoren in de werkcontext), omdat het aan de hand van de theorie aannemelijk is dat dit naast beter welzijn en functioneren voor individuele werknemers ook tot betere organisatieprestaties zal leiden. Daarom zijn deze onderdelen voor de volledigheid wel weergegeven in het conceptuele model in figuur 4.



Figuur 4: het voorlopige conceptuele model

Nu het voorlopige conceptuele model is gepresenteerd, zullen in de volgende paragrafen de verschillende onderdelen in dit model die op individueel niveau plaatsvinden worden toegelicht. Allereerst zullen de afhankelijke variabelen welzijn en de context-specifieke operationalisering van individuele prestaties van oudere leraren in het voortgezet onderwijs worden besproken. Vervolgens zal worden ingegaan op mogelijke relevante energiebronnen en werkeisen binnen de onderwijscontext waarna de link tussen deze onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabelen zal worden gelegd. Daarna zal worden ingegaan op de mogelijk mediërende rol die motivatie speelt en zal tevens worden beschreven welke verschillende vormen het concept motivatie kent. Het hoofdstuk eindigt met de presentatie van het definitieve conceptuele model, gevolgd door de formulering van de hypotheses van dit onderzoek.

2.5 Opbrengsten voor de school en de leraar

In dit onderzoek wordt zowel gekeken naar de prestaties als naar het welzijn van leraren. Veel onderzoeken naar het JD-R model die focussen op de prestaties van medewerkers (onder andere Bakker *et al.*, 2004; Nijhuis, Beek, Taris en Schaufeli, 2012) stellen dat de invloed van energiebronnen en werkeisen op medewerkerprestaties via het welzijn van medewerkers verloopt. Bevlogenheid en burn-out, concepten die kunnen worden gezien als medewerkerswelzijn (zie paragraaf 2.5.2 verderop in dit hoofdstuk), treden in JD-R onderzoeken op als mediërende variabele tussen respectievelijk energiebronnen en extra-rol gedrag en werkeisen en in-rol gedrag. In dit onderzoek

wordt echter het verband tussen welzijn en prestaties niet onderzocht, maar worden beide onderdelen als aparte uitkomstvariabele beschouwd. Volgens Paauwe en Boselie (2005) is het namelijk belangrijk om bij HRM onderzoek uit te gaan van een *balanced approach*. Dat betekent dat er niet alleen gestreefd wordt naar kosteneffectiviteit en financiële uitkomsten, maar ook naar sociale legitimiteit (Paauwe en Boselie, 2005; Boxall en Purcell, 2011). Dit houdt in dat er naast het organisatiebelang ook gekeken wordt naar het belang van de individuele medewerkers, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan hun werkgeeluk en gezondheid. Medewerkerwelzijn staat dan niet ten dienste van het organisatiebelang maar is een doel op zichzelf. Daarom worden individuele prestaties in dit onderzoek niet als enige nastrevenswaardige uitkomst beschouwd, maar wordt ook het welzijn van oudere leraren als losse uitkomstvariabele onderzocht.

2.5.1 Individuele prestaties van oudere leraren: Op niveau functioneren

Zowel het JD-R model als het AMO-model hanteert prestaties als uitkomstvariabele. In dit onderzoek worden de prestaties van de oudere leraren geoperationaliseerd als *op niveau functioneren*. Dit is de context-specifieke uitwerking van individuele prestaties binnen dit onderzoek, omdat dit enerzijds het functioneren van medewerkers omvat (het presteren binnen de non-profitsector) en anderzijds de specifieke leeftijdscategorie van leraren van 50 jaar of ouder die geacht wordt 'op niveau' te blijven functioneren. Bij het *op niveau functioneren* gaat het om hoe goed de leraar zijn taken en plichten op het werk vervult en doet wat hij geacht wordt te doen. Een manier om dit concrete gedrag te operationaliseren is aan de hand van de bekwaamheidseisen van de Onderwijscoöperatie. Sinds 2006 bestaan er bekwaamheidseisen voor het voortgezet onderwijs, vastgelegd door de Wet Beroepen in het Onderwijs (Onderwijscoöperatie, 2015a). De bekwaamheidseisen zijn gebaseerd op zeven competenties zowel binnen als buiten de klas. De eerste competentie is *interpersoonlijk competent*, wat betekent dat de leraar ervoor zorgt dat er in zijn klassen en lessen een goede sfeer van omgaan en samenwerken met zijn leerlingen heerst (Onderwijscoöperatie, 2015b). Daarnaast zou een leraar ook *pedagogisch competent* moeten zijn, hij zorgt dan voor een veilige leeromgeving in zijn klas of lessen waarbij hij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen bevordert. Als een leraar *vakinhoudelijk en didactisch competent* is, helpt hij de leerlingen om zich een bepaald vak eigen te maken en maakt hij hen vertrouwd met hoe dit vak in het dagelijkse leven en werk gebruikt wordt (Onderwijscoöperatie, 2004). Daarnaast zou een leraar *organisatorisch competent* moeten zijn, doordat hij zorgt voor een ordelijke, overzichtelijke en taakgerichte sfeer in zijn klas (Onderwijscoöperatie, 2015b). Een leraar die competent is in het *samenwerken met collega's* zorgt ervoor dat zijn werk en dat van zijn collega's op elkaar is afgestemd en draagt daarnaast bij aan het functioneren van de school. *Samenwerken met de omgeving* is de zesde competentie, die zich richt op de professionele houding van een leraar ten opzichte van ouders en instanties. De laatste competentie omvat *reflectie en ontwikkeling*, waarbij de leraar regelmatig nadenkt over zijn professionele bekwaamheid en beroepsopvattingen en hoe hij daarin nog kan ontwikkelen. Aan de hand van indicatoren behorende tot deze zeven competenties kan worden onderzocht of een leraar in het voortgezet onderwijs aan deze bekwaamheidseisen voldoet. Omdat deze eisen allen concreet gedrag meten en beschrijven, zijn deze competenties ook op te vatten als een uitwerking van goed functioneren als docent binnen het voortgezet onderwijs.

2.5.2 Het welzijn van oudere leraren

Zoals in hoofdstuk 1 al kort is toegelicht, bestaat het welzijn van medewerkers uit drie verschillende onderdelen (Grant *et al.*, 2007). Het eerste onderdeel is het psychologisch welzijn, door Van de Voorde (2012) ook wel werkgeluk genoemd. Fisher (2010) behandelt in haar overzichtsartikel verschillende psychologische constructen die verwant zijn aan werkgeluk. Arbeidstevredenheid, in het Engels *job satisfaction* genoemd, is het meest onderzochte construct dat veel overlap vertoont met geluk op het werk (Fisher, 2010). Arbeidstevredenheid omvat de houding van de werknemer ten opzichte van de baan inclusief context (Fisher, 2010). *Organizational commitment* is volgens Fisher (2010) waarschijnlijk het tweede meest gemeten construct gelieerd aan werkgeluk. Allen en Meyer (1990) delen dit construct op in drie componenten: affectieve, continue en normatieve organisatiebetrokkenheid. Met name affectieve organisatiebetrokkenheid blijkt raakvlakken te vertonen met geluk op het werk, omdat het verband houdt met de emotionele verbondenheid en identificatie die een medewerker voelt met de organisatie (Allen en Meyer, 1991). Een derde construct dat samenhangt met werkgeluk is *bevlogenheid* (Fisher, 2010). *Bevlogenheid* focust zich op het gevoel van het individu over het werk zelf. Het omvat de elementen vitaliteit, toewijding en absorptie (Schaufeli en Bakker, 2004b). Vitaliteit houdt in dat werknemers zich energiek voelen en mentaal weerbaar terwijl zij aan het werk zijn. Toewijding omvat het gevoel van trots, enthousiasme, inspiratie en uitdaging. Absorptie wordt gekarakteriseerd door volledige concentratie en ontzettende interesse voor het werk, waardoor het lastig is om los te komen van het werk. Bevlogenheid is een veelomvattend construct, hierdoor omvat het volgens Macey en Schneider (2008) componenten van *organisational commitment*, *job involvement* en de positieve affectieve componenten van *job satisfaction*. Naar bevlogenheid is ook veel onderzoek gedaan in combinatie met het JD-R model, omdat het positief beïnvloed wordt door energiebronnen (Schaufeli en Bakker, 2004a; Hakonen *et al.*, 2006). Daarom zal bevlogenheid in dit onderzoek worden meegenomen als proxyvariabele van werkgeluk.

Het tweede onderdeel van welzijn op het werk omvat de gezondheid van de medewerker, het fysiek welbevinden (Grant *et al.*, 2007). Van de Voorde (*et al.*, 2010) maakt hiervoor in haar overzichtsartikel onderscheid tussen *stressors* die stress veroorzaken (zoals werkdruk) en *overspanning* (zoals burn-out) wat een reactie is op deze stressors. Burn-out is een staat van mentale vermoeidheid veroorzaakt door aspecten binnen de werksfeer of door hoe medewerkers omgaan met stressverhogende aspecten van het werk (Taris, Houtman en Schaufeli, 2013). Doordat de oorzaak van burn-out in de werkcontext ligt, kan dit worden gezien als een negatieve vorm van welzijn binnen de onderwijscontext. Burn-out komt opvallend vaak voor binnen het onderwijs: uit de nationale enquête arbeidsomstandigheden (Van Zwieten *et al.*, 2014) blijken van alle sectoren leraren degenen te zijn die het vaakst aangeven gevoelens van burn-out te ervaren. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Taris, Schaufeli, Scheurs en Caljé (2000) dat van alle sectoren leerkrachten in het voortgezet onderwijs de grootste kans te hebben om burn-out te ontwikkelen. Bovendien vindt dit onderzoek ook een verband tussen leeftijd en burn-out: oudere leraren hebben ruim anderhalf keer zoveel kans op burn-out dan jongere leraren. Volgens de wetenschappelijke literatuur omvat burn-out drie dimensies: emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid. Bij de eerste dimensie, *emotionele uitputting*, voelt een medewerker zich overbelast en uitgeput door de emotionele eisen die het werk van iemand vraagt (Demerouti *et al.*, 2001). *Depersonalisatie* wordt gekarakteriseerd door cynisme en afstand nemen van het werk (Demerouti

et al., 2001; Taris *et al.*, 2013). Wanneer een individu *verminderde persoonlijke bekwaamheid* ervaart heeft diegene het gevoel niet langer effectief te kunnen werken en de verantwoordelijkheden van het werk te kunnen vervullen. De eerste twee dimensies worden gezien als de kerndimensies van burn-out, waarvan *emotionele uitputting* de meest directe reactie op stress is. Daarom is er voor gekozen om dit onderdeel van burn-out in dit onderzoek mee te nemen als meting van burn-out. Bevlogenheid en burn-out worden in veel onderzoeken gezien als elkaars tegenpool. Beide onderdelen zijn opgenomen in het Job Demands-Resources model en tussen beide wordt altijd een negatieve relatie gevonden, hoewel de empirische overlap van beide begrippen varieert van 2 tot 42% (Halbesleben, 2010; in: Taris *et al.*, 2013). Doordat de beide begrippen vaak met elkaar in verband worden gebracht is de keuze gemaakt om zowel bevlogenheid (als vorm van psychologisch welzijn) als burn-out (als vorm van fysiek welzijn) mee te nemen in dit onderzoek.

De derde dimensie van medewerkerswelzijn ten slotte omvat de kwaliteit van de relaties die een medewerker heeft met collega's en de leidinggevende (Grant *et al.*, 2007). Deze vorm van welzijn focust dus niet alleen op het individu zoals de andere twee dimensies, maar ook op de interacties met collega's (Van De Voorde, *et al.*, 2012). Dit sociaal welzijn zal in deze studie niet nader worden onderzocht, omdat de steun van collega's ook kan worden gezien als een mogelijke factor die de verschillen in welzijn en functioneren van de oudere docenten verklaart en het onmogelijk is om een variabele zowel als onafhankelijke- als uitkomstvariabele te onderzoeken.

2.6 Energiebronnen en werkeisen binnen de onderwijscontext

Het is aannemelijk dat er binnen het voortgezet onderwijs verschillende energiebronnen en werkeisen te onderscheiden zijn die specifiek relevant zijn voor deze sector. Omdat het JD-R model enkel binnen de Finse onderwijscontext is onderzocht, is dit onderzoek gestart met een explorerende kwalitatieve fase waarin gekeken is naar potentiële energiebronnen en werkeisen binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs. Hiervoor zijn een aantal leraren geïnterviewd (zie hoofdstuk 3: onderzoeksmethode). Na deze kwalitatieve fase is een selectie gemaakt van de kwantitatief te toetsen energiebronnen en werkeisen, derhalve worden deze niet behandeld in dit theoretisch kader. Aan de hand van eerder onderzoek naar het Nederlandse voortgezet onderwijs is het echter wel mogelijk om alvast een theoretische verkenning te maken van mogelijke context-specifieke energiebronnen en werkeisen. Zo laat het tweejaarlijkse personeelsonderzoek in de publieke sector zien dat het voortgezet onderwijs opvalt in de lage hoeveelheid formele gesprekken die gevoerd worden met leidinggevenden en de mate van regeldruk en regelruimte die leraren ervaren (BKZ, 2015). Van alle onderzochte sectoren binnen het publieke domein blijkt het voortgezet onderwijs de sector te zijn waarin het minst aantal formele gesprekken wordt gevoerd tussen medewerkers en leidinggevenden. Dit is opvallend aangezien het onderzoek ook aangeeft dat hier binnen de onderwijssector de afgelopen jaren toenemende aandacht voor is geweest, omdat erkent wordt dat deze gesprekken de basis zijn van de uitvoering van HRM-beleid binnen de publieke sector. Vanuit deze opvallende bevinding is het interessant om het concept *peoplemanagement* als potentiële energiebron in dit theoretisch kader uit te lichten, omdat dit mogelijk de verschillen in welzijn en functioneren tussen oudere werknemers verklaart. *Peoplemanagement* omvat de implementatie van HR-praktijken door leidinggevenden en hun leiderschapsgedrag en –stijl, en is van invloed op de percepties van de werknemers over de organisatie en het HRM-beleid. Een tweede interessante bevinding uit dit personeelsonderzoek (BKZ, 2015) is de gemiddeld gezien lage mate van regelruimte en hoge mate van regeldruk die in het voortgezet onderwijs wordt ervaren. Binnen de

onderwijssector is hier al enkele jaren aandacht voor onder de noemer 'professionele ruimte van leraren', maar de professionele ruimte die leraren is de afgelopen jaren niet toegenomen (Wartenbergh-Cras, Bendig-Jacobs, van Casteren en Kurver, 2013). Daarom zal dit kenmerk van de werkcontext als tweede mogelijke energiebron of werkeis verder worden uitgewerkt.

2.6.1 Peoplemanagement

Volgens Larsen en Brewster (2003) is de verantwoordelijkheid van lijnmanagers voor de uitvoering van HRM de laatste decennia sterk toegenomen. Uit hun onderzoek blijkt bovendien dat Nederland, na Finland en Denemarken, van alle Europese landen de meeste verantwoordelijkheid geeft aan het lijnmanagement op het gebied van HRM. Deze ontwikkeling, *HR devolution* genoemd, vormt een onderdeel van het door Purcell en Hutchinson (2007) geïntroduceerde concept *peoplemanagement*. Peoplemanagement omvat twee aspecten: enerzijds de implementatie van HR-praktijken door lijnmanagers en anderzijds het leiderschapsgedrag van de leidinggevendenden waarmee zij invloed uitoefenen op de attitudes en het gedrag van de medewerkers (Purcell en Hutchinson, 2007). Deze twee elementen staan in wisselwerking met elkaar en zijn van elkaar afhankelijk. Enerzijds hebben lijnmanagers goed ontworpen HR-praktijken nodig om in te zetten bij hun peoplemanagement activiteiten, waardoor zij hun medewerkers kunnen motiveren, belonen en ervoor kunnen zorgen dat zij goed presteren. Anderzijds kunnen de HR-praktijken weliswaar goed ontworpen zijn, maar hangt het af van de implementatie van de lijnmanager en diens leiderschapsgedrag hoe deze praktijken uiteindelijk door de werknemers worden ervaren en hoe de HR-praktijken vervolgens de houding en het gedrag van medewerkers kunnen beïnvloeden. Door peoplemanagement kunnen de *intended practices*, ofwel het HR-beleid zoals het ontworpen is door de organisatie en de HR afdeling omgezet worden in *actual practices*, het HR-beleid zoals het uitgevoerd wordt door de lijnmanager (Wright en Nishii, 2013; in Knies *et al.*, 2015). Vervolgens is cruciaal hoe dit HR-beleid ervaren wordt door de medewerkers, de *percieved practices*, omdat dat vermoedelijk van directe invloed is op HRM uitkomsten zoals performance. Peoplemanagement kan dus ook worden opgevat als de uitwerking van HRM op individueel niveau, maar door de concrete onderdelen die het concept omvat –de implementatie van HR-praktijken en de leiderschapsstijl- zijn deze onderdelen ook los te toetsen als mogelijke energiebronnen die beide onder de grotere noemer peoplemanagement vallen.

Zoals in de vorige paragraaf uitgelegd is peoplemanagement onder andere interessant om te onderzoeken als potentiële energiebron binnen het voortgezet onderwijs vanwege de relatief lage hoeveelheid formele gesprekken tussen schoolleiders en leraren in deze sector. Daarnaast blijkt goede ondersteuning vanuit de organisatie en het (lijn)management cruciaal te zijn om oudere werknemers gemotiveerd en productief te houden (Knies, Leisink en Thijssen, 2015). Naast ondersteuning die leidinggevendenden door middel van goed peoplemanagement aan oudere leraren kunnen bieden, kunnen zij ook inspelen op de grotere verschillen binnen de groep ouderen. Zo kunnen leidinggevendenden tegemoet komen aan de individuele behoeften van oudere leraren door gebruik te maken van specifieke HR-praktijken, waardoor peoplemanagement ook zal bijdragen aan hun welzijn (Kooij, Guest, Clinton, Knight, Jansen en Dijkers, 2013; Knies *et al.*, 2015). De positieve invloed van peoplemanagement op motivatie en prestaties kan theoretisch onderbouwd worden met behulp van de *social exchange theory*. Social exchange, sociale uitwisseling, omvat een serie van acties die verplichtingen genereren (Emerson, 1976). De social exchange theory gaat uit van wederkerigheid en het idee dat relaties zich kunnen ontwikkelen op basis van vertrouwen, loyaliteit en gezamenlijke betrokkenheid (Cropanzano en Mitchell, 2005). Toegepast binnen de werkcontext

betekent dit dat werknemers zich willen inspannen voor de organisatie wanneer de organisatie zich inspant voor hen. Door goed peoplemanagement kunnen oudere leraren steun ervaren van hun leidinggevende en school, waardoor zij meer gemotiveerd raken en geneigd zijn om beter werk af te leveren (Rhoades en Eisenberger, 2002).

Binnen de context van het onderwijs is er nog maar weinig onderzoek gedaan naar het concept peoplemanagement. Wanneer de twee onderdelen -de leiderschapsstijl en de implementatie van HR-praktijken- afzonderlijk worden bestudeerd blijkt er meer onderzoek te bestaan. Echter is dit met name op het gebied van de implementatie van HR-praktijken door de leidinggevende nog steeds summier is. Het eerder genoemde onderzoek van Konermann en Uytendaal (2010) stelt dat de doorwerking van HR-beleid op de praktijk te wensen over laat. Een van de uitgangspunten van Integraal Personeelsbeleid (IPB), het HR-beleid binnen de onderwijssector, was dat zowel schoolbestuur als leraren, vanuit hun eigen verantwoordelijkheid een bijdrage leveren aan personeelsbeleid (Leisink en Boselie, 2014). Leraren bleken echter niet vanuit hun eigen verantwoordelijkheid in actie te komen (Runhaar en Sanders, 2007) waardoor de uitvoering van IPB niet zo succesvol was als gehoopt. Binnen IPB was er nauwelijks aandacht voor de rol die leidinggevendenden zouden kunnen spelen bij de implementatie van het HR-beleid terwijl zij juist een sleutelrol zouden kunnen vervullen tussen de *intended practices* vanuit de organisatie en de *percieved practices* door de leraren (Leisink en Boselie, 2014; Knies *et al.*, 2015). Meer aandacht voor de rol die de leidinggevende kan spelen bij de implementatie van het HR-beleid op vo-scholen is daarom noodzakelijk. Bovendien komt uit een kwalitatieve studie van Konermann en Uytendaal (2010) onder drieëntwintig leraren in het voortgezet onderwijs naar voren dat zeven participanten het personeelsbeleid onvoldoende ingebed vinden in het systeem en vijf van mening zijn dat hun leidinggevende de competenties mist om het personeelsbeleid goed uit te kunnen voeren, met als gevolg dat het HR-beleid op verschillende scholen op verschillende manieren wordt vormgegeven. Wanneer er gekeken wordt naar de specifieke leeftijdscategorie van dit onderzoek, leraren van 50 jaar en ouder, neemt het belang van een goede implementatie van HR-praktijken nog verder toe. Zo kunnen leidinggevendenden in de uitvoering van hun HR-beleid rekening houden met oudere werknemers door specifiek beleid voor deze categorie op te stellen wat ten goede kan komen aan het welzijn van de werknemers (Kooij *et al.*, 2013). Door de grote mate van heterogeniteit binnen de categorie oudere werknemers is het daarnaast belangrijk dat leidinggevendenden maatwerkafspraken (I-deals) maken met de individuele leraren om in te spelen op hun individuele behoeften (Bal en Jansen, 2015). Alleen zo kan er namelijk goed worden omgegaan met de grote verschillen binnen de groep oudere leraren.

Onderzoeken naar leiderschapsgedrag, het tweede onderdeel van peoplemanagement, richten zich binnen onderwijs veelal op de invloed van transformationeel leiderschap (bijv. Eyal en Roth, 2011; Geijsel, Slegers, Leithwood en Jantzi, 2003; Leithwood en Jantzi, 2005). Transformationeel leiderschap is een concept ontwikkeld door Bass (1985; in: Leithwood en Jantzi, 2005) dat door Leithwood en Jantzi (2005) in hun overzichtsstudie verder is uitgewerkt binnen de context van onderwijs. Zij stellen dat transformationeel leiderschapsgedrag bestaat uit drie elementen: richting geven, werknemers helpen en het herontwerpen van de organisatie. Vooral het tweede element vertoont sterke overeenkomsten met leiderschapsgedrag, omdat Leithwood en Jantzi (2005) onder leiderschapsgedrag onder andere verstaan: het bieden van individuele ondersteuning door de leidinggevende, het rekening houden met de werknemer en daarnaast het

stimuleren van het intellect van de werknemer. Uit onderzoek uitgevoerd binnen vo-scholen in Nederland blijkt dan ook dat transformationeel leiderschap een positieve invloed heeft op de motivatie en organisatiebetrokkenheid van leraren en daarnaast op de prestaties van de leerlingen (Geijssel *et al.*, 2003; Leithwood en Jantzi, 2005). Bovendien stellen Knies en collega's (2015) dat de mate van ondersteuning die oudere werknemers ervaren door hun leidinggevende cruciaal is in het motiveren en productief houden van oudere werknemers. De personeelsmonitor van de publieke sector (BKZ, 2015) laat echter zien dat over het algemeen het niet goed gesteld is met de leiderschapsgedrag van de schoolleiders in het voortgezet onderwijs: leraren in het voortgezet onderwijs blijken relatief ontevreden te zijn over de wijze van leidinggeven van hun schoolleider.

Peoplemanagement is door haar veelomvattendheid een potentiële energiebron binnen het voortgezet onderwijs voor oudere leraren, mits het goed wordt geïmplementeerd en uitgevoerd. Voor oudere werknemers is het belangrijk dat er wordt ingespeeld op hun individuele behoeften en dat leidinggevend hen ondersteunen, omdat dit ten goede zal komen aan de motivatie, prestaties en het welzijn van oudere leraren.

2.6.2 Professionele ruimte

Professionele ruimte in het onderwijs is een andere potentiële energiebron, of, bij afwezigheid ervan, een potentiële werkeis. Professionele ruimte zou deels onder peoplemanagement kunnen vallen, omdat het ook de verantwoordelijkheid is van de leidinggevende om meer professionele ruimte te creëren. Toch is professionele ruimte breder dan peoplemanagement, omdat het bijvoorbeeld ook de cultuur op een school omvat (Kessels, 2012; Hogeling, Warthenbergh-Cras, Pass, Jacobs, Vrielink en Honingh, 2009). De laatste jaren wordt er in toenemende mate aandacht besteed aan de professionele ruimte van leraren, omdat deze mogelijk de kwaliteit van het onderwijs en van de leraar ten goede zal komen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007; Hogeling *et al.*, 2009; Wartenbergh-Cras *et al.*, 2013). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft naar aanleiding van de commissie Leraren een actieplan opgesteld om de professionele ruimte van leraren te vergroten (OCW, 2007). Professionele ruimte wordt in dit actieplan gedefinieerd als: *“De mate van zeggenschap die de leraar heeft ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid van de school.”* Professionele ruimte omvat dus zowel autonomie in de klas als zeggenschap over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school (Hogeling *et al.*, 2009). Professionele ruimte is belangrijk voor leraren, omdat het de professionalisering van leraren ten goede kan komen, de kwaliteit van het onderwijs kan verbeteren en daarnaast de motivatie van leerkrachten kan versterken (Wartenbergh-Cras *et al.*, 2013; Vrieze, van Daalen en Wester, 2009; OCW, 2007). Dit omdat professionele ruimte leraren in staat stelt om een effectievere bijdrage te leveren aan de kwaliteit van het onderwijs, doordat leraren hun kennis kunnen inzetten om het onderwijs te verbeteren (Thijssen, Bruining en de Koning, 2014). Professionele ruimte kan worden gezien als een voorwaarde om te komen tot creatieve, innovatieve en meer betrokken leraren die samen aan beter onderwijs werken. Doordat professionele ruimte de betrokkenheid van de leraren vergroot, is het aannemelijk dat deze het welzijn van oudere leraren ten goede zal komen. Zoals eerder in dit hoofdstuk uitgelegd is, kan betrokkenheid worden opgevat als een vorm van medewerkerswelzijn (Fisher, 2010) en hangt bevoegenheid nauw samen met betrokkenheid (Hakanen *et al.*, 2006).

Op verzoek van het ministerie van OCW is inmiddels twee keer een meting uitgevoerd om de

professionele ruimte van leraren te monitoren. Hieruit blijkt dat de mate waarin leraren zeggenschap ervaren de laatste jaren niet is veranderd (Wartenbergh-Cras *et al.*, 2013). Hoewel leraren ervaren dat ze in de dagelijkse praktijk over de inhoud van de les(stof), de volgorde van de lesstof en de te volgen didactiek meer te zeggen hebben gekregen, zijn zij ontevreden over de zeggenschap over andere zaken. Vaak betekent dit dat zij bijvoorbeeld top-down besluitvorming ervaren waarbij zij zich niet gehoord voelen, de besluitvormingslijnen onduidelijk zijn en de regels en protocollen soms te strikt zijn. Hoewel de toegenomen autonomie van de leraren in de klas dus kan worden gezien als een potentiële energiebron, kan het tekort aan zeggenschap over andere zaken binnen de school en de manier waarop het beleid wordt vormgegeven optreden als een mogelijke werkeis.

2.7 De verschillende vormen van motivatie

Zoals eerder gesteld zal er binnen dit onderzoek gekeken worden naar de mediërende rol van motivatie in het verband tussen enerzijds de energiebronnen en werkeisen en anderzijds het welzijn en het *op niveau functioneren* van oudere leraren. In de inleiding is de definitie van Pinder (1984; in Pinder, 2008) van werkmotivatie al aangehaald: *“Workmotivation is a set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual’s being, to initiate work-related behaviour, and to determine its form, direction, intensity and duration”*. Motivatie binnen de arbeidscontext heeft dus verschillende gevolgen voor werk-gerelateerd gedrag. Een van de bekendste theorieën die ingaat op het concept *motivatie* is de Zelf-Determinatie theorie (ZDT) van Deci en Ryan (1985; 2000; Gagné en Deci, 2005; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens en Andriessen, 2009). Deze theorie stelt dat er verschillende soorten motivatie met bijbehorende gedragsregulaties bestaan die allen verschillen in kwaliteit. Naast het onderscheid tussen *extrinsieke* en *intrinsieke motivatie* voegen Deci en Ryan *amotivatie* toe als een derde mogelijke staat waarin een individu kan verkeren (zie figuur 5). Bovendien stelt hun theorie dat aan extrinsieke motivatie verschillende typen regulaties ten grondslag kunnen liggen: externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie (Deci en Ryan, 2000; Gagné en Deci, 2005; Van den Broeck *et al.*, 2009).

Type motivatie	Amotivatie		Extrinsieke motivatie			Intrinsieke motivatie
Type regulatie	Non-regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Soort motivatie	Te kort aan motivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		
Kwaliteit van motivatie	Laag ←—————→ Hoog					
Uitwerking op werknemers	Afwezigheid van intentionele regulatie	Uit op externe beloningen en vermijding van straffen	Uit op interne beloningen en vermijding van straffen	De activiteit wordt gezien als persoonlijk belangrijk of waardevol	Het belang van de activiteit is een integraal deel van het eigen waardenpatroon	Het hebben van interesse en plezier in de taak
Gedrag	Gedrag wordt niet zelf bepaald ←—————→			Gedrag wordt zelf bepaald		

Figuur 5: Het zelf-determinatie continuüm (Ryan en Deci,2000; Van den Broeck *et al.*, 2009)

Deze vier vormen verschillen in de mate waarin het gedrag gecontroleerd of autonoom is en hebben daardoor allemaal een andere impact op werknemers (Ryan en Connell, 1989; zoals weergegeven door Gagné en Deci, 2005). Een belangrijk punt hierbij is dat de verschillende soorten regulaties geen chronologisch op elkaar volgende fases zijn, omdat medewerkers niet alle fases doorlopen (Gagné en Deci, 2005). Werknemers kunnen immers verschillende redenen voor hun gedrag hebben en gedrag is vaak meervoudig gedetermineerd (Van den Broeck *et al.*, 2009). De vier vormen van regulatie vallen binnen een continuüm van kwalitatief lage (externe regulatie) tot kwalitatief hoogstaande (intrinsieke) motivatie (zie figuur 5).

Het continuüm van motivatie begint bij *externe regulatie*, een kwalitatief lage vorm van motivatie. Hierbij wordt een activiteit uitgevoerd om een beloning te krijgen of straf te vermijden (Gagné en Deci, 2005). Werknemers die extern gereguleerd zijn zoeken naar zowel materiële als sociale beloningen of proberen materiële of sociale straffen te voorkomen. Daarom wordt in sommige onderzoeken ook onderscheid gemaakt tussen *sociale externe regulatie* en *materiële externe regulatie* (zie bijvoorbeeld Nijhuis *et al.*, 2012). Materiële externe regulatie omvat bijvoorbeeld het willen opstrijken van een bonus of het willen vermijden van ontslag (Van den Broeck *et al.*, 2009). Sociale externe regulatie behelst onder andere het beter proberen te presteren om waardering te krijgen of om kritiek te vermijden.

Na externe regulatie volgt *geïntrojecteerde regulatie* binnen het continuüm, waarbij regulatie heeft plaats gevonden binnen een individu, maar hij dit niet accepteert als van zichzelf (Van den Broeck *et al.*, 2009). Het is alsof de regulatie de persoon controleert. Werknemers koppelen hun eigenwaarde aan het uitvoeren van een bepaalde activiteit waarbij zij positieve gevoelens willen ervaren en negatieve gevoelens willen vermijden. Hierdoor zetten werknemers zichzelf onder druk. Zowel externe regulatie als geïntrojecteerde regulatie vallen binnen de categorie *gecontroleerde motivatie*. Dit komt doordat beide vormen gepaard gaan met gevoelens van verplichting, druk en controle (Deci en Ryan, 2000).

De daaropvolgende twee vormen van regulatie, *geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie*, vallen binnen de categorie *autonome motivatie*. Men kiest zelf voor het uitvoeren van de activiteit en hierbij handelt men zonder enige dwang of druk te ervaren (Deci en Ryan, 2000). Het individu handelt met een gevoel van vrije wil en ervaart keuzemogelijkheden (Gagné en Deci, 2005). Een belangrijk element bij deze twee vormen van regulatie is het proces van *internalisatie*. Bij internalisatie neemt een individu waarden, houdingen of structuren aan waardoor de externe regulatie van gedrag omgezet wordt in een interne regulatie (Gagné en Deci, 2005). Internaliseren betekent letterlijk 'zich eigen maken'; een individu neemt een gedragsregulatie in en neemt daarbij de onderliggende waarden over.

Geïdentificeerde regulatie is de derde vorm van regulatie; hierbij draait het om het erkennen en accepteren van de onderliggende waarden van gedrag (Deci en Ryan, 2000). Werknemers ervaren een groter gevoel van vrijheid en vrijwilligheid, omdat het gedrag meer overeenkomt met hun persoonlijke doelen en identiteit (Gagné en Deci, 2005). Het proces van internalisatie heeft zich deels voltrokken waardoor waarden meer geaccepteerd worden als onderdeel van het individu.

De meest autonome vorm van extrinsieke motivatie is *geïntegreerde regulatie*. Individuen hebben volledig het gevoel dat hun gedrag een integraal deel is van wie zij zijn en het gedrag is daardoor zelf gedetermineerd. Een werknemer identificeert zich niet alleen met het belang van bepaald gedrag, maar hij integreert deze identificatie ook met andere aspecten van zichzelf (Deci en

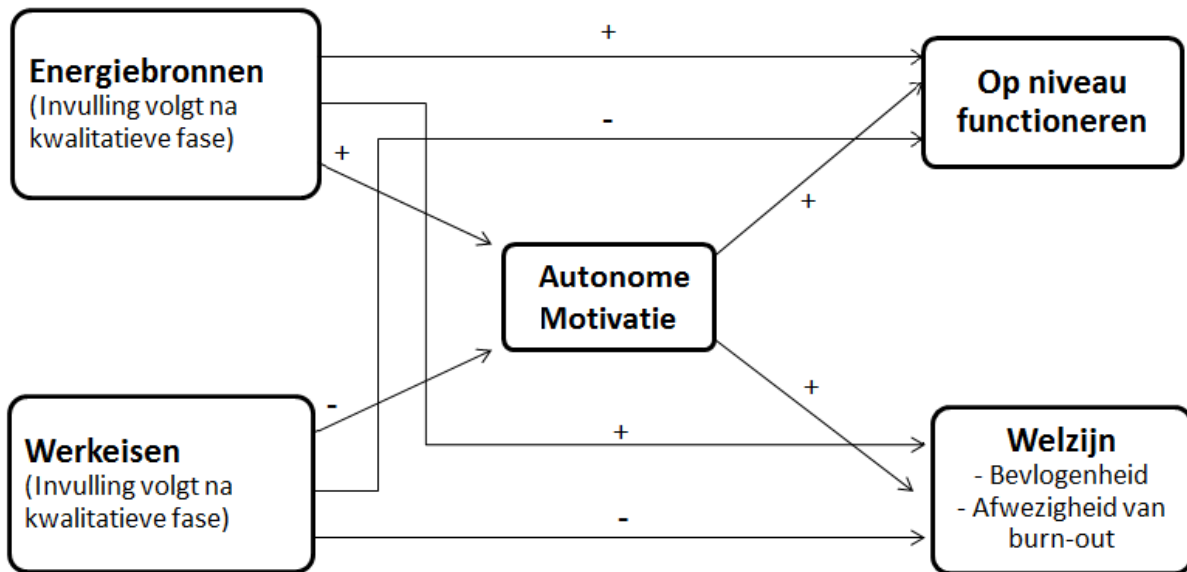
Ryan, 2000). Omdat het individu zich met deze waarden verenigd heeft, kan deze vorm van motivatie niet gemeten worden met een meetschaal.

Deze vier vormen van extrinsieke motivatie worden binnen het Zelf-Determinatie Continuüm opgevolgd door *intrinsieke motivatie*. De ZDT stelt dat intrinsieke motivatie de beste vorm van autonome motivatie is, omdat intrinsieke motivatie volledig vanuit het individu zelf komt. Bij extrinsieke motivatie voert een individu immers een activiteit uit, omdat deze instrumentaal belangrijk is voor persoonlijke doelen.

De Zelf-Determinatie Theorie stelt dat hoe hoogwaardiger (autonomer) de motivatie van een individu, des te optimaler hij kan functioneren en des te positiever de gevolgen voor de arbeidscontext zijn (Ryan en Deci, 2000). Gecontroleerde motivatie, in tegenstelling tot autonome motivatie, zorgt er voor dat individuen minder goed in hun vel zitten en slechter presteren. Volgens de ZDT zou er daarom zoveel mogelijk gestreefd moeten worden naar volledige autonome motivatie van werknemers, in plaats van een combinatie van beide soorten. Daarom zal het verband tussen enerzijds energiebronnen en werkeisen, en anderzijds het *op niveau functioneren* en het *welzijn* waarschijnlijk gemedieerd worden door autonomere vormen van motivatie (in plaats van gecontroleerde vormen). Autonomo gemotiveerde werknemers streven namelijk doelen na die passen bij hun eigen waarden, idealen en interesses (Judge, Bono, Erez en Locke, 2005), wat er toe leidt dat ze bevlogen zijn in hun werk en waarschijnlijk beter presteren. Dit wordt ook aangetoond door Gagné en Deci (2005), die stellen dat de invloed van de sociale omgeving op onder andere prestaties en psychologisch welzijn wordt gemedieerd door autonome motivatie. Onder de sociale omgeving verstaan zij zowel eigenschappen van de inhoud van de baan als eigenschappen van de werkcontext. Daarnaast kijken zij naar de mate van autonomie die de leidinggevende aan de werknemer geeft. Zij stellen dat deze factoren van positieve invloed zijn op autonome motivatie door de eerder genoemde bevrediging van de psychologische basisbehoeften. Vervolgens heeft autonome motivatie weer een positieve invloed op het functioneren en psychologisch welzijn van een werknemer (Gagné en Deci, 2005). Het verband tussen autonome motivatie en welzijn en prestaties wordt ook aangetoond door Nijhuis en collega's (2012). Zij onderzochten de invloed van de verschillende vormen van motivatie op bevlogenheid, burn-out en prestaties. Zij vinden een significant positief verband tussen intrinsieke regulatie en bevlogenheid ($\beta = .58$) en een significant negatief verband tussen intrinsieke regulatie en burn-out ($\beta = -.51$). Daarnaast hebben zij ook de indirecte invloed van motivatie op extra-rol en in-rol prestaties onderzocht door middel van een bootstrapping-procedure. Daarin tonen Nijhuis *et al.*, (2012) aan dat intrinsieke regulatie indirect van invloed is op extra-rol prestaties via bevlogenheid (0.07, $p < 0.05$) en op in-rol prestaties via burnout (0.07, $p < 0.01$).

2.8 Hypotheses

Nu de verschillende concepten uit dit onderzoek allen zijn toegelicht en de relaties tussen de concepten zijn gelegd kan het conceptuele model worden opgesteld (zie figuur 6).



Figuur 6: het conceptuele model

Vanuit het Job Demands-Resources model valt te verwachten dat energiebronnen een positieve invloed zullen hebben op *op niveau functioneren* (Bakker *et al.*, 2004; Schaufeli en Taris, 2014) en *welzijn* (Bakker *et al.*, 2004; Schaufeli en Bakker, 2004a; Hakanen *et al.*, 2006; Schaufeli en Taris, 2014). Daarom worden de volgende hypothesen geformuleerd:

Hypothese 1: Energiebronnen zijn direct positief gerelateerd aan het *op niveau functioneren* en *welzijn* van oudere leraren in het voortgezet onderwijs

Opgesplitst in twee delen betekent dit het volgende:

H1a: Energiebronnen zijn direct positief gerelateerd aan *op niveau functioneren*

H1b: Energiebronnen zijn direct positief gerelateerd aan *welzijn*

In de eerder genoemde onderzoeken van onder andere Bakker *et al.*(2004) en Hakanen *et al.*(2006) wordt ook ondersteuning gevonden voor het negatieve verband tussen werkeisen en functioneren, en werkeisen en welzijn. Daarom worden deze relaties ook in dit onderzoek voorondersteld. Dit leidt tot de formulering van de volgende hypothesen:

Hypothese 2: Werkeisen zijn direct negatief gerelateerd aan het *op niveau functioneren* en het *welzijn* van oudere leraren in het voortgezet onderwijs

H2a: Werkeisen zijn direct negatief gerelateerd aan *op niveau functioneren*

H2b: Werkeisen zijn direct negatief gerelateerd aan *welzijn*

Hypothese 1 en 2 sluiten aan bij de eerste deelvraag: *Welke factoren in de werkcontext verklaren de verschillen in welzijn en niveau van functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs?*

De te verwachten factoren in de werkcontext zijn aan de hand van het JDR-model in te delen in energiebronnen of werkeisen. De totstandkoming van de te toetsen energiebronnen en werkeisen zal in de volgende hoofdstukken aan bod komen.

De tweede deelvraag luidt: *In hoeverre speelt motivatie een mediërende rol in het verband tussen enerzijds de factoren in de werkcontext en anderzijds het welzijn en niveau van functioneren van*

oudere leraren? Vanuit de theorie van het AMO-model en het *motivationale proces* van het JDR-model valt te verwachten dat motivatie een mediërende rol vervult in dit verband. Dit wordt ook aangetoond door de meta-analyse van Jiang *et al.* (2012) die bewijst dat HR-praktijken van invloed zijn op de motivatie van een werknemer, wat voorts van invloed is op operationele uitkomsten. Wanneer er gekeken wordt naar de verschillende vormen van motivatie volgens de Zelf-Determinatie theorie, is het aannemelijk dat de meer autonome vormen van motivatie als mediator zullen optreden zowel bij functioneren als bij welzijn (zie hiervoor Gagné en Deci, 2005 en Van den Broeck *et al.*, 2009). De ZDT stelt namelijk dat autonome vormen van motivatie een positieve invloed hebben op het functioneren en welzijn, doordat werknemers dan doelen nastreven die passen bij hun eigen interesses en waarden. Gecontroleerde vormen van motivatie daarentegen, hebben volgens de ZDT juist een negatieve invloed op het functioneren en daarnaast zorgen zij voor minder werkgeluk, omdat de motivatie niet volledig vanuit het individu zelf komt. Op grond hiervan zijn de volgende hypothesen opgesteld:

Hypothese 3: Het verband tussen energiebronnen en *op niveau functioneren* of welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3a: Het verband tussen energiebronnen en *op niveau functioneren* wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3b: Het verband tussen energiebronnen en welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 4: Het verband tussen werkeisen en *op niveau functioneren* of welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3a: Het verband tussen werkeisen en *op niveau functioneren* wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3b: Het verband tussen werkeisen en welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

In dit hoofdstuk is getracht aan de hand van de literatuur een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag. Samenvattend kan worden gesteld dat er in de literatuur verschillende factoren zijn, in het Job Demands-Resources model *energiebronnen* en *werkeisen* genoemd, die van invloed kunnen zijn op het welzijn en *op niveau functioneren* van oudere leraren. Daarnaast volgt uit het AMO-model en de Zelf-Determinatie Theorie dat autonome vormen van motivatie dit verband mogelijk mediëren. In het volgende hoofdstuk zal worden beschreven hoe de zojuist opgestelde hypothesen in dit onderzoek empirisch zullen worden getoetst.

3. Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk zal de gehanteerde onderzoeksmethode worden uitgelegd. Eerst zal de onderzoekcontext worden beschreven, gevolgd door de beschrijving van de onderzoekspopulatie. In de daarop volgende paragraaf zal worden ingegaan op de methoden die gebruikt zijn in de verschillende fases die dit onderzoek kent. De eerste fase was kwalitatief van aard en diende ter ondersteuning van het opstellen van een vragenlijst. Daarna volgde door een kwantitatieve fase waarin de vragenlijst wordt afgenomen. Vervolgens zal in dit hoofdstuk worden uiteengezet welke analyses er zijn gebruikt om de hypothesen die beschreven zijn in het vorige hoofdstuk te toetsen.

3.1 Onderzoekpopulatie en context

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen drie verschillende scholen in het Voorgezet Onderwijs: het Pallas Athene College te Ede, de CSV te Veenendaal en de RSG Magister Alvinus te Sneek. De drie scholen verschillen onder andere qua grootte en profiel van elkaar. Zo heeft de RSG Magister Alvinus veruit de meeste leerlingen (2012 leerlingen), bijna twee keer zoveel als het Pallas Athene College en de CSV (respectievelijk 1060 en 1186 leerlingen) (Scholenopdekaart.nl, 2015). Daarnaast is de CSV een christelijke scholengemeenschap die zich richt op het VMBO en praktijkonderwijs, terwijl de andere scholen zich op alle leerniveaus richten en een openbaar profiel hebben.

Er is gekozen om het onderzoek te laten plaatsvinden binnen verschillende scholen in plaats van één specifieke school. Op deze manier kan het onderzoek achteraf beter gegeneraliseerd worden en zal dit leiden tot een hogere respons. Een grotere generaliseerbaarheid houdt in dat de onderzoeksconclusies ook kunnen gelden voor andere, niet-onderzochte situaties (Boeije, 't Hart en Hox, 2009), bijvoorbeeld voor andere vo-scholen in Nederland. Een onderzoek onder verschillende scholen zorgt echter in dit geval niet voor volledige representativiteit, omdat er geen gebruik wordt gemaakt van een aselechte steekproef. Per situatie zal er dus gekeken moeten worden of de school vergelijkbaar genoeg is om de resultaten ook naar die situatie te kunnen generaliseren.

De onderzoekseenheden zijn leraren van 50 jaar of ouder die werkzaam zijn op een van de onderzochte scholen in het voortgezet onderwijs. De grens van 50 jaar en ouder wordt in dit onderzoek gehanteerd, omdat de meerderheid van de wetenschappelijke literatuur deze norm gebruikt (Vantilborgh, Dries, de Vos en Bal, 2015). Er is gekozen voor een onderzoek onder alleen oudere leraren en niet onder alle leraren (zowel jong als oud), omdat het doel van het onderzoek niet is om oudere leraren met jongere leraren te vergelijken, maar om verschillen in welzijn en *op niveau functioneren* binnen de groep oudere leraren in het voortgezet onderwijs te kunnen verklaren.

3.2 Methode van dataverzameling

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve explorerende fase, gevolgd door een kwantitatieve fase waarin de data werd verzameld voor de resultatensectie van dit onderzoek. Volgens Van der Velde, Jansen en Dikkens (2013) kunnen kwalitatieve en kwantitatieve methoden van onderzoek elkaar versterken wanneer zij beide op het juiste moment binnen eenzelfde studie worden ingezet. Zo kunnen kwalitatieve technieken worden ingezet in de beginfase van een onderzoek om het probleem te verkennen en de vragenlijst te kunnen onderbouwen (Van der Velde, *et al.*, 2013) waarna de verbanden getoetst kunnen worden aan de hand van kwantitatieve technieken.

3.2.1 Kwalitatieve fase

In dit onderzoek is begonnen met kwalitatieve methoden met als doel een goede vragenlijst te kunnen construeren. Er zijn acht interviews afgenomen in de periode tussen 13 en 16 april 2015, waarvan twee op het Pallas Athene College, twee op de CSV en vier op de RSG Magister Alvinus. De hoeveelheid interviews is gebaseerd op de grootte van de scholen, de RSG Magister Alvinus is bijna twee keer zo groot dan de andere scholen. De geïnterviewde leraren zijn geselecteerd in overleg met de schoolleider¹ om een zo gevarieerd mogelijke groep leraren te kunnen spreken. De interviews richtten zich op twee onderdelen: enerzijds het opstellen van een meetschaal van wat *op niveau functioneren* binnen de onderwijscontext omvat, anderzijds het opstellen van een lijst met factoren die volgens de leraren van invloed (zouden kunnen) zijn op hun motivatie, welzijn en *op niveau functioneren*. De gebruikte topiclist voor deze interviews is te vinden in bijlage 1. Voor het uitvragen van het eerste onderdeel is het voorstel van de herijkte bekwaamheidseisen van de Onderwijscoöperatie (2014) als checklist gebruikt om er zeker van te zijn dat de verschillende aspecten van *op niveau functioneren* in het interview aan bod zouden komen. Er werd begonnen met de open vraag ‘Wanneer functioneert een oudere leraar volgens u op niveau?’, waarna er doorgevraagd werd aan de hand van vragen zoals ‘En wat betekent dat voor de vakinhoudelijke kennis van oudere leraren?’ ‘En voor hun pedagogische bekwaamheden?’. Aan de hand hiervan werd getracht een zo’n volledig mogelijk beeld te krijgen van wat oudere leraren in het voortgezet onderwijs volgens hun collega’s zouden moeten kunnen. Voor het tweede onderdeel zijn telkens open vragen gesteld over welke factoren binnen de werkcontext van invloed zouden kunnen zijn op de motivatie, het welzijn en functioneren van de geïnterviewde oudere leraren. Zo zijn er vragen gesteld zoals: ‘Wat motiveert u om uw werk te doen?’, ‘Wat binnen de werkcontext zorgt er voor dat u op niveau kunt functioneren/uw werk goed kunt doen?’ en ‘Wat binnen de werkcontext is van invloed of zou van invloed kunnen zijn op uw werkgeluk?’ De analyse van deze kwalitatieve data zal verderop in dit hoofdstuk worden besproken.

3.2.2 Kwantitatieve fase

De kwantitatieve data in dit onderzoek is verzameld via een online vragenlijst waarvan de tekst is weergegeven in bijlage 2. Om zeker te weten dat er geen fouten in de vragenlijst zaten is deze vooraf door meerdere personen getest. De link naar de digitale vragenlijst werd verspreid per mail door de schoolleider van de betreffende school, waarbij hij/zij een activerende oproep deed aan de leraren om de vragenlijst in te vullen. Bij het Pallas Athene College en de RSG Magister Alvinus werd de vragenlijst verspreid onder alle leraren met daarbij de expliciete vermelding dat het voor 50+ leraren was. Bij de CSV werden alleen de leraren van 50 jaar en ouder benaderd om deel te nemen. Wanneer de leraren op de link in de email klikten zagen zij eerst een introductietekst met daarin een dankwoord, de garantie van anonimiteit en de contactgegevens van de onderzoeker. Daarna volgden eerst de meetschalen van de afhankelijke variabelen in dit onderzoek (*welzijn en op niveau functioneren*), vervolgens onafhankelijke variabelen (de verschillende energiebronnen en werkeisen) en ten slotte de mediërende variabele (motivatie). Dit om te voorkomen dat tussentijds afhaken van respondenten ervoor zorgde dat maar één soort variabelen bekend was (bijvoorbeeld alleen de onafhankelijke factoren). In dat geval zouden er geen verbanden tussen de verschillende groepen

¹ Het contact met de scholen is verlopen via de rector of de plaatsvervangend directeur. Voor schoolleider kan dus een van deze twee functienamen gelezen worden.

variabelen gelegd kunnen worden. Er is tweemaal een herinneringsemail naar de leraren gestuurd: aan het begin van de tweede week van de testperiode en aan het begin van de derde week. Uiteindelijk werden de leraren in de periode van 11 tot 31 mei in de gelegenheid gesteld om de vragenlijst in te vullen.

Na de sluiting van de vragenlijst bleek deze door 88 mensen te zijn ingevuld. Bij het nader bestuderen van de data kwam echter naar voren dat twee respondenten vrijwel niets hadden ingevuld en dat er twee respondenten waren met een leeftijd lager dan 50 jaar. Deze vier respondenten zijn daarom uit de vragenlijst verwijderd waardoor het totaal aantal respondenten 84 is. Het is onbekend hoe hoog het responspercentage is, omdat de vragenlijst bij twee van de drie scholen naar alle medewerkers is verstuurd en er dus niet vooraf een selectie is gemaakt voor het benaderen van alleen de leraren van 50 jaar en ouder. Bij de CSV heeft deze selectie wel plaatsgevonden, wat resulteerde in een responspercentage van 71,4% (35 van de 49 benaderde leraren van 50 jaar en ouder hebben de vragenlijst ingevuld). Het is echter onbekend of dit percentage ook representatief is voor de andere scholen. Van de 84 respondenten was 59% man wat niet representatief is voor leraren in het voortgezet onderwijs in deze leeftijdscategorie (Lubberman, van Kessel, Wester en Mommers, 2013). De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 57,2 jaar (SD=3,9 jaar; N=82). De respondenten waren gemiddeld 24,7 jaar (SD=12,5 jaar; N=69) werkzaam in het voortgezet onderwijs waarvan 19,4 jaar (SD=11,9 jaar; N=69) op hun huidige school.

3.3 Meetschalen

Zoals eerder aangegeven is in dit onderzoek begonnen met een kwalitatieve fase. Deze fase is onder andere gebruikt om informatie te verzamelen over welke factoren mogelijk van invloed zouden kunnen zijn op de motivatie, het welzijn en het functioneren van oudere leraren. In deze paragraaf zal worden beschreven welke factoren tijdens de explorerende interviews zijn genoemd, hoe deze keuze voor de factoren die zijn opgenomen in de vragenlijst tot stand gekomen is en welke meetschalen vervolgens zijn gebruikt om deze mogelijke factoren te onderzoeken.

3.3.1 De selectie van de potentiële factoren

Na de afname van de acht interviews is deze kwalitatieve data geanalyseerd (zie bijlage 3). Er is eerst open gecodeerd door te kijken welke factoren de leraren aandroegen als antwoord op de vragen wat (mogelijk) van invloed is op hun motivatie, functioneren en welzijn (zie voor de vragen de topiclist in bijlage 1, onderdeel 2). De genoemde factoren zijn genoteerd en er is opgeschreven hoe vaak de verschillende factoren zijn genoemd. Vervolgens is het in het theoretisch kader beschreven onderscheid tussen energiebronnen en werkeisen gehanteerd om de genoemde factoren te ordenen. Bij elke genoemde factor werd gekeken of dit gezien kon worden als iets dat energie geeft (energiebron) of juist energie kost (werkeis). Een aantal factoren kon zowel positief als negatief worden geformuleerd, doordat leraren het noemden als een factor die voor hen positief werkte, maar negatief zou uitpakken zodra deze factor weg zou vallen (bijvoorbeeld een stabiele gezinssituatie of een goede gezondheid). In deze gevallen zijn deze factoren geherformuleerd naar een werkeis, omdat ze energie kosten en nu geen energie opleveren, maar een vereiste zijn voor welzijn of functioneren. Ook noemden een aantal leraren dat het hen energie kost als leraren 'alleen maar met zichzelf bezig zijn'. Deze werkeis is ook op te vatten als de negatieve versie van de energiebron 'steun van collega's', waardoor deze factor onder deze energiebron geschaard. Per factor is bijgehouden hoe vaak deze genoemd is door de acht geïnterviewde leraren. Bij mogelijke

energiebronnen werden 'de inhoud van het werk/omgang met kinderen' (6x), 'variatie in taken' (8x), 'steun van collega's' (7x), 'goede faciliteiten' (5x), 'gerespecteerd worden door leerlingen/positieve feedback' (4x), 'steun van leidinggevende' (6x), 'autonomie/vrijheid' (4x) en 'uitdaging in het werk/leermogelijkheden' (4x) genoemd. Als mogelijke werkeisen werden 'landelijke regelingen/regeldruk' (6x), 'te veel vergaderen' (4x), 'werken op onregelmatige uren' (2x), 'werkdruk' (5x), 'work-home conflict' (3x), 'zeurende ouders/lastige kinderen' (3x), 'inspringen voor collega's die ziek zijn' (2x) en 'een slechte fysieke gezondheid' (2x) genoemd (zie onderdeel 2 in bijlage 3). Vervolgens is een aantal mogelijke energiebronnen en werkeisen afgevallen om als meetschaal opgenomen te worden in de vragenlijst. Dit omdat ze buiten de invloedssfeer van de school liggen of in dit onderzoek niet als onafhankelijke variabele kunnen worden onderzocht. Zo kan de inhoud van het werk worden gezien als een mogelijke energiebron, maar is de inhoud van het 'leraarschap' in principe niet te veranderen. Ook work-home conflict is verwijderd, omdat leraren hierbij vooral spraken over de mogelijke gevolgen van een vervelende thuissituatie op hun functioneren op school, maar niet omgekeerd (dat de school zorgt voor druk op het privéleven). De school kan dus niets aan deze werkeis veranderen. Daarnaast is 'gerespecteerd worden door leerlingen/positieve feedback van hen' weggehaald, omdat dit ook buiten de invloedssfeer van de school ligt, de school kan immers leerlingen niet sturen op het geven van positieve feedback. Ook 'inspringen voor collega's die ziek zijn' is weggehaald, omdat dit kan worden gezien als een onderdeel van *op niveau functioneren*, omdat dit hoort bij professioneel gedrag van leraren. Ten slotte is ook 'een slechte fysieke gezondheid' genoemd als een mogelijke belemmerende factor voor *op niveau functioneren*. Aangezien dit in dit onderzoek ook wordt onderzocht als losse afhankelijke variabele 'welzijn', kan deze variabele niet ook als onafhankelijke variabele worden meegenomen.

Bij de overgebleven genoemde factoren zijn meetschalen gezocht of opgesteld die hierna zullen worden besproken.

3.3.2 Vooraf gevalideerde meetschalen

Energiebronnen

Autonomie is geoperationaliseerd en gemeten door de meetschaal van *self-determination* van Spreitzer (1995) aan te vullen met de *Job Diagnostic Survey* van Hackman en Oldham (1974). Dit heeft geleid tot een meetschaal van 4 items op een 5-punts Likertschaal (1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens'). Een voorbeelditem is: 'Ik heb voldoende kansen om onafhankelijk en in vrijheid te kunnen werken'.

Relaties met collega's werd gemeten met behulp van de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA; Van Veldhoven, Meijman, Broersen en Fortuin, 2002). De originele schaal omvat 9 items, maar vanwege de grote omvang van de vragenlijst opgesteld in dit onderzoek is er voor gekozen om 5 items uit deze schaal te selecteren. De items werden gescoord op een vierpuntschaal (1 = 'nooit' tot 4 = 'altijd'). Een voorbeelditem is: 'Is uw verstandhouding met collega's goed?'.

Variatie in het werk werd eveneens gemeten met behulp van de VBBA (Van Veldhoven *et al.*, 2002). Deze schaal bestaat uit 5 items op een vierpuntschaal (1 = 'nooit' tot 4 = 'altijd'). Een voorbeelditem is: 'Heeft u in uw werk voldoende afwisseling?'

Ook *leermogelijkheden* werd gemeten door middel van de VBBA (Van Veldhoven *et al.*, 2002). Deze schaal bestaat uit 4 items zoals: 'Biedt uw baan u mogelijkheden voor persoonlijke groei en ontwikkeling?'. De items werden gescoord op een vierpuntsschaal waarbij 1 = 'nooit' tot 4 = 'altijd'.

Peoplemanagement is gemeten met behulp van de meetschaal van Knies en Leisink (2014). Deze schaal omvat verschillende dimensies van peoplemanagement: *de implementatie van maatwerkafspraken* (2 items, bijvoorbeeld 'Mijn leidinggevende maakt met mij afspraken die passen bij mijn persoonlijke situatie'), *ondersteuning in dagelijks functioneren* (4 items, waaronder 'Mijn leidinggevende laat waardering merken voor mijn werk'), *ondersteuning in ontwikkeling* (4 items, zoals: 'Mijn teamleider attendeert mij op mogelijkheden voor verdere opleiding') en ten slotte *ondersteuning door HR maatregelen* (7 items waarbij de respondenten gevraagd werden aan te geven in hoeverre zij zich ondersteund voelden door onderdelen van het HR-beleid in de praktijk, bijvoorbeeld door beloning of beoordeling). De items zijn gescoord op een Likertschaal lopend van 1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens'.

Werkeisen

Werkdruk is gemeten door de bij de meetschaal van *werktempo en werkhoeveelheid* van de VBBA (Van Veldhoven *et al.*, 2002) de vragen over werktempo weg te laten. Dit heeft geleid tot een meetschaal met 5 items, waaronder 'Heeft u veel werk te doen?'. De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 ('nooit') tot 4 ('altijd').

Motivatie

De mediërende variabele *Motivatie* is gemeten door middel van de Nederlandse versie van de Multidimensional Work Motivation Scale (Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, Van den Broeck, Aspel, Bellerose, Benabou, Chemolli, Güntert, Halvari, Indiyastuti, Johnson, Molstad, Naudin, Ndao, Hagen Olafsen, Roussel, Wang, en Westbye, 2015). Deze schaal bevat 19 items met als uitgangspunt: 'Waarom doet u moeite voor uw werk of zou u moeite moeten doen voor uw werk?'. De schaal bestaat uit zes subschalen: *Amotivatie* (3 items, zoals 'Ik weet niet waarom ik dit werk doe, het is zinloos'), *Externe sociale regulatie* (3 items, bijvoorbeeld 'Om de goedkeuring van anderen te krijgen'), *Externe materiële regulatie* (3 items, waaronder 'Omdat ik het risico loop mijn baan te verliezen als ik niet voldoende moeite doe'), *Geïntrojecteerde regulatie* (4 items, bijvoorbeeld 'Omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik het kan'), *Geïdentificeerde regulatie* (3 items, zoals 'Omdat ik het zinvol vind om moeite te doen voor dit werk') en ten slotte *Intrinsieke regulatie* (3 items, waaronder 'Omdat deze baan heel interessant is'). Alle items worden gescoord op een zevenpunts-Likertschaal van 1 ('helemaal niet') tot 7 ('helemaal').

Welzijn

Bevlogenheid is gemeten aan de hand van de verkorte Utrechtse Bevlogenheids Schaal (UBES; Schaufeli en Bakker, 2004b). Deze schaal bestaat uit 9 items verdeeld over drie subschalen: *Vitaliteit* (3 items, bijvoorbeeld 'Op mijn werk bruis ik van de energie'), *Toewijding* (3 items, zoals 'Ik ben enthousiast over mijn baan') en *Absorptie* (3 items, waaronder 'Ik ga helemaal op in mijn werk'). De items zijn gescoord op een zevenpunts-Likertschaal lopend van 1 = 'nooit' tot 7 = 'altijd'.

Burn-out is gemeten aan de hand van de werkbelevingslijst voor leerkrachten (Maslach Burn-out Inventory – Nederlandse versie voor leerkrachten; Schaufeli en van Horn, 1995). De oorspronkelijke schaal bestaat uit 3 subschalen (*emotionele uitputting*, *depersonalisatie* en *persoonlijke*

bekwaamheid), maar in dit onderzoek is alleen de subschaal *emotionele uitputting* gebruikt. Deze schaal bestaat uit 8 items, waaronder ‘Aan het eind van een werkdag voel ik mij leeg’. De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (‘nooit’) tot 7 (‘altijd’).

3.3.3 Validering zelf geconstrueerde meetschalen

De volgende twee meetschalen die zullen worden behandeld zijn beide zelf opgesteld aan de hand van context-specifieke onderwerpen die de geïnterviewde leraren hebben aangedragen. Het betreft hier factoren die volgens hen van invloed zijn op hun motivatie, welzijn en functioneren. Per subschaal is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of de schalen sterk genoeg zijn om mee te nemen in de verdere analyses.

Faciliteiten binnen de school is geoperationaliseerd en gemeten door een zelf opgestelde meetschaal met daarin de faciliteiten waar de geïnterviewde leraren waarde aan hechten. De stellingen zijn geformuleerd aan de hand van de antwoorden van de geïnterviewde leraren op de volgende vragen: ‘Wat zorgt er voor dat u op niveau kunt functioneren/uw werk goed kunt doen?’ Of: ‘Wat zorgt er voor dat u gelukkig bent op uw werk?’ Als antwoord op deze vragen werden verschillende faciliteiten genoemd zoals minder uur kunnen werken, goede lokalen en een goed rooster. Deze faciliteiten zijn omgevormd tot stellingen die in de vragenlijst aan de leraren zijn voorgelegd. De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 = ‘helemaal mee oneens’ tot 5 = ‘helemaal mee eens’. De schaal omvat 6 items en is weergegeven in tabel 1. Om zeker te weten dat deze meetschaal valide is, is er een hoofdcomponentenanalyse uitgevoerd met Oblique rotatie (Oblimin met Kaiser normalisatie). Tabel 1 laat de uitkomsten van deze analyse zien, die voltrokken is in 5 iteraties.

Tabel 1 Factoranalyse meetschaal ‘faciliteiten’

	Component 1 Fysieke school omgeving	Component 2 Aantal uren werken
Het schoolgebouw waarin ik werk voldoet aan de eisen die ik als leraar aan een gebouw stel	0.925	-0.033
Ik ben over het algemeen tevreden over de faciliteiten op mijn school	0.862	-0.122
Ik ben tevreden met het lokaal dat ik toegewezen krijg voor mijn lessen	0.663	0.138
Met mijn school kan ik afspraken maken over het aantal uren dat ik wil werken	0.033	0.882
Binnen mijn werk heb ik de mogelijkheid om minder uren te werken (met een vermindering van het inkomen)	-0.214	0.879
Ik ben tevreden met mijn rooster	0.247	0.464
<i>Factorloadingen groter dan 0.45 zijn vetgedrukt in de tabel</i>		

Uit de factoranalyse blijkt dat de meetschaal voor faciliteiten uit twee componenten bestaat die samen de cumulatieve variantie verklaren van 65,3%. Het eerste component omvat de tevredenheid

met de fysieke schoolomgeving en heeft een Cronbach's alpha van .74 wat betekent dat de subschaal betrouwbaar is (Nunnally, 1978). Het tweede component beslaat de tevredenheid van leraren met het aantal uren dat zij werken. Het item 'ik ben tevreden met mijn rooster' past minder goed onder dit component, omdat dit niet alleen het aantal uren werken omvat, maar ook de indeling van de gewerkte uren. Uit de factorlading van .464 blijkt ook dat dit item weliswaar op het component 'aantal uren werken' laadt, maar dat deze lading relatief laag is in vergelijking met de andere items in deze subschaal (beide minimaal .4 hoger). Na het uitvoeren van een betrouwbaarheidsanalyse is definitief besloten om dit item te verwijderen uit deze schaal omdat de Cronbach's alpha van deze subschaal dan stijgt van $\alpha=.62$ naar $\alpha=.78$. De Cronbach's alpha van de gehele meetschaal van 'faciliteiten' is .62, wat onder de door Nunnally (1978) gehanteerde grens van .7 ligt, maar boven het door Van der Velde *et al.* (2013) gehanteerde minimum. Van der Velde en collega's (2013) stellen namelijk dat in de praktijk een Cronbach's alpha van .60 als minimum wordt gezien, .70 als acceptabel en .80 of hoger als goed.

Werkomstandigheden is gemeten door middel van een samengestelde meetschaal die bestaat uit de drie (zelf geconstrueerde) meetschalen *onregelmatige werktijden*, *vergaderdruk* en *regeldruk*. De subschalen en items zijn opgesteld aan de hand van de antwoorden die de oudere leraren gaven in de interviews op vragen als: 'Wat belemmert u om uw werk goed te kunnen doen/op niveau te kunnen functioneren?', en 'Wat zorgt ervoor/zou er voor kunnen zorgen dat u minder gelukkig (en gezond) bent op uw werk?'. Antwoorden die voorbij kwamen op deze vragen waren 'het vele (nutteloze) vergaderen', 'het 's avonds moeten werken bij ouderavonden' en 'regels en verplichtingen waar je je aan moet houden'. Aan de hand hiervan zijn drie subschalen opgesteld en items per schaal geformuleerd, die vervolgens zijn samengevoegd tot één meetschaal van werkomstandigheden.

Onregelmatige werktijden is gemeten door middel van een zelf geconstrueerde meetschaal opgesteld aan de hand van de informatie uit de interviews. Deze meetschaal bestaat uit 3 items die worden gescoord op een Likertschaal (1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens'). Een voorbeelditem is: 'Ik vind het vervelend dat het contactmoment met ouders in de avond plaatsvindt'.

Vergaderdruk is geoperationaliseerd door 2 zelf geconstrueerde items. De items werden eveneens gescoord op een vijfpunts-Likertschaal (1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens') met items zoals 'In mijn werk moet ik teveel vergaderen'.

Regeldruk is gemeten door middel van 4 items geselecteerd uit een meetschaal van regeldruk in de publieke sector (Vermeeren en Van der Geest, 2012). De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens'. Een voorbeelditem is: 'Richtlijnen en voorschriften zijn in mijn organisatie belangrijker dan mijn ervaring of intuïtie'.

Om de validiteit van deze samengestelde meetschaal vast te kunnen stellen is een hoofdcomponentenanalyse uitgevoerd met een Oblique rotatie (Oblimin met Kaiser normalisatie). Deze rotatie heeft zich voltrokken in 5 iteraties. De uitkomsten zijn weergegeven in tabel 2.

Na het uitvoeren van de factoranalyse blijken er twee componenten te zijn binnen de meetschaal van werkomstandigheden. Samen verklaren deze componenten 57,3% van de variantie. Het eerste component kan opgevat worden als druk die de leraren ervaren door opgelegde regels en

vergaderingen. De Cronbach's alpha van deze subschaal is goed met een score van .82. Het tweede component omvat het moeten werken op onregelmatige tijden en heeft een Cronbach's alpha van .68 wat boven het door Van der Velde *et al.* (2013) gestelde minimum valt. De Cronbach's alpha van de gehele schaal van werkomstandigheden is .80 en daarom goed.

Tabel 2 Factoranalyse meetschaal 'werkomstandigheden'

	Component 1 Regel- en vergaderdruk	Component 2 Onregelmatige werktijden
In mijn werk moet ik teveel vergaderen	0.819	0.081
Het kost mij veel tijd om te voldoen aan alle regels en verplichtingen binnen mijn organisatie	0.810	-0.326
Regels en procedures in mijn organisatie maken het mij moeilijk om mijn werk goed te doen	0.758	0.101
Er zouden best minder vergaderingen kunnen plaatsvinden binnen mijn werk	0.754	0.078
Richtlijnen en voorschriften zijn binnen mijn school belangrijker dan mijn ervaring of intuïtie	0.741	0.013
Ik heb er moeite mee dat ik moet surveilleren op schoolfeesten	0.502	0.183
Het invullen van formulieren en systemen kost mij veel tijd	0.417	-0.041
Ik vind het niet fijn dat ik soms op onregelmatige tijden moet werken	-0.103	0.916
Ik vind het vervelend dat het contactmoment met ouders in de avond plaatsvindt	0.335	0.722

Factorloadingen groter dan 0.40 zijn vetgedrukt in de tabel

Op niveau functioneren is gemeten met een meetschaal die opgesteld is aan de hand van de kwalitatieve interviews. De antwoorden van de leraren op de vragen over wat volgens hen *op niveau functioneren* inhoudt zijn geordend per thema, welke ongeveer overeenkomen met de bekwaamheidscomponenten die de Onderwijscoöperatie (2014) onderscheidt (zie onderdeel 1 in bijlage 3). In eerste instantie was ook 'de wil om te veranderen' als los thema toegevoegd, maar bij nader inzien kon deze bekwaamheid ook onder het thema 'didactische vaardigheden van leraren' worden geschaard. Daarnaast is reflectief vermogen toegevoegd, omdat dit ook een van de bekwaamheden is die leraren volgens de Onderwijscoöperatie (2014) zouden moeten bezitten. Dit thema is echter niet expliciet door de leraren genoemd en is hen niet voorgelegd. Aan de hand van deze gegevens zijn zes subschalen opgesteld: vakinhoudelijk bekwaam, didactisch bekwaam, pedagogisch bekwaam, omgang met collega's, omgang met school/ouders en ten slotte reflectief vermogen (zie bijlage 4). Elk van de subschalen bestaat uit drie tot zeven items gebaseerd op wat de geïnterviewde leraren zien als *op niveau functioneren* per bekwaamheid van de Onderwijscoöperatie. De respondenten werd gevraagd om scores aan te geven op een vijfpunts-Likertschaal (1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens').

Tabel 3 Factoranalyse meetschaal *op niveau functioneren*

Component:	1	2	3	4
1. Ik blijf mijn lesmethodes continu vernieuwen	0.766	-0.085	-0.038	-0.050
2. Ik ben bekend met onderwijs- en leertheorieën en pas die ook toe in mijn lessen	0.707	0.283	-0.165	0.062
3. Ik volg de actuele ontwikkelingen in mijn vakgebied op de voet	0.674	-0.160	0.145	-0.075
4. Ik reflecteer regelmatig op mijn eigen handelen binnen de school	0.665	0.067	0.008	-0.285
5. Ik gebruik nieuwe digitale technieken om de leerlingen de lesstof bij te brengen	0.649	0.114	-0.200	0.207
6. Ik volg scholing om bij te blijven	0.574	0.185	0.120	0.057
7. Ik kijk regelmatig kritisch naar mijn eigen functioneren	0.565	0.017	0.146	-0.120
8. Ik pas mijn lesmethodes aan, aan de veranderende samenleving	0.559	0.071	-0.149	-0.074
9. Ik pas mijn lesmethodes aan, aan de behoeften van de individuele leerlingen	0.548	-0.117	0.156	-0.071
10. Ik help jongere collega's als zij vragen hebben	0.260	0.714	-0.072	0.187
11. Ik geef op een professionele manier informatie aan ouders over mijn leerlingen	-0.105	0.710	0.017	-0.218
12. Binnen de school wissel ik ervaringen over lastige klassen uit met collega's	-0.012	0.694	-0.064	-0.059
13. Ik neem op een constructieve manier deel aan overleggen binnen de school	0.054	0.611	-0.109	-0.413
14. Ik maak duidelijke afspraken met mijn sectie	0.046	0.530	0.237	-0.011
15. Ik ben open en eerlijk tegenover mijn leerlingen	0.132	0.514	0.342	0.285
16. Binnen mijn werk hou ik het belang van de organisatie in mijn achterhoofd	0.163	0.510	-0.123	-0.288
17. Ik stimuleer mijn leerlingen op een positieve manier	0.049	0.507	0.497	-0.023
18. In mijn contact met leerlingen sta ik stil bij pedagogische/psychologische theorieën over hoe ik het beste met hen kan omgaan	-0.063	0.416	0.290	0.096
19. Ik kan de lesstof op verschillende manieren uitleggen afhankelijk van de leerling	0.177	0.272	0.080	-0.083
20. Ik ken de leefwereld van mijn leerlingen en speel daar op in	-0.051	0.032	0.635	-0.066
21. 'Ik heb soms moeite om mij te verplaatsen in de leerlingen' (R)	0.001	-0.058	0.608	0.136
22. Ik sta open voor de problemen van leerlingen	0.008	0.313	0.599	0.025
23. Ik zorg er voor dat we binnen mijn sectie duidelijk communiceren	0.119	0.101	0.577	-0.069
24. Door mijn ervaring blijf ik de klas waaraan ik les geef de baas	-0.070	-0.057	0.572	-0.231
25. In vergaderingen kom ik vanuit mijn ervaring met ideeën en suggesties	-0.115	0.241	-0.224	-0.730
26. In vergaderingen neem ik vanuit mijn ervaring een coördinerende rol aan	0.091	-0.002	0.198	-0.581
27. Ik 'sta boven' de lesstof	0.310	-0.040	0.233	-0.578
28. Ik weet waar ik over praat als ik de lesstof uitleg	0.279	-0.133	0.215	-0.549
29. Ik denk met de school mee over het beleid dat gevoerd zou moeten worden	0.297	0.301	-0.278	-0.539
30. Ik beheers de lesstof van mijn vakgebied	0.342	-0.215	0.147	-0.510
31. Ik weet waar ik goed en minder goed in ben binnen mijn werk	0.298	0.021	0.266	-0.469
32. Ik hou orde in mijn lessen	-0.250	0.347	-0.011	-0.417

Om de validiteit van deze zelf geconstrueerde meetschaal te kunnen vaststellen is een hoofdcomponentenanalyse met Oblique rotatie (Oblimin met Kaiser normalisatie) uitgevoerd. De rotatie heeft zich voltrokken in 13 iteraties. De uitkomsten van deze hoofdcomponentenanalyse zijn weergegeven in tabel 3, waarbij de factorladingen groter dan 0.45 vet zijn gedrukt. Na het uitvoeren van deze factoranalyse is gekeken welke theoretische achtergrond de verschillende componenten hebben. Component 1 kan worden gezien als de professionele bekwaamheden van leraren en de wil om het onderwijs te ontwikkelen. Component 2 kan worden gezien als de communicatie van de leraren met collega's, ouders en de school. Vanuit deze theoretische onderbouwing zijn item 15 ('Ik ben open en eerlijk tegen mijn leerlingen'), 17 ('Ik stimuleer mijn leerlingen op een positieve manier') en 18 ('In mijn contact met leerlingen sta ik stil bij pedagogische/psychologische theorieën over hoe ik het beste met hen kan omgaan') verwijderd. Bovendien zouden al deze drie items theoretisch gezien passen bij het derde component dat hierna gepresenteerd wordt, maar daar laden de items niet op. Verder is item 19 verwijderd, omdat deze op geen enkel component laadt. Component 3 omvat de pedagogische bekwaamheden van leraren. Daarom is item 23 ('Ik zorg ervoor dat we binnen mijn sectie duidelijk communiceren') verwijderd, deze zou namelijk theoretisch gezien beter bij component 2 passen maar laadt niet op dit component. Het laatste component, component 4, beslaat een zekere mate van senioriteit bij de leraren in deze doelgroep. Daarom is item 32 ('Ik hou orde in mijn lessen') verwijderd. De vier verschillende componenten kunnen elk worden gezien als een subschaal van *op niveau functioneren*.

Om de betrouwbaarheid van de losse nieuw opgestelde subschalen vast te stellen is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Hieruit volgden een Cronbach's alpha van .85 voor component 1, $\alpha = .81$ voor component 2, $\alpha = .61$ voor component 3 en $\alpha = .82$ voor component 4. Zoals eerder gesteld is een Cronbach's alpha goed bij een score van .80 of hoger, wat bij het eerste, tweede en vierde component het geval is. Hoewel de Cronbach's alpha van component 3, 'pedagogische bekwaamheden' slechts .61 is, is er toch besloten deze subschaal mee te nemen in de verdere analyses, omdat deze bekwaamheid een belangrijk onderdeel is van het leraarschap. Daarnaast valt de Cronbach's alpha van deze schaal net boven het door Van der Velde en collega's (2013) gestelde minimum van .60. De Cronbach's alpha van alle subschalen samen, dus de uiteindelijke meetschaal van *op niveau functioneren* valt met .64 ook net boven deze minimale ondergrens (Van der Velde *et al.*, 2013).

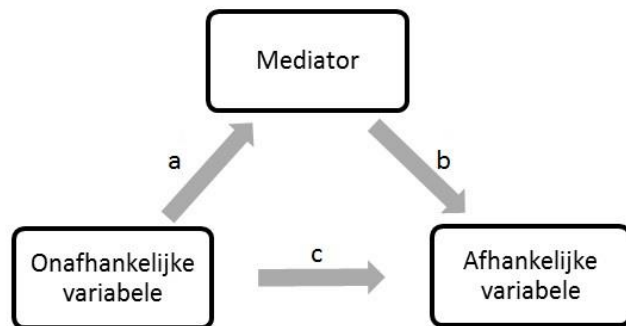
3.3.4 Controlevariabelen

Om te voorkomen dat achtergrondvariabelen die te onderzoeken relaties beïnvloeden zijn er een aantal controlevariabelen meegenomen in dit onderzoek. Dit zijn geslacht, leeftijd, aantal jaren werkzaam in het voortgezet onderwijs en aantal jaren werkzaam op de huidige school. Daarnaast is aan de leraren gevraagd op welke scholen zij werkzaam zijn om ook te kunnen onderzoeken of de scholen significant van elkaar verschillen.

3.4 Data analyse

De verzamelde data is geanalyseerd met behulp van het software programma SPSS (IBM SPSS Statistics, versie 22). De data analyse verliep in verschillende stappen. Als eerste stap is er een hoofdcomponentenanalyse (partial component analysis) uitgevoerd om de zelf opgestelde meetschalen te valideren. Daarnaast is er per subschaal een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De uitkomsten van deze analyses zijn in de vorige paragraaf aan bod gekomen. Stap twee was het

samenvoegen van verschillende schalen. De schalen *bevlogenheid* en de gehercodeerde schaal van *burn-out* zijn samengevoegd tot de nieuwe schaal *welzijn*. Dit vanwege de geringe omvang van de steekproef en de mogelijkheid om op deze manier de statistische power te vergroten. Daarnaast zijn de beide concepten ook theoretisch nauw met elkaar verbonden, bijvoorbeeld binnen het job-demands resources model. Als derde stap is per meetschaal een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De vierde stap was het opvragen van de beschrijvende statistieken en correlaties en het opstellen van een correlatietabel (zie 4.1: beschrijvende statistieken). De vijfde stap richt zich op het toetsen van de hypothesen. Deze toetsing vond plaats met behulp van een multiële regressieanalyse. Bij deze analysetechniek hangt het aantal onafhankelijke variabelen dat tegelijk getoetst kan worden af van het aantal respondenten (Green 1991, in: Field, 2009). Hiervoor geldt als vuistregel de formule: $N = 50 + 8k$, waarbij k het aantal onafhankelijke variabelen is. Aangezien de N van dit onderzoek 84 is, betekent dit dat er slechts vier onafhankelijke variabelen tegelijk getoetst konden met behulp van een multiële regressieanalyse (immers: $50 + 8 \times 4 = 82$). Omdat deze vier variabelen onder andere zijn geselecteerd op basis van de uitkomsten van de correlatietabel zal dit proces in het volgende hoofdstuk verder worden toegelicht. Als zesde en laatste stap zijn ook de indirecte veronderstelde verbanden onderzocht door het mediërende effect van motivatie te bestuderen. Hierbij zijn de criteria van Baron en Kenny (1986, p.1176; zie figuur 7) aangehouden die stellen dat mediatie alleen plaatsvindt als er voldaan wordt aan de volgende drie voorwaarden: a.) Variatie in het niveau van de onafhankelijke variabele verklaart significant de variatie in de vooronderstelde mediator; b.) Variatie in het niveau van de mediator verklaart significant de variatie in de afhankelijke variabele; en c.) Wanneer er gecontroleerd wordt voor deze twee verbanden, verdwijnt de eerder gevonden significante relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele. Als er aan alle drie voorwaarden is voldaan betekent dat dat het verband tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele via de mediërende variabele verloopt. Echter wordt er in dit onderzoek zowel een directe als indirect verband verondersteld tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabelen. Dit betekent dat er vermoedelijke partiële mediatie zal optreden. Dit is het geval als beide relaties (zowel direct als na toevoeging van de mediator) nog wel significant zijn, maar de β -coëfficiënt afneemt



Figuur 7: de voorwaarden van Baron & Kenny.

De uitkomsten van stap drie tot en met zes zullen in het resultatenhoofdstuk worden gepresenteerd.

3.5 Kwaliteit van meting en data

Doordat alle verzamelde data afkomstig is van individuele respondenten op hetzelfde tijdstip zou er mogelijk sprake kunnen zijn van *common method bias* (Podsakoff, MacKenzie, Lee en Podsakoff, 2003). Dit betekent dat de gevonden variantie in een variabele is toe te schrijven aan de manier waarop het gemeten is, in plaats van aan het construct dat de schaal beoogd te meten. Een voorbeeld hiervan is het sociaal wenselijk antwoorden door een respondent of het overdrijven van bepaalde scores. De praktische implicaties van het overdrijven van respondenten vallen echter mee,

omdat dit alleen de gemiddelde score van een variabele omhoog haalt, maar dit verder niet van invloed is op de verbanden tussen variabelen.

Om *common method bias* te voorkomen zijn in dit onderzoek een aantal maatregelen getroffen. Zo zijn alle items van de schaal *op niveau functioneren* zo geformuleerd dat ze concrete gedragingen beschrijven, in plaats van de intentie tot bepaald gedrag. Er is bijvoorbeeld gebruik gemaakt van stellingen als 'ik reflecteer regelmatig op mijn handelen binnen de school' of 'ik volg scholing om bij te blijven'. Een tweede genomen maatregel is de vormgeving van de introductietekst. Hierin is benadrukt dat er vertrouwelijk omgegaan zal worden met de data en deze niet op individuele personen herleidbaar is. Daarnaast zijn de respondenten er op gewezen dat zij moeten ingaan op hun eerste ingeving en dat er geen goede of slechte antwoorden zijn, maar dat het gaat om hoe zij iets ervaren. Op andere mogelijke alternatieven om *common method bias* te voorkomen voor vervolgonderzoek zal in de beperkingen van dit onderzoek in paragraaf 5.4 verder worden ingegaan.

Verder is gewaarborgd dat de kwaliteit van de data zo hoog mogelijk is door zo veel mogelijk eerder gevalideerde schalen te gebruiken. Wanneer deze schalen oorspronkelijk in het Engels waren geformuleerd zijn deze vertaald en is door de begeleider gecontroleerd of deze vertaling juist was. In sommige gevallen (faciliteiten, werkomstandigheden en *op niveau functioneren*) bestond er nog geen valide context-specifieke meetschaal. Daarom is hiervoor aan de hand van de input van de kwalitatieve fase een schaal met voldoende items opgesteld en is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Zoals zojuist beschreven zijn ook deze schalen inmiddels gevalideerd door het uitvoeren van een factoranalyse en het verwijderen van items die niet binnen de subschalen pasten.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het kwantitatieve onderzoek worden gepresenteerd. Eerst zullen de beschrijvende statistieken worden beschreven en overzichtelijk worden weergegeven in een tabel. Vervolgens zal er worden ingegaan op de gevolgen van het lage aantal respondenten en wat voor maatregelen daarom zijn getroffen. In de derde paragraaf worden de uitkomsten van de multipale regressieanalyses om de directe verbanden te toetsen besproken en zullen de bijbehorende hypothesen worden behandeld. Het hoofdstuk eindigt met het toetsen van de mediërende rol van autonome motivatie, waarna ten slotte de bijbehorende hypothesen worden besproken.

4.1 Beschrijvende statistieken

Alle gemiddelden, standaarddeviaties, interne consistenties (Cronbach's alpha) en correlaties tussen de variabelen zijn te vinden in tabel 4. Doordat de grootte van de meetschalen varieerde van een vierpuntsschaal tot zevenpuntsschaal zijn alle gemiddelden en standaarddeviaties van deze schalen omgerekend naar een vijfpuntsschaal zodat ze met elkaar te vergelijken zijn. De resultaten van deze herberekeningen zijn te vinden in de kolommen: 'M5' en 'SD5'.

De eerste vier kolommen met cijfers geven de gemiddelden en standaarddeviaties weer. Kijkend naar de scores op een vijfpuntsschaal valt de lage gemiddelde score van leermogelijkheden op (M5 = 3.32), de lage gemiddelde score van peoplemanagement (M = 3.28) en de lage gemiddelde score van welzijn (M5 = 3.32). Ook de lage gemiddelde score van 2.36 op werkdruk is opvallend. De gemiddelde score van 3.81 op autonomie is opvallend hoog, maar de hoge standaarddeviatie van .67 laat zien dat er grootte onderlinge verschillen zijn in de hoeveelheid ervaren autonomie door de oudere leraren. Verder zijn er opvallende verschillen te constateren tussen de verschillende vormen van motivatie. Zo is de gemiddelde score van amotivatie erg laag (M5 = 1.21) en de standaarddeviatie relatief klein (SD5 = .39). Ook de extrinsieke vormen van motivatie scoren relatief laag (extrinsieke sociale regulatie: M5 = 1.79; extrinsieke materiële regulatie: M5 = 1.77; geïntrojecteerde regulatie: M5 = 2.51) maar hierbij valt juist de hoge standaarddeviatie op (SD5 is respectievelijk .85, .89 en 1.02). Dit betekent dat er grootte onderlinge verschillen zijn tussen de oudere docenten in de mate waarin zij extrinsiek gemotiveerd zijn. De autonome vormen van motivatie scoren gemiddeld het hoogst (geïdentificeerde regulatie: M5 = 4.54; intrinsieke regulatie: M5 = 4.42). Ten slotte springt ook de hoge gemiddelde score van *op niveau functioneren* (M = 3.96) in het oog. Dit is vooral opvallend in combinatie met de lage standaarddeviatie van .33 op deze variabele.

Kijkend naar de Cronbach's alpha's van de verschillende schalen valt op dat de eerder gevalideerde meetschaal van variatie in het werk slechts een Cronbach's alpha van .54 heeft, wat betekent dat deze meetschaal niet betrouwbaar is, omdat deze onder het door Van der Velde *et al.* (2013) gestelde minimum van .60 valt. De meetschalen van 'faciliteiten' en *op niveau functioneren* scoren met beide een Cronbach's alpha van .64 net boven dit minimum. Van de meetschalen 'relaties met collega's' ($\alpha = .70$), 'leermogelijkheden' ($\alpha = .75$) en 'werkdruk' ($\alpha = .76$) zijn de Cronbach's alpha's acceptabel door hun score van tenminste .70. De overige meetschalen hebben allemaal een Cronbach's alpha van .80 of hoger en zijn daarom goed en betrouwbaar.

Tabel 4 Beschrijvende statistieken

Variabele (met schaalgrootte)	M	M5	SD	SD5	1	2	3	4	5	6
1. Autonomie (1-5)	3.81	3.81	.67	.67	.80					
2. Collega's (1-4)	3.32	4.09	.38	.51	.08	.70				
3. Variatie (1-4)	3.10	3.80	.45	.60	.54**	.03	.54			
4. Faciliteiten (1-5)	3.72	3.72	.58	.58	.41**	.03	.18	.62		
5. Leermogelijkheden (1-4)	2.74	3.32	.47	.63	.30**	.14	.51**	.14	.75	
6. Peoplemanagement (1-5)	3.28	3.28	.52	.52	.49**	.37**	.30**	.43**	.34**	.93
7. Werkdruk (1-4)	2.02	2.36	.46	.61	-.24**	-.03	-.07	-.11	.05	-.15
8. Werkomstandigheden (1-5)	2.95	2.95	.62	.62	-.49**	-.01	-.38**	-.41**	-.42**	-.52**
9. Amotivatie (1-7)	1.31	1.21	.58	.39	-.36**	-.18	-.38**	-.14	-.42**	-.48**
10. Ext. Sociale regulatie (1-7)	2.18	1.79	1.28	.85	.13	-.10	.01	.10	.03	.00
11. Ext. Materiële reg. (1-7)	2.15	1.77	1.34	.89	-.30**	.02	-.38**	-.11	-.18	-.15
12. Geïntrojecteerde reg. (1-7)	3.26	2.51	1.53	1.02	.08	-.16	.01	-.02	.20	-.01
13. Geïdentificeerde reg. (1-7)	5.53	4.54	.90	.60	.06	.11	.28*	.03	.27*	.25*
14. Intrinsieke regulatie (1-7)	5.42	4.42	.98	.65	.41**	.04	.56**	.21	.40**	.35**
15. Functioneren (1-5)	3.96	3.96	.33	.33	.37**	.28*	.25*	.24*	.41**	.33**
16. Welzijn (1-7)	4.30	3.32	.76	.51	.34**	.24	.42**	.19	.45**	.33**
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Autonomie										
2. Collega's										
3. Variatie										
4. Faciliteiten										
5. Leermogelijkheden										
6. Peoplemanagement										
7. Werkdruk	.76									
8. Werkomstandigheden	.30**	.80								
9. Amotivatie	.04	.36**	.83							
10. Externe Sociale regulatie	.14	-.15	.22*	.93						
11. Externe Materiële regulatie	.23*	.26*	.33**	.33**	.92					
12. Geïntrojecteerde regulatie	.23*	-.17	.01	.44**	.19	.85				
13. Geïdentificeerde regulatie	.02	-.29*	-.48**	.02	-.07	.22	.93			
14. Intrinsieke regulatie	-.22	-.51**	-.49**	-.01	-.31**	.15	.54**	.93		
15. <i>Op niveau functioneren</i>	-.03	-.40**	-.32**	-.01	-.08	-.01	.45**	.43**	.64	
16. Welzijn	-.46**	-.50**	-.50**	-.20	-.33**	-.05	.54**	.73**	.54**	.92
N varieert van 84 tot 69.	* $p < 0.05$		** $p < 0.01$							
<p><i>Gemiddelden (M), gemiddelden omgerekend naar een vijfpuntsschaal (M5), standaarddeviaties (SD), standaarddeviaties omgerekend naar een vijfpuntsschaal (SD5), interne consistenties (α, gecursiveerd op de diagonaal) en correlaties tussen de variabelen (zie bijlage 5 voor de correlaties met de controlevariabelen).</i></p>										

Zoals te zien in tabel 4 bestaat er een significante samenhang tussen de onafhankelijke variabelen autonomie, variatie, leermogelijkheden, peoplemanagement en werkomstandigheden en de twee afhankelijke variabelen *op niveau functioneren* en welzijn. Bovendien correleren deze vijf onafhankelijke variabelen ook allemaal met intrinsieke regulatie en (met uitzondering van autonomie) ook met geïdentificeerde regulatie.

Verder is te zien dat intrinsieke regulatie correleert met *op niveau functioneren* ($r = .43, p < 0.01$) en sterk correleert met welzijn ($r = .73, p < 0.01$). Daarnaast correleert ook geïdentificeerde regulatie significant met *op niveau functioneren* ($r = .45, p < 0.01$) en met welzijn ($r = .54, p < 0.01$). De hoge samenhang tussen deze verschillende variabelen impliceert dat er wellicht verbanden tussen deze variabelen te vinden zijn, wat later in dit hoofdstuk verder zal worden onderzocht.

Ook is in de tabel te zien dat geïdentificeerde regulatie en intrinsieke regulatie onderling sterk met elkaar correleren ($r = .54, p < 0.01$). Door deze sterke samenhang en doordat beide vormen van regulatie autonome motivatie als gezamenlijke theoretische basis hebben (zie paragraaf 2.7: de verschillende vormen van motivatie) is besloten beide schalen samen te voegen. Dit zal namelijk leiden tot een grotere statistische power van de schaal. Na het opnieuw berekenen van de correlaties tussen nieuwe schaal van autonome motivatie en de eerder genoemde onafhankelijke variabelen blijken deze allen significant te correleren. Voor autonomie-autonome motivatie geldt een correlatie van .27 ($p < 0.05$), voor variatie-autonome motivatie geldt .47 ($p < 0.01$), voor leermogelijkheden-autonome motivatie geldt een correlatie van .38 ($p < 0.01$), voor peoplemanagement-autonome motivatie geldt .35 ($p < 0.01$) en voor werkomstandigheden geldt een negatieve correlatie van -.46 ($p < 0.01$).

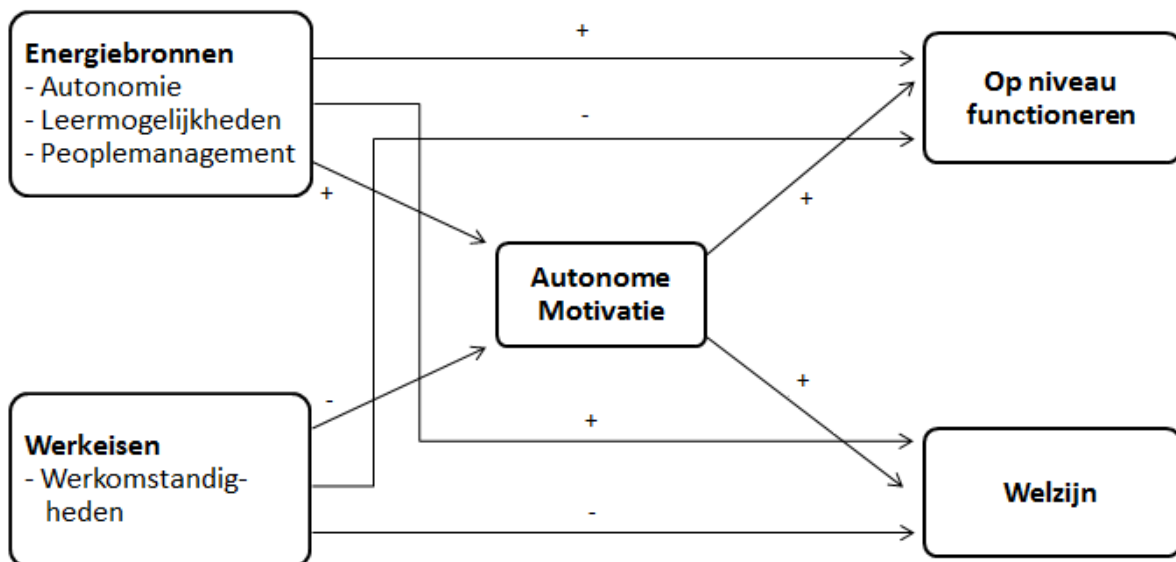
Niet in tabel 4 opgenomen zijn de correlaties met de controlevariabelen geslacht, leeftijd, school, aantal jaren op werkzaam de huidige school en aantal jaren werkzaam in het voortgezet onderwijs. De correlaties tussen de variabelen van tabel 4 en de achtergrondkenmerken zijn voor de volledigheid weergegeven in bijlage 5. Uit de tabel blijkt dat de meeste controlevariabelen niet significant correleren met de concepten uit dit onderzoek. Uitzonderingen hierop zijn de correlatie tussen peoplemanagement en het geslacht man ($r = .24$, waarbij $p < 0.05$) en aantal jaren werkzaam in het voortgezet onderwijs en de ervaren werkdruk ($r = .26, p < 0.05$). Voor de verschillen tussen de drie scholen geldt dat de werkdruk op de CSV significant lager wordt ervaren dan op de RSG ($r = -.24, p < 0.05$), het Pallas Athene College significant lager scoort op amotivatie ($r = -.23, p < 0.05$) en geïntrojecteerde regulatie ($r = -.23, p < 0.05$) dan de RSG. Ten slotte is af te lezen dat het Pallas Athene College significant hoger scoort dan de RSG op de variabele *op niveau functioneren* ($r = .31, p < 0.01$). Door de kleine steekproef op verschillende scholen moeten deze verschillen echter kritisch worden bekeken, mede door de lage significantie niveaus. Voor de overige variabelen zijn geen significante verschillen gevonden tussen de drie scholen, wat er toe leidt dat de generaliseerbaarheid van de resultaten van de nu volgende multipale regressieanalyses groter is.

4.2 Aanpassingen in het conceptueel model en hypotheses

Zoals in het vorige hoofdstuk uitgelegd bij de beschrijving van de analyses, kunnen door de relatief kleine steekproef helaas niet alle onafhankelijke variabelen meegenomen worden in de multipale regressieanalyse. Volgens de vuistregel van Green (1991; in Field, 2009) kunnen slechts vier voorspellende variabelen worden onderzocht, waardoor er op basis van statistische en theoretische gronden een keuze moet worden gemaakt van welke variabelen dit zijn. Allereerst is er gekeken naar de variabelen die significant correleerden met zowel welzijn als *op niveau functioneren*. Zodra een onafhankelijke variabele namelijk niet met deze afhankelijke variabelen correleert heeft het geen toegevoegde waarde om een multipale regressieanalyse uit te voeren, omdat er nooit een significant verband gevonden kan worden. Zoals eerder beschreven voldoen autonomie, variatie, leermogelijkheden, peoplemanagement en werkomstandigheden aan deze voorwaarde.

Vervolgens is er gekeken naar de betrouwbaarheid van deze schalen. De schaal variatie heeft een Cronbach's alpha van slechts .54, wat onder het door Van der Velde *et al.* (2013) gestelde minimum van $\alpha > .60$ valt. Om methodologische redenen zijn daarom de variabelen *autonomie*, *leermogelijkheden*, *peoplemanagement* en *werkomstandigheden* meegenomen in de multi-pele regressieanalyse. Ook om theoretische redenen zijn deze vier variabelen interessant om te onderzoeken. Zo zijn de variabelen *autonomie* en *leermogelijkheden* eerder onderzocht in het onderzoek van Bakker *et al.* (2004) naar de rol die energiebronnen en werkeisen spelen in het voorspellen van burn-out en prestaties. De doelstelling van dat onderzoek heeft dus ongeveer dezelfde doelstelling als dit onderzoek, maar het onderzoek van Bakker *et al.* (2004) heeft zich niet voltrokken binnen de onderwijscontext. Het is dus interessant om te kijken of de verbanden die destijds gevonden zijn ook te vinden zijn in dit onderzoek. Daarnaast is *peoplemanagement* een interessante variabele om mee te nemen in de analyse, omdat dit concept nog nooit eerder binnen de onderwijscontext is getoetst. Ten slotte zal de variabele *werkomstandigheden* worden onderzocht om naast drie energiebronnen ook een werkeis mee te nemen in de analyse. Bovendien zal dit mogelijk interessante resultaten opleveren, omdat deze schaal uit verschillende elementen bestaat die specifiek zijn voor de onderwijscontext. Zoals eerder genoemd bestaat deze schaal uit *regel- en vergaderdruk* en *het werken op afwijkende tijden*, elementen die in het kwalitatieve onderzoek meerdere keren zijn aangekaart door leraren, maar nooit eerder kwantitatief binnen de onderwijscontext zijn onderzocht.

Door de selectie van deze vier onafhankelijke variabelen, het samenvoegen van *geïdentificeerde regulatie* en *intrinsieke regulatie* tot de variabele *autonome motivatie* en de samenvoeging van *bevlogenheid* en *burn-out* tot *welzijn* is het volgende nieuwe conceptuele model ontstaan:



Figuur 8: het vernieuwde conceptuele model

Hieruit vloeien ook de volgende meer specifieke hypothesen voort:

Hypothese 1: Energiebronnen (autonomie/leermogelijkheden/peoplemanagement) zijn direct positief gerelateerd aan het *op niveau functioneren* en *welzijn* van oudere leraren in het voortgezet onderwijs

H1a: Energiebronnen (autonomie/leermogelijkheden/peoplemanagement) zijn direct positief gerelateerd aan *op niveau functioneren*

H1b: Energiebronnen (autonomie/leermogelijkheden/peoplemanagement) zijn direct positief gerelateerd aan welzijn

Hypothese 2: Werkeisen (werkomstandigheden) zijn direct negatief gerelateerd aan het *op niveau functioneren* en het welzijn van oudere leraren n het voortgezet onderwijs

H2a: Werkeisen (werkomstandigheden) zijn direct negatief gerelateerd aan *op niveau functioneren*

H2b: Werkeisen (werkomstandigheden) zijn direct negatief gerelateerd aan welzijn

Hypothese 3: Het verband tussen energiebronnen (autonomie/leermogelijkheden/peoplemanagement) en *op niveau functioneren* of welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3a: Het verband tussen energiebronnen (autonomie/leermogelijkheden/peoplemanagement) en *op niveau functioneren* wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3b: Het verband tussen energiebronnen (autonomie/leermogelijkheden/peoplemanagement) en welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 4: Het verband tussen werkeisen (werkomstandigheden) en *op niveau functioneren* of welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3a: Het verband tussen werkeisen (werkomstandigheden) en *op niveau functioneren* wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

H3b: Het verband tussen werkeisen (werkomstandigheden) en welzijn wordt gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie

4.3 Toetsing van de directe verbanden

Om de vernieuwde hypothesen te toetsen zijn verschillende multipale regressieanalyses uitgevoerd. Allereerst zijn de directe relaties tussen deze variabelen en de afhankelijke variabelen *op niveau functioneren* en welzijn getoetst. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5 Multipale regressieanalyse van de directe verbanden

Onafhankelijke variabele	Afhankelijke variabele: <i>op niveau functioneren</i>			Afhankelijke variabele: welzijn		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Autonomie	.08	.07	.18	.09	.15	.08
Leermogelijkheden	.18	.09	.26*	.46	.20	.29*
Peoplemanagement	.05	.09	.07	.03	.20	.02
Werkomstandigheden	-.09	.07	-.17	-.40	.17	-.33*
F	5.43**			6.89**		
R ²	.26			.33		
Adjusted R ²	.21			.28		

* = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

Zoals af te lezen uit de tabel zijn leermogelijkheden direct positief gerelateerd aan *op niveau functioneren* ($\beta=.26$, $p<0.05$) en het welzijn van oudere leraren ($\beta=.29$, $p<0.05$). Dit betekent dat hypothese 1 (zowel a als b) gedeeltelijk wordt ondersteund, namelijk voor leermogelijkheden, maar niet voor de energiebronnen autonomie en peoplemanagement. Daarnaast is werkomstandigheden direct negatief gerelateerd aan welzijn ($\beta=-.33$, $p<0.05$). Dit betekent dat hypothese 2b kan worden aangenomen. Werkomstandigheden is echter niet significant gerelateerd aan *op niveau functioneren* waardoor hypothese 2a wordt verworpen.

Opvallend is de hoge mate van verklaarde variantie die uit de multipele regressieanalyse blijkt. Ondanks dat er slechts vier onafhankelijke variabelen zijn meegenomen en de statistische power van dit onderzoek gering is, verklaren deze vier onafhankelijke variabelen samen toch 21% van de variantie in *op niveau functioneren* en 28% van de variantie in welzijn.

4.4 Toetsing van de indirecte verbanden: de mediërende rol van motivatie

De toetsen die zich in de vorige paragraaf hebben voltrokken, kunnen worden gezien als een noodzakelijke voorwaarde om de mogelijkheid van een mediërende variabele te onderzoeken. Wanneer er namelijk geen significant verband bestaat tussen een onafhankelijke variabele en een afhankelijke variabele, kan er ook geen variabele bestaan die dit verband medieert. Uit tabel 5 bleek dat er een direct verband bestaat tussen leermogelijkheden en *op niveau functioneren*, tussen leermogelijkheden en welzijn en tussen werkomstandigheden en welzijn. Daarom kan voor deze variabelen worden onderzocht of autonome motivatie hierin een (partiële) mediërende rol vervult.

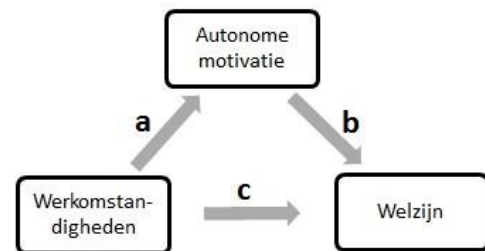
Het eerste verband dat volgens de voorwaarden van Baron en Kenny (1986) aanwezig zou moeten zijn, is dat tussen de onafhankelijke variabele en de mediërende variabele. Om dit te toetsen is een multipele regressieanalyse uitgevoerd waarvan de resultaten zichtbaar zijn in kolom a van tabel 6.

Tabel 6 *Multipele regressieanalyse van de mediërende rol van autonome motivatie*

Onafhankelijke variabele:	a) Afhankelijke variabele: autonome motivatie			b) Afhankelijke variabele: welzijn			c) Afhankelijke variabele: welzijn		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Autonomie	.00	.16	.00						
Leermogelijkheden	.38	.21	.21						
Peoplemanagement	.17	.21	.11						
Werkomstandigheden	-.41	.18	-.31*				-.28	.12	-.23*
Autonome motivatie				.64	.08	.70**	.55	.09	.59**
F	5.72**			58.67**			32.80**		
R ²	.26			.49			.53		
Adjusted R ²	.22			.48			.51		

* = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$

Zoals blijkt uit tabel 6 is alleen de relatie tussen werkomstandigheden en autonome motivatie significant ($\beta = -.31, p < 0.05$; zie verband a in figuur 9). Het directe verband tussen leermogelijkheden en *op niveau functioneren* en leermogelijkheden en welzijn wordt dus niet gemedieerd door autonome motivatie. Dit betekent dat voor hypothese 3, zowel a als b geen ondersteuning gevonden is in dit onderzoek. Omdat er in de vorige paragraaf is aangetoond dat er in dit onderzoek geen verband is gevonden tussen werkeisen en functioneren kan autonome motivatie ook geen mediërende rol spelen in dit verband. Hierdoor kan ook hypothese 4a worden verworpen. Voor het verband tussen werkeisen en welzijn (hypothese 2b) is in het vorige hoofdstuk wel ondersteuning gevonden, waardoor nog onderzocht kan worden of autonome motivatie dit verband gedeeltelijk medieert. Daarom is de tweede voorwaarde van Baron en Kenny (1986) onderzocht die stelt dat de mediërende variabele significant van invloed zou moeten zijn op de afhankelijke variabele (verband b in figuur 9). De uitkomsten van deze regressieanalyse zijn weergegeven in kolom b van tabel 6. Hieruit blijkt dat er ook aan deze voorwaarde is voldaan ($\beta = .70, p < 0.01$). De derde voorwaarde van Baron en Kenny is dat het eerder gevonden significante verband tussen werkomstandigheden en welzijn (verband c in figuur 9) moet verdwijnen zodra autonome motivatie aan het model wordt toegevoegd. In kolom c in tabel 6 is te lezen dat dit niet het geval is, zowel werkomstandigheden ($\beta = -.23, p < 0.05$) als autonome motivatie ($\beta = .59, p < 0.01$) blijven significant gerelateerd aan welzijn. Er vindt dus geen volledige mediatie plaats zoals de stappen van Baron en Kenny beogen te toetsen. Wel kan er gesteld worden dat er partiële mediatie plaatsvindt, omdat de bèta van werkomstandigheden afneemt (van $\beta = .33$ naar $\beta = .23$). Hypothese 4b kan daarom worden aangenomen. Na toevoeging van werkomstandigheden in het model neemt de verklaarde variantie van welzijn met 3 procent toe (adjusted $R^2 = .48$ naar adjusted $R^2 = .51$) wat betekent dat autonome motivatie ook een gedeelte van de verschillen tussen oudere leraren kan verklaren.



Figuur 9: de voorwaarden van Baron en Kenny (1986)

5. Conclusies en discussie

In dit onderzoek werd getracht meer inzicht te krijgen in welke factoren de verschillen verklaren in welzijn en *op niveau functioneren* tussen oudere leraren in het voortgezet onderwijs en welke rol motivatie in dit verband speelt. Het onderzoek begon met een literatuuronderzoek gevolgd door een kwalitatieve fase en een kwantitatieve fase. In deze kwalitatieve fase werden acht interviews afgenomen bij leraren van 50 jaar en ouder. Aan de hand de informatie uit deze interviews werden variabelen geselecteerd voor de vragenlijst en konden verschillende meetschalen geconstrueerd worden. Vervolgens is er een vragenlijst opgesteld die door 84 respondenten op drie verschillende scholen is ingevuld. De verzamelde data is geanalyseerd en er zijn multipale regressieanalyses uitgevoerd om de vooronderstelde verbanden tussen de verschillende variabelen te toetsen.

In dit laatste hoofdstuk zullen de conclusies van het onderzoek uiteen worden gezet en bediscussieerd. Allereerst zal er antwoord worden gegeven op de deelvragen en de centrale vraagstelling van dit onderzoek door de hoofdbevindingen van dit onderzoek samen te vatten. Daarna volgt de discussie waarin allereerst de resultaten zullen worden besproken tegen het licht van eerder onderzoek. Daarna zullen de beperkingen van het huidige onderzoek worden genoemd, gevolgd door aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Vervolgens zal worden ingegaan op de implicaties die dit onderzoek kent voor de praktijk, waarna de algemene conclusie van dit onderzoek zal worden gepresenteerd.

5.1 Beantwoording van de deelvragen en de centrale vraagstelling

Dit onderzoek had enerzijds als doel om meer inzicht te krijgen in de factoren in de werkcontext die de verschillen in welzijn en functioneren tussen oudere leraren te verklaren en anderzijds om de rol van motivatie in dit verband te achterhalen. Vervolgens kunnen aan de hand van deze resultaten aanbevelingen worden gedaan voor het HRM-beleid voor oudere leraren van scholen in het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek begon met een literatuuronderzoek waarbij twee modellen die zich elk richten op een verschillend niveau zijn samengevoegd tot een nieuw multilevel-model. Het Job-Demands Resources model kijkt naar processen op het niveau van de individuele werknemer. Dit model stelt dat er verschillende energiebronnen en werkeisen in de werkomgeving zijn die het functioneren en welzijn van oudere leraren beïnvloeden. Vervolgens is het AMO-model met het JDR-model geïntegreerd. Het AMO-model veronderstelt dat het verband tussen HR-praktijken en organisatie- of werknemeruitkomsten onder andere via de motivatie van een medewerker verloopt. Vanuit de Zelf-Determinatie Theorie valt te verwachten dat de meer autonome vormen van motivatie (geïdentificeerde- en intrinsieke regulatie) deze mediërende rol zullen vervullen. De verwachting van dit onderzoek vanuit de theorie was dan ook dat het verband tussen enerzijds de energiebronnen en werkeisen en anderzijds het functioneren en welzijn van oudere leraren, gedeeltelijk via autonome motivatie zou verlopen. Naast deze algemene theorieën is er ook gekeken naar theorieën die zich specifiek richten op de onderwijscontext of op oudere werknemers om zo meer te weten te komen over de specifieke categorie werknemers waar dit onderzoek zich op richt. Uit verschillende sector-vergelijkende onderzoeken (van Zwieten *et al.*, 2014; BZK, 2015) bleken peoplemanagement en professionele ruimte concepten te zijn die mogelijk als energiebron of werkeis zouden kunnen fungeren binnen het voortgezet onderwijs. Daarom zijn juist deze twee

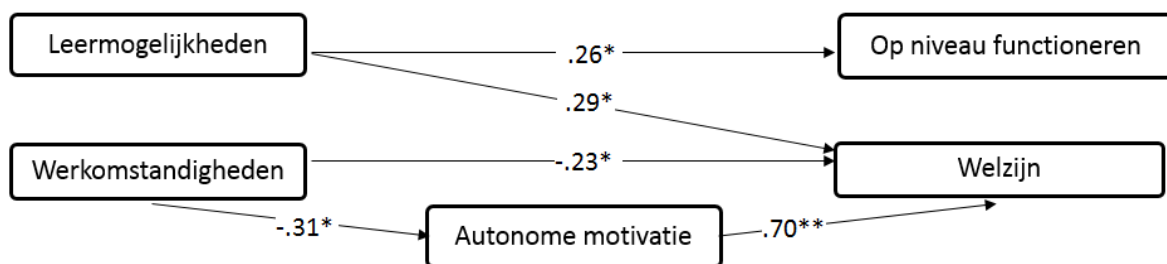
concepten verder toegelicht in het theoretisch kader. Door middel van explorerende interviews is verder achterhaald welke energiebronnen en werkeisen mogelijk relevant zouden kunnen zijn voor leraren van 50 jaar en ouder binnen het voortgezet onderwijs. Hieruit kwamen verschillende energiebronnen en werkeisen naar voren waarvan autonomie, peoplemanagement en leermogelijkheden als mogelijke energiebronnen en werkomstandigheden zoals regel- of vergaderdruk als mogelijke werkeis nader zijn onderzocht. Op basis van de informatie uit het literatuuronderzoek en de kwalitatieve fase zijn verschillende hypothesen opgesteld die vervolgens zijn getoetst. Allereerst werd verwacht dat energiebronnen (autonomie/peoplemanagement/leermogelijkheden) direct positief gerelateerd zouden zijn aan *op niveau functioneren* (H1a) en welzijn (H1b). Dit onderzoek vindt ondersteuning voor deze verwachting voor de energiebron leermogelijkheden, maar niet voor de andere energiebronnen autonomie en peoplemanagement. Leermogelijkheden is in dit onderzoek geoperationaliseerd als 'het gevoel te kunnen groeien, te kunnen leren en te ontwikkelen, iets kunnen bereiken en zelfstandig kunnen handelen' (Van Veldhoven, 2002). Hierbij gaat het dus met name om informeel leren en niet alleen om de mate van opleidingsmogelijkheden die aan de oudere leraren worden verschaft. Wanneer oudere leraren deze leermogelijkheden ervaren zijn zij gelukkiger en gezonder op hun werk functioneren zij vaker 'op niveau'.

Naast de positieve invloed van de energiebronnen op de organisatie- en medewerker-uitkomsten *op niveau functioneren* en welzijn, werd ook een negatieve invloed verwacht van werkeisen op deze uitkomsten. De werkomstandigheden die oudere leraren ervaren, zijn in dit onderzoek als potentiële werkeis onderzocht. Het concept werkomstandigheden omvat meerdere beperkende factoren in de werkomgeving, zoals een hoge vergaderdruk, regeldruk en het werken op onregelmatige tijden. Voorondersteld werd dat deze werkeis negatief gerelateerd zou zijn aan *op niveau functioneren* (H2a) en welzijn (H2b). Dit onderzoek toont aan dat dit het geval is voor welzijn maar niet voor *op niveau functioneren*. Wanneer oudere leraren hun werkomstandigheden als vervelend ervaren, is hun welzijn significant lager, wat in dit geval betekent dat zij minder bevlogen zijn en meer verschijnselen van burn-out vertonen. Het antwoord op de eerste deelvraag: 'Welke factoren in de werkcontext verklaren de verschillen in welzijn en niveau van functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs?' luidt dan ook: de verschillen tussen oudere leraren worden gedeeltelijk verklaard door de factoren leermogelijkheden en werkomstandigheden. De factor leermogelijkheden verklaart een deel van de verschillen in zowel functioneren als welzijn en factor werkomstandigheden verklaart een voor een deel de verschillen in welzijn tussen oudere leraren. De verwachting dat ook de energiebronnen peoplemanagement en autonomie positief gerelateerd zijn aan het functioneren en welzijn van oudere leraren wordt in dit onderzoek niet ondersteund.

De tweede deelvraag van dit onderzoek luidde: 'In hoeverre speelt motivatie een mediërende rol in het verband tussen enerzijds de factoren in de werkcontext en anderzijds het welzijn en functioneren van oudere leraren?' Verwacht werd dat autonome motivatie zou mediëren bij de vooronderstelde verbanden tussen energiebronnen en *op niveau functioneren* (H3a) en bij het verband tussen energiebronnen en welzijn (H3b). Daarnaast werd verwacht dat dit indirecte verband via autonome motivatie ook gevonden zou worden bij werkeisen en *op niveau functioneren* (H4a) en bij werkeisen en welzijn (H4b). Uit dit onderzoek blijkt dat autonome motivatie enkel een mediërende rol vervult in het verband tussen werkomstandigheden en welzijn. Autonome motivatie is verantwoordelijk voor

3% van de verklaarde variantie in de relatie tussen werkomstandigheden en welzijn. In de verbanden tussen leermogelijkheden en *op niveau functioneren* en leermogelijkheden en welzijn bleek autonome motivatie geen rol te spelen.

Nu de deelvragen beantwoord zijn kan het antwoord op de hoofdvraag gegeven worden. De hoofdvraag van dit onderzoek was: *‘Welke factoren in de werkcontext verklaren de verschillen in welzijn en niveau van functioneren van oudere leraren in het voortgezet onderwijs en in hoeverre wordt dit gemedieerd door hun motivatie?’* Samenvattend kan worden gesteld dat de mate van leermogelijkheden die oudere leraren in het voortgezet onderwijs ervaren een gedeelte van de verschillen in niveau van functioneren tussen de verschillende individuen in deze groep verklaren. Leermogelijkheden en de ervaren werkomstandigheden zoals regel- en vergaderdruk verklaren gedeeltelijk de verschillen in welzijn tussen oudere leraren, waarbij welzijn in dit onderzoek is opgevat als bevoegenheid en afwezigheid van burn-out verschijnselen. Zie voor alle gevonden significante verbanden figuur 10. De factoren autonomie, peoplemanagement, leermogelijkheden en werkomstandigheden blijken samen in een model 21 procent van de variantie in *op niveau functioneren* en 28 procent van de variantie in welzijn te verklaren. Autonome motivatie blijkt in de meeste gevonden relaties geen mediërende rol te spelen. Enkel bij de relatie tussen werkomstandigheden en welzijn treedt autonome motivatie op als partiële mediator. Daarbij blijkt 3 procent van de verklaarde variantie van welzijn te kunnen worden toegeschreven aan autonome motivatie in het verband tussen werkomstandigheden en welzijn.



Figuur 10: Grafische weergave van de significante verbanden in dit onderzoek met bijbehorende β '

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

5.2 Discussie

Nu de deelvragen en hoofdvraag zijn beantwoord, volgen de implicaties van dit onderzoek. Omdat in dit onderzoek getracht werd inzicht te krijgen in de factoren die de verschillen verklaren in welzijn en functioneren van oudere leraren zullen in deze paragraaf de getoetste factoren (zie ook figuur 8) stuk voor stuk worden behandeld. Regelmatig zullen er citaten uit de interviews van de kwalitatieve fase worden aangehaald om de bevindingen van dit onderzoek te illustreren.

Zoals in de vorige paragraaf beschreven blijkt dat wanneer oudere leraren leermogelijkheden ervaren dit zowel positief gerelateerd is aan hun welzijn als aan hun niveau van functioneren. Eerder vonden Bakker *et al.* (2004) al dat leermogelijkheden veruit de sterkste energiebron was van de drie energiebronnen die zij toetsten in hun onderzoek. Echter vond hun onderzoek plaats binnen meerdere sectoren en is door middel van dit onderzoek het belang van leermogelijkheden voor

oudere leraren in het onderwijs aangetoond. Daarnaast worden in het onderzoek van Bakker (*et al.*, 2004) twee dimensies van burn-out, uitputting en onverschilligheid (*disengagement*), als mediërende variabelen onderzocht tussen leermogelijkheden en in-rol en extra-rol prestaties, wat verschilt van het onderzoeksmodel in dit onderzoek. In het huidig onderzoek is ook het directe verband tussen leermogelijkheden en *op niveau functioneren* (als context-specifieke operationalisatie van prestaties). Dit verband is in het onderzoek van Bakker *et al.* (2004) niet getoetst, waardoor dit onderzoek bijdraagt aan de theorievorming op dit gebied.

Het concept leermogelijkheden is niet in het theoretisch kader behandeld, maar kwam in de exploratieve fase naar voren. Leermogelijkheden (Van Veldhoven *et al.*, 2002) omvat de mogelijkheid tot informeel leren, persoonlijke groei en ontwikkeling. Uit de interviews bleek dat verschillende ouders aangaven dat de uitdaging in de baan het werk leuk houdt voor hen. Zo vertelt een leraar in de kwalitatieve interviews: *“Voorlopig heb ik nog volop zin in de komende jaren op deze school. Maar dat komt ook door het nieuwe vak bijvoorbeeld, een nieuwe uitdaging. Er zijn nog genoeg leuke dingen om er nog bij te gaan doen in de toekomst.”* Andere leraren hebben hier minder behoefte aan: *“Bepaalde dingen hoeven voor mij niet meer. We hadden laatst iPad scholing, nou toen heb ik een gesprek met mijn teamleider gehad, en die zei: dat hoef jij niet hoor, ik begrijp wel dat je dat niet wilt”*. Na aanleiding van deze interviews is er voor gekozen om de factor ‘leermogelijkheden die oudere leraren ervaren’ mee te nemen in de vragenlijst. Uit de beschrijvende statistieken (zie paragraaf 4.1) bleek eerder dat de gemiddelde score van leermogelijkheden van oudere werknemers relatief laag was, en de standaarddeviatie omgerekend naar een vijfpuntsschaal relatief hoog ($M5 = 3.32$; $SD5 = .63$). Dit impliceert dat dit een factor is waarin de onderlinge verschillen tussen de oudere leraren relatief groot zijn. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat met name docenten die minder lang werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs nog veel leermogelijkheden ervaren. Zo werd door alle geïnterviewde docenten die relatief kort werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs het belang van uitdaging in hun werk aangestipt. Uit de correlatietabel in bijlage 5 blijkt ook een negatieve samenhang tussen ‘aantal jaren werkzaam in het voortgezet onderwijs’ en leermogelijkheden. De correlatie is weliswaar niet significant, maar wel relatief hoog ($r = .18$). Dit zou aansluiten bij een constatering van Raemdonck, Beausaert, Fröhlich, Kochoian en Meurant (2015) die stellen dat er wellicht andere factoren zijn dan chronologische leeftijd die de behoefte aan informeel leren verklaren. Wetenschappelijk onderzoek kan namelijk tot dusver geen uitsluitsel geven over de relatie tussen leeftijd en informeel leren doordat onderzoeken inconsistente bevindingen rapporteren (Raemdonck *et al.*, 2015).

Een tweede gevonden factor die de verschillen tussen oudere docenten verklaart, zijn de werkomstandigheden die oudere leraren ervaren. Deze omstandigheden zijn negatief gerelateerd zijn aan welzijn, waarbij autonome motivatie als partiële mediator optreedt. De ervaren *werkomstandigheden* zijn gemeten door middel van een context-specifieke schaal die na aanleiding van de kwalitatieve fase is geconstrueerd. Deze schaal bestaat uit meerdere subschalen, waaronder regel- en vergaderdruk en het werken op onregelmatige tijden. Twee interviews op verschillende scholen illustreren het gevonden verband tussen werkomstandigheden en welzijn gemedieerd door autonome motivatie. Over de regels zegt een van geïnterviewde leraren het volgende: *“Ik kan het allemaal nog, maar ik merk wel, als er weer een nieuwe regeling komt, dat ik denk ‘dat is de zoveelste’ dat ik soms niet altijd al het enthousiasme kan opbrengen, als het me wat minder*

interesseert om dat ook nog weer te doen.” Een van geïnterviewde docenten op een andere school legt het effect van de grote hoeveelheid vergaderingen als volgt uit: *“Wij zitten in een bevoorrechte positie wat betreft werkstress, want wij hebben een teamleider die daar echt oog voor heeft. Er zijn ook teams, die vergaderen zich blauw, wij niet, maar dat maakt het wel gemakkelijker, want als jij na schooltijd acht uur er op hebt zitten en je moet dan weer vergaderen voor de zoveelste keer, dat soort dingen maakt het wel lastig.”* Dit onderzoek toont daarom aan dat er binnen het voortgezet onderwijs context-specifieke factoren zijn, zoals het vele vergaderen, de vele regels en het werken op afwijkende tijden, die leiden tot minder autonome motivatie bij oudere leraren en vervolgens minder gelukkige en gezonde werknemers.

Voor de wetenschap is dit een interessante bevinding, omdat deze context-specifieke factoren (vergaderdruk, het werken op onregelmatige tijden) nog nooit eerder zijn onderzocht (zie ook: Schaufeli en Bakker, 2014). Wel is er vaak gekeken naar de invloed van werkdruk op het welzijn (zie bijv. Hakanen *et al.*, 2006), maar naast het kunnen vaststellen van een hoge correlatie tussen deze twee factoren ($r = -.46$, $p < 0.01$) was een verdere analyse van dit verband in dit onderzoek helaas niet mogelijk, door het lage aantal respondenten. Bovendien benadrukt de bevinding dat onderwijs-specifieke werkomstandigheden van invloed zijn op de motivatie en het welzijn van werknemers het belang van context-specifiek onderzoek. Deze specifieke relatie had in meer algemeen onderzoek binnen meerdere sectoren namelijk niet getoetst kunnen worden, vanwege de meer generieke meetschalen die dan gebruikt worden.

Ook de niet-significant bevonden resultaten hebben interessante implicaties. Zo is de factor werkomstandigheden weliswaar negatief gerelateerd aan autonome motivatie en welzijn, maar vindt de verwachting dat dit van invloed is op het *op niveau functioneren* van oudere docenten in dit onderzoek geen ondersteuning. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de oudere docenten zo graag hun werk goed willen doen, dat ze, ondanks dat het ze veel energie kost, wel hun best blijven doen om te presteren. Dit zou betekenen dat het functioneren ten koste gaat van het welzijn van de oudere docenten. Het als laatst aangehaalde citaat over de vergaderdruk illustreert dit; de oudere docenten komen wel hun afspraken na en vergaderen wel, ondanks dat het hen veel energie kost en dus ten koste gaat van hun welzijn, en zij hier minder gemotiveerd door raken.

Daarnaast is het mogelijk dat de factor werkomstandigheden niet sterk genoeg gerelateerd is aan *op niveau functioneren* om significant te zijn, maar wel sterk genoeg om van invloed te zijn op bevlogenheid en burn-out (het welzijn van de werknemers). Bevlogenheid en burn-out zijn namelijk variabelen die in eerder onderzoek als mediërende variabelen optraden tussen respectievelijk energiebronnen en extra-rol prestaties, en werkeisen en in-rol prestaties (zie Bakker *et al.*, 2004). Het zou interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre het welzijn van de oudere leraren van invloed is op hun functioneren, om zo te onderzoeken of er een indirect verband optreedt. Er zou namelijk wel sprake kunnen zijn van een indirect effect, in plaats van een mediërend effect. Een indirect effect treedt namelijk al op wanneer het totaal effect, in dit geval de relatie tussen werkomstandigheden en *op niveau functioneren* niet significant is, maar de relatie tussen werkomstandigheden en de indirecte variabele, en de indirecte variabele en *op niveau functioneren* wel beide significant zijn (Holmbeck, 1997; Preacher en Hayes, 2004). Dit indirecte effect zou bijvoorbeeld via autonome motivatie kunnen lopen of via bevlogenheid of burn-out. De invloed van autonome motivatie, bevlogenheid of burn-out (welzijn) is echter in dit onderzoek niet getoetst, omdat zoals eerder beargumenteerd de voorwaarden van Baron en Kenny (1986) zijn gevolgd en methodologisch gezien

niet mogelijk was om de invloed van meerdere variabelen te toetsen in de multipale regressieanalyses.

Naast leermogelijkheden en werkomstandigheden zijn ook peoplemanagement en autonomie in dit onderzoek onderzocht als mogelijke factoren die van invloed zouden kunnen zijn op het welzijn of *op niveau functioneren* van oudere leraren. Het vooronderstelde verband tussen autonomie en welzijn of autonomie en *op niveau functioneren* in dit onderzoek niet aangetoond. Dit is tegenstrijdig met het eerder aangehaalde onderzoek van Bakker *et al.* (2004) die ondersteuning vinden voor autonomie als energiebron in de relatie met prestaties (in-rol en extra-rol gedrag) gemedieerd door uitputting en onverschilligheid (*disengagement*), elementen van burn-out. Het onderzoek van Bakker *et al.* (2004) vond echter niet plaats binnen de onderwijscontext of onder oudere werknemers waardoor de context verschilt. Binnen de onderwijscontext zijn wel aan autonomie gerelateerde concepten onderzocht. Zo toonden Hakanen *et al.* (2006) binnen de Finse onderwijscontext aan dat 'controle over het werk' (*job control*) positief gerelateerd is aan bevlogenheid en negatief gerelateerd aan burn-out. Daarnaast stelt ook Boselie (2007) dat *opportunity to participate* positieve relaties vertoont met extra-rol gedrag en welzijn (geoperationaliseerd als tegenhanger van stress). Een mogelijke verklaring voor het feit dat deze onderzoeken wel een relatie vonden tussen autonomie en welzijn en/of prestaties is de manier waarop autonomie in dit onderzoek geoperationaliseerd is. In het theoretisch kader is het concept 'professionele ruimte' behandeld, waarin duidelijk werd dat er een onderscheid is tussen professionele ruimte in de klas en professionele ruimte binnen de school (Hogeling *et al.*, 2009; Wartenbergh-Cras *et al.*, 2013). Uit deze onderzoeken blijkt dat leraren over het algemeen veel professionele ruimte ervaren binnen hun eigen werk, maar weinig binnen hun school. De operationalisatie van autonomie in dit onderzoek richt zich erg op professionele ruimte binnen de klas en de vrijheid om het werk (de inrichting van de lessen) naar eigen inzicht vorm te geven. De manier waarop Hakanen *et al.* (2006) en Boselie (2007) autonomie operationaliseren hangt meer samen met autonomie binnen de school, dus de vrijheid om mede het beleid binnen de school vorm te geven. Dit verklaart ook het grote verschil in gemiddelde scores van autonomie en werkomstandigheden. Het gemiddelde van autonomie is namelijk 3.81 (op een vijfpuntsschaal) terwijl dit voor werkomstandigheden 2.95 (eveneens op een vijfpuntsschaal) is. Werkomstandigheden heeft zoals eerder gesteld te maken met de regels binnen de school, waardoor de oudere leraren worden beperkt in hun vrijheid en professionele ruimte buiten de klas.

Daarnaast blijkt ook peoplemanagement in dit onderzoek niet significant gerelateerd te zijn aan welzijn of *op niveau functioneren*. Dit is tegenstrijdig met eerder onderzoek naar het onderdeel 'leiderschapsgedrag' van peoplemanagement waarmee regelmatig wel een positief verband gevonden wordt. Zo blijkt uit onderzoek van Hakanen *et al.* (2006) dat steun van de leidinggevende van positieve invloed is op bevlogenheid en van negatieve invloed op burn-out. Onderzoek van Knies en Leisink (2014) toonde eerder wel een significante invloed aan van de verschillende onderdelen van peoplemanagement op extra-rol gedrag. Dit onderzoek vond echter plaats binnen een verzekeringsmaatschappij, waardoor het mogelijk niet te generaliseren is naar de onderwijscontext. Onderzoek van Konermann en Uytendaal (2010) op vo-scholen laat wisselende resultaten zien van de invloed van steun van de leidinggevende op bevlogenheid, burn-out en extra-rol gedrag. Zo vindt dit onderzoek weliswaar een significante relatie tussen bevlogenheid ($\beta = .15, p < 0.10$) en burn-out ($\beta = -$

.20; $p < 0.05$), maar wordt bij bevlogenheid een significantieniveau van 0.10 gehanteerd, wat buiten de in dit onderzoek getoetste significantieniveaus ligt. Daarnaast vindt dit onderzoek geen ondersteuning voor de invloed van steun van de leidinggevende op prestaties. Naar het tweede onderdeel van peoplemanagement, de implementatie van HR-praktijken door leidinggevendenden in het vo, is nog geen onderzoek gedaan binnen de onderwijscontext, waardoor het huidige onderzoek niet tegen ander onderzoek kan worden afgezet. Mogelijk ervaren de oudere docenten minder peoplemanagement, doordat veel HRM-gerelateerde zaken voor ouderen zijn opgenomen in de cao van het voortgezet onderwijs. Daardoor zijn een aantal zaken voor de oudere leraren al vastgelegd, waardoor zij minder contact hebben met hun leidinggevende op het gebied van HRM-gerelateerde zaken. Daarnaast is peoplemanagement wellicht op scholen in het voortgezet onderwijs nog minder geïmplementeerd, en ervaren krijgen oudere leraren er daardoor minder van mee. Dit sluit aan bij het onderzoek van Runhaar en Sanders (2007) naar de implementatie van integraal personeelsbeleid in het vo en wordt geïllustreerd door de uitkomsten van de personeelsmonitor binnen de publieke sector (BKZ, 2015). Hieruit blijkt zoals eerder gesteld dat in het voortgezet onderwijs het minst vaak formele gesprekken plaatsvinden tussen de leidinggevende en medewerker, terwijl dit onderzoek ook stelt dat hier veel in is geïnvesteerd, omdat het een cruciaal onderdeel van peoplemanagement is. Opvallend is ook dat bij de explorerende interviews de invloed van HR-praktijken geïmplementeerd door de leidinggevende niet als factor genoemd is, wat een mogelijke indicator zou kunnen zijn voor de relevantie van dit concept binnen de onderwijscontext en de mate waarin de werknemers de implementatie van HR-praktijken zien gebeuren door hun leidinggevende. Knies en Leisink (2014) stellen dat het belangrijk is om de verschillende onderdelen van peoplemanagement los van elkaar te onderzoeken om zo beter te kunnen vaststellen wat voor effecten deze onderdelen hebben. Hierdoor zou meer inzicht kunnen worden geboden in welke onderdelen van peoplemanagement wel en niet van invloed zijn op welzijn en *op niveau functioneren*. Helaas was dit in dit onderzoek niet mogelijk, vanwege de limiet van vier variabelen in de multi-pele regressieanalyse. Daarnaast is het aannemelijk dat door de kleine steekproef van dit onderzoek het verband tussen peoplemanagement en welzijn en functioneren niet sterk genoeg was om significant te blijken in de multi-pele regressieanalyse. De correlatie tussen peoplemanagement en de variabelen welzijn en *op niveau functioneren* is namelijk voor beide variabelen .33 ($p < 0.01$) wat het aannemelijk maakt dat zowel peoplemanagement en welzijn als peoplemanagement en functioneren wel aan elkaar gelinkt zijn.

Een laatste opvallende bevinding waarvan de verwachting grotendeels niet werd ondersteund, is de mediërende rol van autonome motivatie. Autonome motivatie blijkt in dit onderzoek alleen deze rol te vervullen in de negatieve relatie tussen werkomstandigheden en welzijn. De verklaarde variantie na toevoeging van autonome motivatie in het model neemt echter maar met 3 procent toe, wat betekent dat autonome motivatie slechts voor een klein deel medieert. In alle andere gevallen medieert autonome motivatie niet en uit de multi-pele regressieanalyse blijkt ook dat geen van de drie energiebronnen die zijn meegenomen in de analyse van invloed zijn op autonome motivatie. Dit kan gezien worden als een opvallende bevinding, aangezien deze mediërende rol wel werd voorondersteld vanuit de theorie. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is de manier waarop welzijn in dit onderzoek is geoperationaliseerd, namelijk door bevlogenheid en burn-out te meten. Deze beide factoren worden in het Job-Demands Resources model gezien als mediërende variabelen tussen enerzijds energiebronnen en werkeisen en anderzijds positieve uitkomsten zoals prestaties of

een goede gezondheid (Schaufeli en Taris, 2013; 2014). In deze onderzoeken worden bevlogenheid en burn-out dus niet als uitkomstvariabelen beschouwd, maar als mediator op de plek waar in dit onderzoek motivatie als mediator werd voorondersteld. Het zou kunnen dat de concepten autonome motivatie en welzijn (bevlogenheid en afwezigheid van burn-out) empirisch te veel overlap vertonen, waardoor autonome motivatie niet meer als mediator optreedt. De samenhang tussen deze beide variabelen is in dit onderzoek namelijk $.73$ ($p < 0.01$), wat het hoogste is van alle gevonden correlaties.

Een andere mogelijke verklaring voor het niet mediëren van motivatie is dat autonome motivatie ook als mogelijke energiebron opgevat zou kunnen worden. Zo voorondersteld het onderzoek van Nijenhuis *et al.* (2012) dat de verschillende vormen van motivatie als onafhankelijke variabelen kunnen worden gezien, die elk los van elkaar van invloed zijn op prestaties, gemedieerd door bevlogenheid en burn-out. Dit onderzoek vindt steun voor het positieve verband tussen intrinsieke regulatie en bevlogenheid en het negatieve verband tussen autonome motivatie (geïdentificeerde- en intrinsieke regulatie) en burn-out. Echter is er in het onderzoek van Nijenhuis *et al.* (2012) niet gekeken naar de variabelen die van invloed zijn op de verschillende vormen van motivatie. Het onderzoek vindt dus alleen ondersteuning voor de invloed van motivatie op bevlogenheid en burn-out, een verband dat ook uit de multiële regressieanalyse van dit onderzoek blijkt (zie tabel 6 voor de invloed van autonome motivatie op welzijn).

Naast de uitkomsten van de multiële regressieanalyse zijn er ook opvallende uitkomsten te vinden aan de hand van de correlatietabel. Zo blijkt welzijn significant ($r = .54$, $p < 0.01$) te correleren met *op niveau functioneren*. Uit dit onderzoek blijkt dus wanneer leraren gezonder zijn, zij ook beter functioneren en omgekeerd. Dit sluit aan bij het ‘mutual gains’ perspectief op welzijn en performance (Boxall en Purcell, 2011; Van de Voorde, Paauwe en Van Veldhoven, 2012) waarbij het uitgangspunt is dat performance en welzijn hand in hand gaan. Als een werknemer beter presteert, betekent dit dat hij/zij ook gezonder is en omgekeerd. Daarnaast zou het kunnen dat welzijn op de manier geoperationaliseerd in dit onderzoek mediërend optreedt tussen enerzijds energiebronnen en werkeisen en anderzijds *op niveau functioneren*. Dit zou aansluiten bij het herziende Job Demands-Resources model van Schaufeli en Taris (2013; 2014) dat deze mediërende rol verondersteld na samenvoeging van verschillende onderzoeken naar het Job Demands-Resources model. Daarnaast is dit expliciet naar voren gekomen in de interviews: een van de oudere docenten zegt hierover: *“Ik zat een tijdje niet zo lekker in mijn vel (...) en dan zie je meteen dat dat als een boemerang terugkomt. Dat was een hele nare tijd, omdat je zelf niet lekker in je vel zit, maar dan merk je ook, dat vond ik eigenlijk wel een verrijking, dan ‘werkt het ook niet meer’. Je moet goed in je vel zitten om je werk goed te kunnen doen.”* Om te kunnen vaststellen of welzijn daadwerkelijk een mediërende rol vervult in het verband tussen de factoren in de werkcontext en *op niveau functioneren* zouden er opnieuw multiële regressieanalyses uitgevoerd moeten worden waarin welzijn als mediërende variabele wordt meegenomen. Doordat dit buiten de focus van dit onderzoek ligt is dit echter niet nader onderzocht.

5.3 Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek heeft verschillende implicaties voor de praktijk van HRM-beleid op scholen in het voortgezet onderwijs. Zo toont het aan dat de beschikking over leermogelijkheden cruciaal is voor oudere docenten in het voortgezet onderwijs om gezond, gelukkig en op niveau te functioneren.

Wanneer scholen door middel van hun HR-beleid proberen meer leermogelijkheden te bewerkstelligen zal dit leiden tot een win-win situatie voor de school en de oudere leraar. Het gaat bij leermogelijkheden om het gevoel om te kunnen groeien en zichzelf verder te kunnen ontwikkelen binnen het werk en daarmee iets te kunnen bereiken. Wanneer oudere docenten hier voor open staan en zij de mogelijkheid wordt geboden om iets nieuws te leren (bijvoorbeeld door nieuwe lesmethoden te ontwikkelen of jongere docenten te coachen) zal dit leiden tot meer bevlogen docenten die beter en 'op niveau' functioneren en minder burn-out verschijnselen vertonen. Het gaat hierbij dus met name om leren binnen het werk, in plaats van leren in een formele setting door middel van training of opleidingen. Belangrijk hierbij is dat er rekening gehouden moet worden met de individuele behoeften van de oudere leraren, omdat de ervaren leermogelijkheden een factor is die de verschillen verklaart tussen ouderen. Er is dus ook een categorie oudere leraren die geen of weinig leermogelijkheden binnen het werk ervaart en hier wellicht ook geen behoefte aan heeft. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van de eerder aangehaalde citaten uit de interviews en de lage gemiddelde score op de variabele leermogelijkheden. Uit deze bevinding blijkt dat er grote verschillen bestaan in de behoeften van oudere docenten. Inspelen op deze verschillende behoeften kan door middel van goed peoplemanagement. Hoewel het verband tussen peoplemanagement en motivatie, welzijn en functioneren in dit onderzoek niet is aangetoond, betekent dit niet dat peoplemanagement binnen het voortgezet onderwijs voor oudere docenten niet van toegevoegde waarde zou kunnen zijn. Er is echter nog veel winst te behalen op het gebied van peoplemanagement-vaardigheden van leidinggevend en de implementatie ervan binnen het voortgezet onderwijs. Mogelijk ervaren oudere leraren namelijk weinig peoplemanagement, doordat zij met name te maken hebben met regelingen die zijn vastgelegd in de cao. Doordat het huidige onderzoek het belang om in te spelen op de individuele behoeften van oudere leraren benadrukt, zou dit een goed aanknopingspunt kunnen zijn om aan de slag te gaan met peoplemanagement binnen het voortgezet onderwijs. Zo kunnen leidinggevend in gesprek gaan met de oudere leraren aan de hand daarvan kijken waar hun behoeften liggen op het gebied van onder andere leren.

Daarnaast is voor de praktijk de uitkomst dat werkomstandigheden negatief van invloed zijn op welzijn, gedeeltelijk gemedieerd door autonome motivatie ook interessant. Scholen kunnen namelijk hun schoolbeleid zo aanpassen dat de werkomstandigheden van de leraren beter zijn, waardoor zij gemotiveerder, gezonder en gelukkiger zullen zijn. In dit onderzoek omvat werkomstandigheden de druk die de oudere docenten ervaren door vergaderingen, regels en het werken in de avonduren, bijvoorbeeld bij ouderavonden. Ook hierin zou peoplemanagement wederom een rol kunnen spelen, doordat leidinggevend met de oudere leraren in gesprek kunnen gaan over hoe de leraren de werkomstandigheden ervaren en waar zij mogelijkheden zien om deze druk die dit met zich mee brengt te verminderen. Daarnaast kunnen schoolleiders het aantal vergadermomenten en de efficiëntie van de gehouden vergaderingen eens kritisch bekijken. Zo blijkt uit de interviews dat verschillen in de hoeveelheid vergaderingen al bij kunnen dragen aan de stress die een werknemer ervaart. Wanneer schoolleiders het aantal vergaderingen verminderen of zorgen dat de vergaderingen efficiënter verlopen, zal dit de motivatie en bevlogenheid van de oudere leraren ten goede komen en de hoeveelheid ervaren gevoelens van burn-out verminderen. Daarnaast kan de druk worden verminderd door meer inspraak te creëren voor leraren op het gebied van schoolbeleid, aansluitend bij de theorie over professionele ruimte die in de vorige paragraaf behandeld is.

5.4 Beperkingen en kracht van dit onderzoek

Dit onderzoek kent verschillende beperkingen waar in deze paragraaf op in zal worden gegaan. Daarnaast zullen in ook een aantal goede kanten van dit onderzoek worden aangestipt.

De grootste beperking met verschillende negatieve gevolgen voor dit onderzoek is het lage aantal respondenten ($n = 84$). Dit leidde ertoe dat de statistische power van dit onderzoek relatief laag was wat betekent dat de kans dat er significante verbanden gevonden worden kleiner is. Er is geprobeerd de statistische power te vergroten door verschillende meetschalen samen te voegen (dit is het geval bij werkomstandigheden, welzijn en autonome motivatie), maar dit ondervangt het probleem niet volledig. Daarnaast is het door de samenvoeging van deze schalen niet meer mogelijk om uitspraken te doen over de invloed van de losse subschalen of losse dimensies van een meetschaal, wat als een beperking kan worden gezien. Zo worden burn-out en bevlogenheid vaak als twee losse variabelen onderzocht, maar vallen ze nu onder de gezamenlijke variabele welzijn. Ook kunnen de verbanden tussen de verschillende dimensies van verschillende schalen niet nader worden onderzocht, zoals bijvoorbeeld de verschillende onderdelen van peoplemanagement of de verschillende vormen van motivatie. Verder was het door de lage aantal respondenten helaas onmogelijk om alle verschillende onafhankelijke factoren die gemeten zijn in de vragenlijst mee te nemen in de multi-pele regressieanalyse. Volgens de vuistregel van Green (1991, in: Field, 2009) mogen met dit aantal respondenten namelijk maar vier voorspellende variabelen meegenomen worden per multi-pele regressieanalyse. Het effect van de variabelen 'relaties met collega's', 'variatie in het werk', 'faciliteiten' en 'werkdruk' op het welzijn en *op niveau functioneren* van oudere leraren is daarom niet nader onderzocht. Het verlies van deze variabelen voor de verklaarde variantie van het model is echter beperkt. Zo verklaren de geselecteerde onafhankelijke variabelen 21% van de variantie in *op niveau functioneren* en 28% van de variantie in welzijn, wat beide relatief hoog is. Echter zou het interessant zijn geweest om te weten hoe hoog de verklaarde variantie was geweest als wel alle onafhankelijke variabelen konden worden meegenomen in het de analyses. Naast het niet kunnen opnemen van alle onafhankelijke variabelen in de multi-pele regressieanalyse was het door het limiet van vier variabelen ook niet mogelijk om de controlevariabelen mee te nemen in de analyses. Hierdoor kon in het model niet worden gecontroleerd voor de invloed van bijvoorbeeld geslacht of aantal jaren werkzaam in het voortgezet onderwijs. De controlevariabelen correleerden echter niet met de verschillende onderzochte afhankelijke variabelen en de mogelijke mediator, wat impliceert dat er waarschijnlijk ook geen significant verband gevonden was wanneer deze variabelen wel waren toegevoegd aan het model. Ten slotte is het door het lage aantal respondenten per school niet mogelijk om de verschillende scholen te vergelijken of dat mee te nemen als een controlevariabele in het model. Het lage aantal respondenten komt waarschijnlijk voort uit het feit dat de data slechts op drie scholen is verzameld en alleen een specifieke doelgroep aan het onderzoek kon deelnemen. Hierdoor was het achteraf noodzakelijk geweest om meerdere scholen op te nemen in de steekproef, om te waarborgen dat er genoeg respondenten waren om alle statistische toetsen te doen. Het enige bekende responspercentage van de CSV is met 70% hoog (Baruch en Holtom, 2008), wat impliceert dat het lastig was geweest om een hogere respons te halen met deze hoeveelheid scholen. Wanneer hier vooraf bij stil gestaan was, had er geprobeerd kunnen worden om meer scholen op te nemen in de steekproef.

Een andere beperking van het onderzoek is de eerder in paragraaf 3.5 beschreven mogelijkheid van *common method bias* (Podsakoff *et al.*, 2003). Dit betekent dat er mogelijk vertekeningen in de data ontstaan doordat alle data is afgenomen bij individuele respondenten

binnen dezelfde vragenlijst. De hoge gemiddelde score van de respondenten op de variabele *op niveau functioneren* (3.96) en de lage standaarddeviatie (.33) van deze schaal impliceert dat er mogelijk bij deze variabele sprake zou kunnen zijn van *common method bias*. De onafhankelijke en afhankelijke variabelen zijn op hetzelfde tijdstip bij dezelfde persoon door middel van hetzelfde medium afgenomen, waardoor de mogelijkheid bestaat dat de scores op de verschillende variabelen minder van elkaar verschillen en meer generiek zijn ingevuld. Dit was te ondervangen geweest door de afhankelijke variabelen op een andere tijdstip te toetsen dan de onafhankelijke variabelen. Daarnaast lijkt er door de hoge gemiddelde score en de lage standaarddeviatie van *op niveau functioneren* ($M = 3.96$; $SD = .33$) sprake te zijn van sociaal wenselijk antwoorden door de respondenten. Zoals in het methoden hoofdstuk beschreven is getracht dit te ondervangen door vertrouwelijkheid te waarborgen en te benadrukken dat er geen goede of foute antwoorden waren, maar dit had wellicht meer ondervangen kunnen worden door *op niveau functioneren* te meten bij een andere bron zoals de leidinggevende of de leerlingen van de betreffende leraar. Zowel het afnemen van *op niveau functioneren* door een andere bron als het meten van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen op twee tijdstippen was helaas vanwege de beperkte tijd van dit onderzoek niet mogelijk.

Een derde beperking van het onderzoek is het feit dat er sprake is van een cross-sectioneel onderzoek, in plaats van longitudinaal. Dit betekent dat er slechts één meetmoment is geweest waarop alle data is verzameld, waardoor er geen uitspraken kunnen worden gedaan over causale verbanden tussen variabelen. Er kunnen wel relaties aangegeven worden maar de precieze richting van de verbanden is niet vast te stellen. Helaas was het vanwege het tijdsbestek van dit onderzoek niet mogelijk om meerdere metingen te doen.

Naast de genoemde beperkingen zijn er ook een aantal punten die juist krachtig zijn aan dit onderzoek. Zo is er door de kwalitatieve explorerende fase inzicht verkregen in mogelijke factoren, wat er toe leidde dat de juiste onafhankelijke factoren zijn meegenomen in de vragenlijst. Daarnaast was het door de afname van de interviews ook mogelijk om inzicht te krijgen in factoren waar nog geen meetschalen van bestonden zoals 'faciliteiten binnen de school' en 'werkomstandigheden' (regel- en vergaderdruk en het werken op onregelmatige tijden). Deze factoren zijn namelijk heel specifiek voor de onderwijscontext en 'werkomstandigheden' bleek uiteindelijk ook van significantie invloed te zijn op autonome motivatie en het welzijn. Daarnaast kan het opstellen van een context specifieke schaal voor prestaties van oudere leraren, namelijk het *op niveau functioneren* ook als een kracht van dit onderzoek worden gezien, omdat de vragenlijst hierdoor beter aansluit bij de doelgroep. Een laatste kracht van het onderzoek is de mogelijke generaliseerbaarheid van de resultaten. Zoals af te lezen uit de tabel in bijlage 5 zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de verschillende scholen waar het onderzoek heeft plaatsgevonden en de in de multi-pele regressieanalyse getoetste variabelen (met uitzondering van het Pallas Athene College en *op niveau functioneren* waarbij $r = .31$ en $p < 0.01$). Hierdoor zijn de resultaten en conclusies mogelijk ook te generaliseren naar oudere leraren op andere scholen in het voortgezet onderwijs, hoewel dit ook door de lage hoeveelheid deelnemende scholen in dit onderzoek altijd kritisch moet worden bekeken.

5.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om de beperkingen van deze studie in vervolgonderzoek te ondervangen wordt aangeraden om nieuw onderzoek uit te voeren onder meer scholen in het voortgezet onderwijs, waardoor het aantal respondenten hoger zal zijn en de statistische power daardoor groter. Daardoor zal er meer zekerheid komen over of er echt geen verband bestaat tussen de verschillende energiebronnen en werkeisen en het welzijn en *op niveau functioneren* van oudere leraren, of dat deze relaties niet gevonden zijn doordat de omvang van de steekproef te klein was om alle statistische verbanden te kunnen aantonen. Daarnaast kunnen er dan ook multi-pele regressieanalyses uitgevoerd worden bij de overige energiebronnen/werkeisen die nu wel gemeten zijn, maar niet gebruikt zijn voor de verdere analyses vanwege de vuistregel van Green (1991; in: Field, 2009). Ook zou het interessant zijn om daar meer verschillende mediërende variabelen in op te nemen om meer inzicht te krijgen in hoe het proces van de verschillende factoren in de werkcontext op het welzijn en functioneren van oudere leraren verloopt. Daarnaast zou welzijn op een andere manier kunnen worden geoperationaliseerd, waardoor het mogelijk wordt om te kijken of bevlogenheid en burn-out mogelijk een mediërende rol vervullen in het verband tussen de factoren in de werkomgeving en welzijn en prestaties. Vervolgonderzoek zou eventueel kunnen worden uitgebreid naar andere schoolniveaus zoals het primair onderwijs, omdat er een kans bestaat dat dezelfde verbanden binnen organisaties op andere niveaus in het onderwijs te vinden zijn. Daarnaast wordt voor vervolgonderzoek aangeraden om *op niveau functioneren* op een andere manier te operationaliseren waarbij de leraren niet hun eigen functioneren beoordelen. Hierdoor wordt het probleem van mogelijke *common method bias* ondervangen en kan er met meer zekerheid worden gesteld dat de data van de variabele *op niveau functioneren* daadwerkelijk valide en betrouwbaar is. Een voorbeeld zou kunnen zijn dat leerlingen of de leidinggevenden het functioneren van de betreffende leraren beoordelen of dat er wordt gewerkt met objectieve standaarden uit functioneringsgesprekken. Een laatste suggestie zou zijn om het onderzoek longitudinaal uit te voeren en te kijken welke causale verbanden er te vinden zijn tussen de factoren op tijdstip X en het welzijn en functioneren op tijdstip Y. Ook zou het daarbij interessant zijn om wellicht alle leraren mee te nemen om te onderzoeken of er daadwerkelijk een verschil is tussen de verschillende leeftijdscategorieën. Dit lag buiten de focus van dit onderzoek, maar uit het literatuuronderzoek blijkt dat er wellicht geen grote verschillen zijn in de motivatie en prestaties van oudere en jongere leraren, waardoor het interessant zou zijn om hier meer uitsluitsel over te verkrijgen.

5.6 Algemene conclusie

Het voortgezet onderwijs vergrijsst: bijna de helft van alle leraren is vijftig jaar of ouder en binnen deze groep blijken grote onderlinge verschillen te bestaan. Om oudere leraren gemotiveerd, gezond en productief te houden was meer praktijkgericht onderzoek nodig om vast te kunnen stellen wat wel en niet werkt voor deze categorie werknemers. In dit onderzoek is gekeken welke positieve en negatieve elementen binnen het werk de verschillen verklaren in functioneren en welzijn van oudere leraren en welke rol motivatie speelt in dit proces. Het onderzoek toont aan dat wanneer oudere leraren meer leermogelijkheden ervaren zij beter functioneren en gezonder en gelukkiger zijn op hun werk. Daarnaast hebben werkomstandigheden, zoals bijvoorbeeld regel- of vergaderdruk een negatieve invloed op de motivatie en het welzijn van oudere leraren. Het is daarom aan te raden dat vo-scholen in hun HRM-beleid meer aandacht besteden aan deze factoren om er voor te zorgen dat de groep oudere leraren op hun school gezond, gelukkig en 'op niveau' blijft functioneren.

Literatuurlijst

- Allen, N. J., en Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. and Kalleberg, A.L. (2000). *Manufacturing Advantage: Why High-performance Work Systems Pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., en Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burn-out and performance. *Human resource management*, 43(1), 83-104.
- Bal, P. M. en Jansen, P. G. W. (2015) Idiosyncratic deals for older workers: increased heterogeneity among older workers enhance the need for I-deals. In: Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M. en Rousseau, D. M. (Eds.), *Aging Workers and the Employee-Employer Relationship* (pp. 129-144). Springer International Publishing.
- Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M., en Rousseau, D. M. (2015). Introduction to aging workers and the employee-employer relationship. In: Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M. en Rousseau, D. M. (Eds.), *Aging Workers and the Employee-Employer Relationship* (pp. 129-144). Springer International Publishing.
- Baron, R. M., en Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Baruch, Y., en Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations*, 61(8), 1139-1160.
- Boeije, H. R., Hart, H. 't, Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Boom Onderwijs.
- Boselie, J. P. P. E. F. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, 81(6), 282-292.
- Boselie, J. P. P. E. F. (2010). *Strategic human resource management: A balanced approach* (2e druk). London: McGraw-Hill.
- Boxall, P., en Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management* (3e druk). Houndmills: Palgrave.
- Boxall, P., en Macky, K. (2009). Research and theory on high-performance work systems: progressing the high-involvement stream. *Human Resource Management Journal*, 19(1), 3-23.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W., en Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Bruggink, J.W. (2008). Vergrijzing van bedrijfstakken en beroepen. *Sociaaleconomische Trends*, 3, 7-11
- Cropanzano, R., en Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of management*, 31(6), 874-900.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58, 327-337.
- Deci, E. L., en Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E.L. en Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., en Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burn-out. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499.
- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual review of sociology*, 335-362.
- Eyal, O., en Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th edition). London: Sage publications.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Gagné, M. en Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspley, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P.A., Molstad, M. H. Naudin, M., Ndao, A., Hagen Olafsen, A., Roussel, P., Wang, Z. en Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., en Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Grant, A.M., Christianson, M.K., en Price, R.H. (2007). Happiness, health or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives*, 21, 51-62.
- Hackman, J. R., en Oldham, G. R. (1974). *The job diagnostic survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. New Haven, Connecticut: Yale University, Department of Administrative Sciences.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., en Schaufeli, W. B. (2006). Burn-out and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J. Jacobs, J., Vrieling, S. en Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren*. Nijmegen: ResearchNed.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(4), 599.
- Inceoglu, I., Segers, J., en Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 300-329.
- Jettinghof, K. en Scheeren, J. (2010). *Loopbanen in het onderwijs. Analyse van loopbaanontwikkeling in het onderwijs*. Den Haag: SBO.
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., en Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., en Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of applied psychology*, 90(2), 257.

- Kessels, J. W. M. *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurale rede.
- Knies, E., en Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24(1), 57-76.
- Knies, E., Leisink, P., en Thijssen, J. (2015). The Role of Line Managers in Motivation of Older Workers. In: Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M. en Rousseau, D. M. (Eds.), *Aging Workers and the Employee-Employer Relationship* (pp. 57-72). Springer International Publishing.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement. A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Enschede: Universiteit Twente.
- Konermann, J., en Uytendaal, E. (2010). *Duurzaam personeelsbeleid. Praktijkgericht onderzoek naar de beleving van IPB binnen VO-scholen*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., en Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age: A conceptual review. *Journal of managerial psychology*, 23(4), 364-394.
- Kooij, D. T., De Lange, A. H., Jansen, P. G., Kanfer, R., en Dikkers, J. S. (2011). Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197-225.
- Kooij, D. T., Guest, D. E., Clinton, M., Knight, T., Jansen, P. G., en Dikkers, J. S. (2013). How the impact of HR practices on employee well-being and performance changes with age. *Human Resource Management Journal*, 23(1), 18-35.
- Larsen, H. H., en Brewster, C. (2003). Line management responsibility for HRM: what is happening in Europe?. *Employee Relations*, 25(3), 228-244.
- Leisink, P. L., en Boselie, J. P. P. E. F. (2014). *Strategisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, departement voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO).
- Leisink, P. L., en Knies, E. (2011). Line managers' support for older workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(9), 1902-1917.
- Leithwood, K., en Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Light, J. M., Grigsby, J.S., en Bligh, M. C. (1996). Aging and heterogeneity: genetics, social structure and personality. *The Gerontologist*, 36(2), 165-173.
- Lubberman, J., Kessel, N. van, Wester, M. en Mommers, A. (2013). *Arbeidsmarktanalyse voortgezet onderwijs*. Heerlen: Voion.
- Macey, W. H., en Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BKZ), (2014). *Trends en cijfers, werken in de publieke sector 2014*. Deel: Cijfers. Den Haag: BKZ.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BKZ), (2015). *Werkbeleving in publieke sector: Resultaten van het personeelsonderzoek 2014*. Den Haag: BKZ.
- Ministerie van Ondewijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: OCW.
- Ng, T. W., en Feldman, D. C. (2008). The relationship of age to ten dimensions of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 392.

- Nijhuis, N., Beek, I. van, Taris, T., en Schaufeli, W. (2012). De motivatie en prestatie van werkverlaafde, bevlogen en opgebrande werknemers. *Gedrag en Organisatie*, 25(4), 325.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e editie). New York: McGraw-Hill.
- Onderwijscoöperatie (2004). Bekwaamheidseisen VO en BVE. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/VOBVE20mei.pdf>
- Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel herijking bekwaamheidseisen*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/Voorstel-Herijking-Bekwaamheidseisen-2014.pdf>
- Onderwijscoöperatie (2015a). *Webpagina bekwaamheidseisen*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijscooperatie.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidseisen/>
- Onderwijscoöperatie (2015b). *Competentiematrix*. Geraadpleegd via: <http://scan.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheid/matrix.swf>
- Paauwe, J., en Boselie, P. (2005). HRM and performance: what next? *Human Resource Management Journal*, 15(4), 68-83.
- Peek, S. en Kuijk, J. van (2010). *Zicht op personeelsbeleid: waarde van en indicatoren voor monitoring*. Nijmegen: ITS.
- Pinder, C. C. (1984). *Work motivation: Theory, issues, and applications*. Glenview, Ierland: Scott Foresman en Co.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., en Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Preacher, K. J., en Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, en computers*, 36(4), 717-731.
- Purcell, J., en Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20.
- Raemdonck, I., Beusaert, S., Fröhlich, D., Kochoian, N. en Meurant, C. Aging workers' learning and employability. In: Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M. en Rousseau, D. M. (Eds.), *Aging Workers and the Employee-Employer Relationship* (pp. 129-144). Springer International Publishing.
- Rhoades, L., en Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698.
- Runhaar, P. R., en Sanders, K. (2007). PenO als intermediair tussen management en leraren? *Tijdschrift voor HRM*, 10(2), 54-77
- Ryan, R. M., en Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schaufeli, W. B., en Bakker, A. B. (2004a). Job demands, job resources, and their relationship with burn-out and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., en Bakker, A. B. (2004b). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag en Organisatie*, 17(2), 89-112.
- Schaufeli, W. B., en Horn, J. E. van (1995). *Werkbelevingslijst voor leraren: Nederlandse versie van de Maslach Burnout Inventory voor leraren*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Schaufeli, W. B., en Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In: Bauwer, G. F. en Hämmig, O. (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: a transdisciplinary approach* (pp. 43-68). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schaufeli, W.B., en Taris, T. W. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag en Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Spreitzer, G. M. (1995). An empirical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace. *American journal of community psychology*, 23(5), 601-629.
- Taris, T., Houtman, I., en Schaufeli, W.B. (2013). Burnout: de stand van zaken. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 29(3), 241-257.
- Taris, T., Schaufeli, W.B., Schreurs, P., en Caljé, D. (2000). Opgebrand in het onderwijs: stress, psychische vermoeidheid en ziekteverzuim onder leraren. In: Houtman, I.L.D., Schaufeli, W.B., Taris, T. (Eds.), *Psychische vermoeidheid en werk* (pp. 97-106). Alphen aan de Rijn: NWO/Samsom
- Testa, M. A., en Simonson, D. C. (1996). Assessment of quality-of-life outcomes. *New England Journal of Medicine*, 334(13), 835-840.
- Tijssen, L., Bruining, T. en Konning, H. de. (2014). *Werken aan professionele ruimte in het vo*. Heerlen: Voion.
- Van de Voorde, K. (2010). *HRM, employee well-being and organizational performance: a balanced perspective*. Tilburg: Tilburg University
- Van de Voorde, K., Paauwe, J., en Van Veldhoven, M. (2012). Employee Well-being and the HRM–Organizational Performance Relationship: A Review of Quantitative Studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391-407.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H. de, en Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burn-out, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work en Stress*, 22(3), 277-294.
- Velde, M. van der, Jansen, P. en Dikkens, J. (2013). *Toegepast onderzoek: opzetten, uitvoeren en rapporteren*. Hilversum: Concept uitgeefgroep.
- Veldhoven, M. van (2012). *Over knipogen, badkuipen en kampeertenten: Arbeidsgedrag als fundament van strategisch HRM* (Inaugurale rede).
- Veldhoven, M. van, Meijman, T. F., Broersen, J. P. J., en Fortuin, R. J. (2002). *De Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA)*. Amsterdam: SKB Vragenlijst Services.
- Vermeeren, B. en Geest, D. van (2012). *Beroepstrots en regeldruk in de publieke sector*. Den Haag: ICTU, programma InternetSpiegel.
- VO-academie (2012). *Doelgericht vertrouwen: Strategisch HRM voor schoolleiders*. Utrecht: VO-raad.
- Vrieze, G., Daalen, M. van, en Wester, M. (2010). *Ruimte van de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?* Nijmegen/Amsterdam: ITS/Kohnstamm Instituut.
- Wang, M., Shultz, K. S. (2010). Employee retirement: a review and recommendations fo future investigation. *Journal of Management*, 26, 172-206.
- Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., van Casteren, W. en Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: Eerste vervolgmeting*. Heerlen: Voion.
- Wright, P. M., en Boswell, W. R. (2002). Desegregating HRM: A review and synthesis of micro and macro human resource management research. *Journal of management*, 28(3), 247-276.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., en Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121.

Zwieten, M. H. J. van, Vroome, E. M. M. de, Mol, M. E. M., Mars, G. M. J., Koppes, L. L. J. en Bossche, S. N. J. van den (2014). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden. Methodologie en globale resultaten*. Hoofddorp/Heerlen: TNO/CBS

Bijlagen

Bijlage 1: Topiclist interviews scholen

Introductie

- Kort het onderzoek introduceren en doel uitleggen
- Vertrouwelijkheid waarborgen: uitkomsten van het interview worden alleen gebruikt voor het opstellen van de vragenlijst, er zullen dus geen citaten worden gebruikt die herkenbaar op individuele personen herleidbaar zijn.
- Doel van het interview: uitleggen dat alles betrokken moet worden op de werkcontext en op oudere leraren
- Voorstellen

Onderdeel 1: Constructie schaal *op niveau functioneren*

- Wat is volgens u *op niveau functioneren* binnen uw werk?
- Is *op niveau functioneren* volgens u voor oudere leraren iets anders dan voor leraren in het algemeen?
- Wanneer functioneert een oudere collega volgens u op niveau? Waar meet u dat aan af?
- Kunt u voorbeelden noemen van oudere collega's die *op niveau functioneren*? Wat doen zij?
- Wat is volgens u *op niveau functioneren* voor oudere leraren binnen de klas?
 - Wat betekent dit voor de vakinhoudelijke kennis van oudere leraren?
 - Wat betekent dit voor didactische vaardigheden van oudere leraren?
 - Wat betekent dit voor pedagogische vaardigheden van oudere leraren?
 - Wat betekent dit voor het bijhouden van vernieuwingen door oudere leraren (actuele kennis en vaardigheden)?
 - Wat betekent dit voor de bereidheid van oudere leraren om hun eigen functioneren te vernieuwen?
- Wat betekent *op niveau functioneren* voor oudere leraren in relatie tot collega's?

- Wat betekent *op niveau functioneren* voor oudere leraren in relatie tot school als geheel/t.o.v. ouders?

Onderdeel 2: inventarisatie van mogelijke factoren binnen de werkcontext

Mogelijke factoren die van invloed zijn op de motivatie van oudere leraren

- Wat zou u motiveren/motiveert u om op niveau te functioneren?
- Wat zorgt er voor dat u minder gemotiveerd bent om goed te functioneren?

Mogelijke factoren die van invloed zijn op functioneren van oudere leraren

- Wat zorgt er voor dat u op niveau kunt functioneren?
- Welke factoren binnen de werkcontext zijn volgens u van invloed op uw functioneren, zowel positief als negatief?

Mogelijke factoren die van invloed zijn op het welzijn van oudere leraren

- Wat binnen de werkcontext is van invloed (zou van invloed kunnen zijn) op uw gezondheid? (fysiek welzijn)
- Wat binnen de werkcontext zou er voor kunnen zorgen dat u gezond zou kunnen blijven werken? (voorbeelden)
- Wat binnen de werkcontext is van invloed (zou van invloed kunnen zijn) op uw werkgeluk? (psychologisch welzijn)
- Wat binnen de werkcontext zou er voor kunnen zorgen dat u gelukkiger bent op uw werk of juist minder gelukkig zou zijn? (voorbeelden)

Bijlage 2: Vragenlijst

Welkom,

Fijn dat u wilt meewerken aan dit onderzoek. Uw hulp wordt zeer gewaardeerd.

In deze vragenlijst worden uitspraken gedaan waarbij u kunt aangeven in hoeverre deze op u van toepassing zijn. Ga hierbij af op uw eerste ingeving. En zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat over hoe u iets ervaart.

De verzamelde informatie wordt vertrouwelijk behandeld en is niet op individuele personen herleidbaar. Alleen ik kan de resultaten inzien. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Catharina Brandsma

Masterstudente Strategisch HRM, Universiteit Utrecht

c.m.brandsma@uu.nl

- Wat is uw geslacht?
 - Man
 - Vrouw

- Wat is uw leeftijd? (Let op: dit onderzoek richt zich enkel op leraren van 50 jaar en ouder!)

- Op welke school bent u werkzaam?
 - De CSV
 - Pallas Athene College
 - RSG Magister Alvinus

- Hoeveel jaar ben u werkzaam als leraar in het voortgezet onderwijs?

- Hoeveel jaar bent u werkzaam op uw huidige school?

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk beleeft en hoe u zich daarbij voelt. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcategorieën: Nooit – Sporadisch – Af en toe – Regelmatig – Dikwijls – Zeer dikwijls – Altijd

- Op mijn werk bruis ik van energie
- Als ik werk voel ik me fit en sterk
- Ik ben enthousiast over mijn baan
- Mijn werk inspireert mij
- Als ik 's morgens opsta heb ik zin om aan het werk te gaan
- Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig
- Ik ben trots op het werk dat ik doe
- Ik ga helemaal op in mijn werk
- Mijn werk brengt mij in vervoering

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk beleeft en hoe u zich daarbij voelt. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcategorieën: Nooit – Sporadisch – Af en toe – Regelmatig – Dikwijls – Zeer dikwijls – Altijd

- Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk
- Aan het eind van een werkdag voel ik mij leeg
- Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta
- De hele dag met mensen werken vormt een zware belasting voor mij
- Ik voel me 'opgebrand' door mijn werk
- Ik voel me gefrustreerd door mijn baan
- Ik denk dat ik me te veel inzet voor mijn werk
- Ik voel me aan het eind van mijn latijn

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk uitvoert. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Ik beheers de lesstof van mijn vakgebied
- Ik volg de actuele ontwikkelingen in mijn vakgebied op de voet
- Ik volg scholing om bij te blijven
- Ik weet waar ik over praat als ik de lesstof uitleg
- Ik 'sta boven' de lesstof
- Ik reflecteer regelmatig op mijn eigen handelen binnen de school
- Ik weet waar ik goed en minder goed in ben binnen mijn werk
- Ik kijk regelmatig kritisch naar mijn eigen functioneren

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk uitvoert. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Door mijn ervaring blijf ik de klas waaraan ik les geef de baas
- Ik blijf mijn lesmethodes continu vernieuwen
- Ik pas mijn lesmethodes aan, aan de behoeften van de individuele leerlingen
- Ik gebruik nieuwe digitale technieken om de leerlingen de lesstof bij te brengen
- Ik pas mijn lesmethodes aan, aan de veranderende samenleving
- Ik ben bekend met onderwijs- en leertheorieën en pas die ook toe in mijn lessen
- Ik kan de lesstof op verschillende manieren uitleggen, afhankelijk van de leerling
- Ik hou orde in mijn lessen

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk uitvoert. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Ik sta open voor de problemen van leerlingen
- Ik stimuleer mijn leerlingen op een positieve manier
- Ik ben open en eerlijk tegenover mijn leerlingen
- Ik ken de leefwereld van mijn leerlingen en speel daar op in
- Ik heb soms moeite om mij te verplaatsen in de leerlingen
- In mijn contact met leerlingen sta ik stil bij pedagogische/psychologische theorieën over hoe ik het beste met hen kan omgaan
- In vergaderingen neem ik vanuit mijn ervaring een coördinerende rol aan
- In vergaderingen kom ik vanuit mijn ervaring met ideeën en suggesties

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk uitvoert. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Ik help jongere collega's als zij vragen hebben
- Ik maak duidelijke afspraken met mijn sectie
- Ik zorg er voor dat we binnen mijn sectie duidelijk communiceren
- Binnen de school wissel ik ervaringen over lastige klassen uit met collega's
- Ik denk met de school mee over het beleid dat gevoerd zou moeten worden
- Binnen mijn werk hou ik het belang van de organisatie in mijn achterhoofd
- Ik geef op een professionele manier informatie aan ouders over mijn leerlingen
- Ik neem op een constructieve manier deel aan overleggen binnen de school

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw beslissingsbevoegdheid op uw werk beleeft. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Ik heb genoeg autonomie om te bepalen hoe ik mijn werk wil invullen
- Ik kan zelf beslissen hoe ik mijn werk wil uitvoeren

- Mijn werk onthoudt me de mogelijkheid om persoonlijk initiatieven te nemen of zelf te kiezen hoe ik mijn werk wil doen
- Ik heb voldoende kansen om onafhankelijk en in vrijheid te kunnen werken

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u de samenwerking met uw team beleeft. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcategorieën: Nooit – Soms – Vaak – Altijd

- Kunt u op uw collega's rekenen wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt?
- Is uw verstandhouding met collega's goed?
- Heeft u conflicten met collega's?
- Voelt u zich in uw werk gewaardeerd door uw collega's?
- Doen zich tussen u en uw collega's vervelende gebeurtenissen voor?

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u de variatie in uw werk beleeft. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcategorieën: Nooit – Soms – Vaak – Altijd

- Moet u in uw werk telkens dezelfde dingen doen?
- Is uw werk gevarieerd?
- Vraagt uw werk een eigen inbreng?
- Doet uw werk voldoende beroep op al uw vaardigheden en capaciteiten?
- Heeft u in uw werk voldoende afwisseling?

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u de faciliteiten op uw werk beleeft. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Binnen mijn werk heb ik de mogelijkheid om minder uren te werken (met een vermindering van het inkomen)
- Met mijn school kan ik afspraken maken over het aantal uren dat ik wil werken
- Ik ben tevreden met het lokaal dat ik toegewezen krijg voor mijn lessen
- Ik ben tevreden met mijn rooster
- Het schoolgebouw waarin ik werk voldoet aan de eisen die ik als leraar aan een gebouw stel
- Ik ben over het algemeen tevreden over de faciliteiten op mijn school

De volgende vragen hebben betrekking op hoe u de leermogelijkheden op uw werk beleeft. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcategorieën: Nooit – Soms – Vaak – Altijd

- Leert u nieuwe dingen in uw werk?
- Biedt uw baan u mogelijkheden voor persoonlijke groei en ontwikkeling?
- Geeft uw werk u het gevoel iets ermee te kunnen bereiken?

- Biedt uw baan u mogelijkheden voor zelfstandig denken en doen?

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u het contact met uw leidinggevende beleeft. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Mijn leidinggevende maakt met mij afspraken die passen bij mijn persoonlijke situatie
- Mijn leidinggevende maakt individuele afspraken met mij (over werktijden, opleidingsmogelijkheden e.d.) waardoor ik mijn werk beter kan doen
- Mijn leidinggevende toont belangstelling voor hoe ik mijn werk doe
- Mijn leidinggevende toont belangstelling voor mijn persoonlijk functioneren
- Mijn leidinggevende laat waardering merken voor mijn werk
- Mijn leidinggevende informeert bij mij of ik mijn werk goed aankan
- Mijn leidinggevende attendeert mij op mogelijkheden voor verdere opleiding
- Mijn leidinggevende biedt mij de mogelijkheid om aan opleidingen deel te nemen
- Mijn leidinggevende helpt mij doorgroeimogelijkheden op een hoger niveau te benutten
- Mijn leidinggevende helpt mij doorgroeimogelijkheden op het huidige niveau te benutten

Ik ervaar dat de volgende onderdelen van HR-beleid in de praktijk gericht zijn op ondersteuning van medewerkers:

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- gesprekscyclus
- resultaatverantwoordelijke teams
- opleiding en ontwikkeling/professionaliseringsbeleid
- doorstroom naar een andere functie/loopbaanperspectieven
- beoordeling
- beloning
- taakverlichting, taakverandering, loopbaanadvies
- vitaliteit (bijvoorbeeld preventie en gezondheid)

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u de werkdruk op uw werk beleeft. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcategorieën: Nooit – Soms – Vaak – Altijd

- Heeft u te veel werk te doen?
- Moet u extra hard werken om iets af te krijgen?
- Heeft u te maken met een achterstand in uw werkzaamheden?
- Heeft u problemen met de werkdruk?
- Zou u het kalmer aan willen doen in uw werk?

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werkomstandigheden beleeft. Wilt u

aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal mee oneens – Mee oneens – Neutraal – Mee eens – Helemaal mee eens

- Ik vind het niet fijn dat ik soms op onregelmatige tijden moet werken
- Ik vind het vervelend dat het contactmoment met ouders in de avond plaatsvindt
- Ik heb er moeite mee dat ik moet surveilleren op schoolfeesten
- In mijn werk moet ik teveel vergaderen
- Er zouden best minder vergaderingen kunnen plaatsvinden binnen mijn werk
- Het kost mij veel tijd om te voldoen aan alle regels en verplichtingen binnen mijn organisatie
- Richtlijnen en voorschriften zijn binnen mijn school belangrijker dan mijn ervaring of intuïtie
- Regels en procedures in mijn organisatie maken het mij moeilijk om mijn werk goed te doen
- Het invullen van formulieren en systemen kost mij veel tijd

De volgende uitspraken gaan over waarom u uw werk doet. Wilt u aangeven in hoeverre iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te klikken?

Antwoordcat.: Helemaal niet – Heel weinig – Weinig – Een beetje – Sterk – Erg sterk – Helemaal

Waarom doet u moeite voor uw werk of zou u moeite doen voor uw werk?

- Ik doe geen moeite voor dit werk, ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verdoe
- Om eerlijk te zijn, ben ik niet zeker of dit werk het waard is om er moeite voor te doen
- Ik weet niet waarom ik dit werk doe, het is zinloos
- Om de goedkeuring van anderen (bv., leidinggevende, collega's, familie, vrienden, etc.) te krijgen.
- Omdat anderen (bv., leidinggevende, collega's, familie, vrienden, etc.) me dan meer zullen respecteren.
- Om de kritiek van anderen (bv., leidinggevende, collega's, familie, vrienden, etc.) te vermijden.
- Omdat anderen (bv., werkgever, leidinggevende, ...) me enkel financieel zullen belonen als ik moeite doe voor mijn werk
- Omdat anderen (bv., werkgever, leidinggevende, ...) me baanzekerheid bieden enkel als ik voldoende moeite doe voor mijn werk
- Omdat ik het risico loop mijn baan te verliezen als ik niet voldoende moeite doe
- Omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik het kan
- Omdat ik dan pas trots kan zijn over mezelf
- Omdat ik me anders beschaamd zou voelen
- Omdat ik me anders slecht zou voelen over mezelf
- Omdat ik het persoonlijk belangrijk vind om moeite te doen voor dit werk
- Omdat moeite doen voor dit werk in lijn ligt van mijn andere waarden
- Omdat ik het zinvol vind om moeite te doen voor dit werk
- Omdat ik plezier heb in dit werk
- Omdat dit soort werk echt boeiend is
- Omdat deze baan heel interessant is

Bijlage 3: Overzicht concepten uit interviews

Onderdeel 1: Meetschaal van op niveau functioneren opstellen	Onderdeel 2: Mogelijke factoren die van invloed zijn op motivatie/welzijn/functioneren in kaart brengen	
	Energiebronnen	Werkeisen:
Vakinhoudelijk: Goed zijn in je vak; op de hoogte blijven; goed en breed opgeleid zijn; vraagbaak zijn voor jongeren;	De inhoud van het werk (6x) (pedagogische /vakinhoudelijke aspect)	Landelijke regelingen / regeldruk (6x)
Didactisch: Verschillende methoden / werkvormen kunnen toepassen (variatie); op de hoogte blijven van nieuwe methoden; gedifferentieerd lesgeven (zien tot welke hoogte individuele leerlingen nog kunnen stijgen); aansluiting houden met veranderende leerlingen; creatief inspelen op behoeften; leerproces kunnen sturen; orde/structuur houden;	Variatie in taken (8x) (mentorschap, sectievoorzitter, leerling begeleider, coördinerende functie, MR, coaching van jonge leraren, nieuw vak ontwikkelen etc.)	Te veel vergaderen (4x)
Pedagogisch: Goede interactie met leerlingen; Open staan voor problemen van leerlingen; Leerlingen positief stimuleren; vertrouwen krijgen; Binding aangaan, hun leefwereld begrijpen/ verplaatsen in de doelgroep; complimenten geven.	Steun van collega's / goede samenwerking (7x) (positieve formulering van 'leraren die oogkleppen ophebben/alleen met zichzelf bezig zijn' (2x))	Onregelmatige uren werken (2x) (ouderavonden, surveilleren op schoolfeesten)
Collega's: Afspraken maken en elkaar ondersteunen; het voor elkaar opnemen; ervaringen uitwisselen; van elkaar leren; afstemming; verantwoordelijkheid nemen; ruimte creëren voor jongeren/jongeren ondersteunen; samenwerken; luisterend oor zijn;	Goede faciliteiten (5x) (Vast lokaal, goed rooster, mooi gebouw, werkend netwerk (structuur) en mogelijkheid om minder uren kunnen te werken (tegen loonsverlaging) (4x))	Werkdruk (5x) (je kunt er niet even tussenuit)
School: ideeën uitwisselen; praten over lastige klassen; coördinerende taken op je nemen m.b.t. excursies of projecten; meedenken aan het beleid.	Steun van leidinggevende (6x)	Werk-home conflict (3x) (negatief van een stabiele situatie thuis)
Ouders: beleefd maar duidelijk zijn; dealen met bemoeizucht; voor hen klaar staan;	Vrijheid (4x) (weinig controle) / eigen baas zijn (autonomie)	Zeurende ouders/lastige kinderen (3x)
Veranderen: aanpassingen doen waar de veranderende samenleving om vraagt;	Uitdaging in het werk/leermogelijkheden (4x)	Inspringen voor collega's die ziek zijn (2x)
	Gerespecteerd worden door leerlingen/positieve feedback van hen (4x)	Slechte fysieke gezondheid (2x) (negatief van een goede fysieke gezondheid)

Bijlage 4: Originale meetschaal op niveau functioneren

Vakinhoudelijk bekwaam:

1. Ik beheers de lesstof van mijn vakgebied
2. Ik volg de actuele ontwikkelingen in mijn vakgebied op de voet
3. Ik volg scholing om bij te blijven
4. Ik weet waar ik over praat als ik de lesstof uitleg
5. Ik 'sta boven' de lesstof

Vakdidactisch bekwaam:

6. Door mijn ervaring blijf ik de klas waaraan ik les geef de baas
7. Ik blijf mijn lesmethodes continu vernieuwen
8. Ik pas mijn lesmethodes aan, aan de behoeften van de individuele leerlingen
9. Ik gebruik nieuwe digitale technieken om de leerlingen de lesstof bij te brengen
10. Ik pas mijn lesmethodes aan, aan de veranderende samenleving
11. Ik ben bekend met onderwijs- en leertheorieën en pas die ook toe in mijn lessen
12. Ik kan de lesstof op verschillende manieren uitleggen, afhankelijk van de leerling
13. Ik hou orde in mijn lessen

Pedagogisch bekwaam:

14. Ik sta open voor de problemen van leerlingen
15. Ik stimuleer mijn leerlingen op een positieve manier
16. Ik ben open en eerlijk tegenover mijn leerlingen
17. Ik ken de leefwereld van mijn leerlingen en speel daar op in
18. Ik heb soms moeite om mij te verplaatsen in de leerlingen (R)
19. In mijn contact met leerlingen sta ik stil bij pedagogische/psychologische theorieën over hoe ik het beste met hen kan omgaan

T.o.v. Collega's:

20. In vergaderingen neem ik vanuit mijn ervaring een coördinerende rol aan
21. In vergaderingen kom ik vanuit mijn ervaring met ideeën en suggesties
22. Ik help jongere collega's als zij vragen hebben
23. Ik maak duidelijke afspraken met mijn sectie
24. Ik zorg er voor dat we binnen mijn sectie duidelijk communiceren

T.o.v. School/ouders

25. Binnen de school wissel ik ervaringen over lastige klassen uit met collega's
26. Ik denk met de school mee over het beleid dat gevoerd zou moeten worden
27. Binnen mijn werk hou ik het belang van de organisatie in mijn achterhoofd
28. Ik geef op een professionele manier informatie aan ouders over mijn leerlingen
29. Ik neem op een constructieve manier deel aan overleggen binnen de school

Reflectie

30. Ik reflecteer regelmatig op mijn eigen handelen binnen de school
31. Ik weet waar ik goed en minder goed in ben binnen mijn werk
32. Ik kijk regelmatig kritisch naar mijn eigen functioneren

Bijlage 5: Correlatietabel inclusief controlevariabelen**Tabel 7: Gemiddelden (M), standaarddeviaties (SD) en correlaties tussen de variabelen**

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Geslacht (0=vrouw, 1=man)	.41	Nvt.		-.20	-.10	-.13	.15	-.01
2. Leeftijd (in jaren)	57.2	3.94	-.20		.58**	.55**	.15	-.26*
3. Jaren werkzaam in VO	24.7	12.5	-.10	.58**		.77**	-.16	-.03
4. Jaren werkzaam school	19.4	11.9	-.13	.55**	.77**		-.16	-.16
5. School (0=RSG, 1=CSV)	.42	Nvt.	.15	.15	-.16	-.16		-.40**
6. School (0=RSG, 1=PAC)	.18	Nvt.	-.01	-.26*	-.03	-.16	-.40**	
7. Autonomie	3.81	.67	.04	.11	.10	.12	-.07	.03
8. Collega's	3.32	.38	-.04	.02	-.02	.05	.12	.01
9. Variatie	3.10	.45	.00	.12	.06	.08	.02	.03
10. Faciliteiten	3.72	.58	-.08	-.05	.08	.08	-.14	-.01
11. Leermogelijkheden	2.74	.47	-.03	-.06	-.18	-.05	.03	.08
12. Peoplemanagement	3.28	.52	.28*	-.04	-.07	-.16	.13	.12
13. Werkdruk	2.02	.46	.08	.05	.26*	.24	-.24*	.17
14. Werkomstandigheden	2.95	.62	-.11	-.05	.15	.15	-.04	-.02
15. Amotivatie	1.31	.58	-.12	-.13	.03	.16	-.21	-.23*
16. Ext. Sociale regulatie	2.18	1.28	.16	.01	.03	.08	-.16	-.19
17. Ext. Materiële reg.	2.15	1.34	.01	-.20	-.17	-.02	-.16	.06
18. Geïntrojecteerde reg.	3.26	1.53	.13	.10	-.04	.02	.03	-.23*
19. Geïdentificeerde reg.	5.53	.90	.00	.04	-.19	-.23	.12	.14
20. Intrinsieke regulatie	5.42	.98	.04	.00	-.16	-.23	.18	.01
21. <i>Op niveau functioneren</i>	3.96	.33	.02	-.04	.03	.03	-.06	.31**
22. Welzijn	4.30	.76	.00	-.01	-.21	-.14	.14	.04
	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Geslacht (0=vrouw, 1=man)	3.81	3.32	3.10	3.72	2.74	3.28	2.02	2.95
2. Leeftijd (in jaren)	.11	.02	.12	-.05	-.06	-.04	.05	-.05
3. Jaren werkzaam in VO	.10	-.02	.06	.08	-.18	-.07	.26*	.15
4. Jaren werkzaam school	.12	.05	.08	.08	-.05	-.16	.24	.15
5. School (0=RSG, 1=CSV)	-.07	.12	.02	-.14	.03	.13	-.24*	-.04
6. School (0=RSG, 1=PAC)	.03	.01	.03	-.01	.08	.12	.17	-.02
7. Autonomie		.08	.54**	.41**	.30**	.49**	-.24**	-.49**
8. Collega's	.08		.03	.03	.14	.37**	-.03	-.01
9. Variatie	.54**	.03		.18	.51**	.30**	-.07	-.38**
10. Faciliteiten	.41**	.03	.18		.14	.43**	-.11	-.41**
11. Leermogelijkheden	.30**	.14	.51**	.14		.34**	.05	-.42**
12. Peoplemanagement	.49**	.37**	.30**	.43**	.34**		-.15	-.52**
13. Werkdruk	-.24**	-.03	-.07	-.11	.05	-.15		.30**
14. Werkomstandigheden	-.49**	-.01	-.38**	-.41**	-.42**	-.52**	.30**	
15. Amotivatie	-.36**	-.18	-.38**	-.14	-.42**	-.48**	.04	.36**
16. Ext. Sociale regulatie	.13	-.10	.01	.10	.03	.00	.14	-.15
17. Ext. Materiële reg.	-.30**	.02	-.38**	-.11	-.18	-.15	.23*	.26*
18. Geïntrojecteerde reg.	.08	-.16	.01	-.02	.20	-.01	.23*	-.17
19. Geïdentificeerde reg.	.06	.11	.28*	.03	.27*	.25*	.02	-.29*
20. Intrinsieke regulatie	.41**	.04	.56**	.21	.40**	.35**	-.22	-.51**
21. <i>Op niveau functioneren</i>	.37**	.28*	.25*	.24*	.41**	.33**	-.03	-.40**
22. Welzijn	.34**	.24	.42**	.19	.45**	.33**	-.46**	-.50**

	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Geslacht (0=vrouw, 1=man)	-.12	.16	.01	.13	.00	.04	.02	.00
2. Leeftijd (in jaren)	-.13	.01	-.20	.10	.04	.00	-.04	-.01
3. Jaren werkzaam in VO	.03	.03	-.17	-.04	-.19	-.16	.03	-.21
4. Jaren werkzaam school	.16	.08	-.02	.02	-.23	-.23	.03	-.14
5. School (0=RSG, 1=CSV)	-.21	-.16	-.16	.03	.12	.18	-.06	.14
6. School (0=RSG, 1=PAC)	-.23*	-.19	.06	-.23*	.14	.01	.31**	.04
7. Autonomie	-.36**	.13	-.30**	.08	.06	.41**	.37**	.34**
8. Collega's	-.18	-.10	.02	-.16	.11	.04	.28*	.24
9. Variatie	-.38**	.01	-.38**	.01	.28*	.56**	.25*	.42**
10. Faciliteiten	-.14	.10	-.11	-.02	.03	.21	.24*	.19
11. Leermogelijkheden	-.42**	.03	-.18	.20	.27*	.40**	.41**	.45**
12. Peoplemanagement	-.48**	.00	-.15	-.01	.25*	.35**	.33**	.33**
13. Werkdruk	.04	.14	.23*	.23*	.02	-.22	-.03	-.46**
14. Werkomstandigheden	.36**	-.15	.26*	-.17	-.29*	-.51**	-.40**	-.50**
15. Amotivatie		.22*	.33**	.01	-.48**	-.49**	-.32**	-.50**
16. Ext. Sociale regulatie	.22*		.33**	.44**	.02	-.01	-.01	-.20
17. Ext. Materiële reg.	.33**	.33**		.19	-.07	-.31**	-.08	-.33**
18. Geïntrojecteerde reg.	.01	.44**	.19		.22	.15	-.01	-.05
19. Geïdentificeerde reg.	-.48**	.02	-.07	.22		.54**	.45**	.54**
20. Intrinsieke regulatie	-.49**	-.01	-.31**	.15	.54**		.43**	.73**
21. <i>Op niveau functioneren</i>	-.32**	-.01	-.08	-.01	.45**	.43**		.54**
22. Welzijn	-.50**	-.20	-.33**	-.05	.54**	.73**	.54**	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

*De publieke dimensie van het welzijn en
functioneren van oudere leraren
in het voortgezet onderwijs*

Paperopdracht masterthesis Strategisch HRM

Catharina Brandsma

Universiteit Utrecht



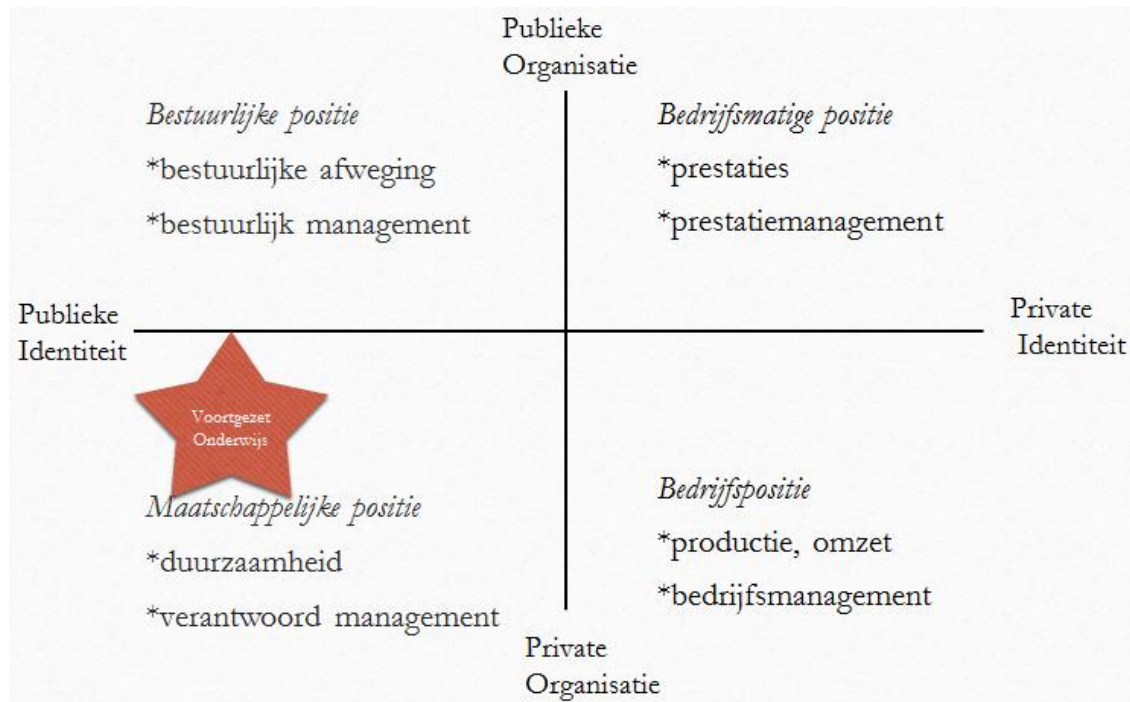
Inleiding

In dit paper zal de publieke dimensie van mijn onderzoeksorganisatie, namelijk scholen in het voortgezet onderwijs en de publieke dimensie van mijn vraagstuk, namelijk het functioneren en welzijn van oudere leraren, worden besproken. Aan de hand van verschillende wetenschappelijke literatuur zal eerst de positie die het voortgezet onderwijs inneemt binnen het publiek-privaat continuüm worden bepaald. Vervolgens wordt er gekeken in hoeverre er binnen het Pallas Athene College, een middelbare school waar dit onderzoek vermoedelijk gaat plaatsvinden, aandacht wordt besteed aan de *social legitimacy* van HR-beleid. Daarnaast zal de *social legitimacy* van het vraagstuk in mijn scriptie worden behandeld, namelijk het functioneren en welzijn van oudere leraren in het voortgezet onderwijs. Er zal worden gekeken of het Pallas Athene College al aandacht besteden aan het maatschappelijke vraagstuk van de vergrijzing en daarbij binnen hun HR-beleid specifiek aandacht besteden aan oudere leraren bijvoorbeeld door *leeftijdsebewust diversiteitsbeleid* of andere strategische keuzes om hun personeel *duurzaam inzetbaar* te houden. Het paper eindigt met mijn eigen oordeel over de publieke dimensie van het vraagstuk over welke factoren het welzijn en *op niveau functioneren* van oudere leraren beïnvloeden waarna ik eindig met mijn eigen standpunt over het HR-beleid dat het Pallas Athene College voert ten aanzien van het welzijn en functioneren van oudere leraren en hoe dat naar mijn idee verbeterd zou kunnen worden.

De publieke dimensie van scholen binnen het voortgezet onderwijs

Het onderscheid tussen private en publieke organisaties is volgens Rainey (2003) soms lastig te maken, omdat het over simplificatie, verwarring en misleiding in de hand werkt (Bozeman, 1987; Murray, 1975; Simon, 1995, 1998; allen in: Rainey, 2003). Bovendien stellen Simon, Smithburg en Thompson, 1950; in: Rainey, 2003) dat er meer overeenkomsten dan verschillen bestaan binnen publieke organisaties waardoor Simons organisatietheorieën ook zowel toepasbaar zijn op publieke als op private organisaties (Simon, 1946; in: Rainey, 2003). Het onderscheid tussen publiek en privaat is in veel onderzoeken geprobeerd te analyseren, maar er is maar weinig empirisch bewijs voor een strakke verdeling tussen beide organisatievormen. Volgens Rainey (2003) is dit te verklaren door het feit dat de taken en functies van een organisatie van veel grotere invloed zijn op hun specifieke eigenschappen, dan hun status als publieke of private organisatie. Het is echter wel belangrijk om het onderscheid te maken tussen de twee typen te maken omdat er essentiële verschillen zijn in hoe de verschillende typen organisaties bestuurd worden. Rainey (2003) behandelt in zijn hoofdstuk drie verschillende formele kenmerken van organisaties waarvan hij stelt dat zij elk punten zijn op een continuüm. Het eerste continuüm loopt van 'overheidsinstelling' tot 'private onderneming'. Het voortgezet onderwijs bevindt zich binnen dit continuüm aan de kant van de private organisaties maar wel dicht bij publieke organisaties. Doordat de middelbare scholen in dit onderzoek volledig afhankelijk zijn van overheidssubsidie en niet gericht zijn op het maken van winst is naar mijn idee de volgende beschrijving in het continuüm het meest passend: "private nonprofit organizations totally reliant on government contracts and grants" (Dahl en Lindblom, 1953; in Rainey, 2003). Het tweede formele kenmerk is eigenaarschap en financiering. Hierbij valt het voortgezet onderwijs onder de categorie organisaties met een private eigenaar, maar publieke financiering (door middel van belasting en contracten met de overheid) (Wamsley en Zald, 1973; in: Rainey, 2003). Bozeman (1987; in: Rainey, 2003) stelt dat de dichotomie van Wamsley en Zald (1973; in: Rainey, 2003) geen recht doet aan de dimensie van eigenaarschap en stelt dat een continuüm gewenst is. Bozeman (1991; in: Noordegraaf en Teeuw, 2003) betoogt namelijk dat alle organisaties in meer of mindere mate

publiek of privaat kunnen zijn. Hij stelt daarom een schaal voor met op de verticale as economische autoriteit en op de horizontale as politieke autoriteit (Bozeman, 1987; in: Rainey, 2003). De mate waarin een organisatie publiek is hangt af van waar de organisatie zich bevindt op deze schaal. Wanneer we kijken naar de positie van het voortgezet onderwijs op deze schaal is er sprake van een grotere mate van politieke autoriteit dan van economische autoriteit, wat betekent dat de organisatie voornamelijk optreedt namens de gemeenschap en de politiek en de zeggenschap van het management daardoor beperkter is. Een middelbare school valt dan onder het kopje *government sponsored enterprise*. Noordegraaf en Teeuw (2003) stellen dat het indelen van organisaties aan de hand van formele kenmerken zoals Rainey (2003) en Bozeman (1991; in: Noordegraaf en Teeuw, 2003) doen geen recht doet aan de werkelijkheid. Zij betogen dat het belangrijk is om naast het formele onderscheid ook het 'levende' onderscheid tussen de publieke en private identiteit van een organisatie mee te nemen waardoor er een verfijnder analysekader ontstaat (Noordegraaf en Teeuw, 2003). Noordegraaf en Teeuw (2003) stellen vier dimensies voor die de identiteit van een organisatie bepalen: het idee van doelgerichtheid, oorzakelijkheid, tijd en orde. De eerste dimensie van doelgerichtheid, is binnen het voortgezet onderwijs *teleologisch*. Dit betekent dat de organisatie gericht is op het verwezenlijken van een hoger doel in plaats van bij een *ateleologische* doelgerichtheid, omdat doelstellingen dan relatief stabiel zijn en gericht op de korte termijn. Het idee van oorzakelijkheid is binnen het voortgezet onderwijs *holistisch*, wat inhoudt dat de werkelijkheid wordt gezien als een complex systeem waarbij handelingen en beslissingen invloed hebben op elkaar en van elkaar afhankelijk zijn. De derde dimensie, het idee van tijd is bij middelbare scholen *dynamisch*, er wordt vooruit gekeken naar de belangen van toekomstige generaties en naar de ontwikkelingen in de wetenschap die zich zouden kunnen voltrekken. Ten slotte is het idee van orde naar mijn idee iets moeilijker te bepalen binnen scholen. Zo is de private opvatting van orde *verticaal*: relaties worden aangeduid in termen van superieur-ondergeschikt en er bestaat een heldere bevelsrelatie en duidelijke taken voor ieder. De publieke opvatting is echter *horizontaal*, relaties worden hierbij aangeduid in termen van wederzijdse afhankelijkheden, gezag komt voort uit een voorsprong in toegang tot hulpbronnen en informatie, in plaats van vanuit een hogere positie. De organisatie is extern gericht, zal meerdere partijen te vriend moeten houden en een zekere mate van diplomatiek is daarom wenselijk. Wanneer we kijken naar het idee van orde binnen het voortgezet onderwijs is deze in zekere mate *horizontaal*, omdat de organisatie extern gericht is. Echter is er naar mijn idee zeker sprake van hiërarchie binnen middelbare scholen, waardoor er ook gedeeltelijk een *verticaal* idee van orde heerst binnen het voortgezet onderwijs. Samenvattend kunnen we stellen dat de organisatie een *teleologische* opvatting van doelgerichtheid heeft, een *holistisch* idee van oorzakelijkheid, een *dynamisch* besef van tijd en in zekere mate een *horizontaal* idee van orde, hoewel dit laatste niet volledig is. Op basis hiervan kan bepaald worden dat het voortgezet onderwijs bijna volledig een publieke identiteit heeft. Wanneer het onderscheid publiek-privaat gemaakt wordt aan de hand van zowel formele kenmerken als identiteit van de organisatie, ontstaat het volgende schema:



Figuur 1: de vier organisatorische posities van Noordegraaf en Teeuw (2003) en de positie van het voortgezet onderwijs binnen dit conceptuele schema.

Zoals af te lezen is uit figuur 1 bevindt het voortgezet onderwijs zich bijna volledig aan de kant van de publieke identiteit, maar is het formeel gezien wel een private organisatie. Noordegraaf en Teeuw (2003) stellen vier organisatorische posities voor waarin een organisatie zich kan bevinden. Het voortgezet onderwijs bevindt zich in de maatschappelijke positie waarbij duurzaamheid, verantwoord management en duurzaam ondernemen belangrijk zijn.

Social legitimacy van het HR-beleid van het Pallas Athene College

Social legitimacy wordt door Paaue (2004) als volgt gedefinieerd: “*legitimacy refers to the exchange relationship at a more collective level and relates to the relationship between the organization and society at large. It is about the organization’s attaining legitimacy in the eyes of relevant stakeholders, for example the government, shareholders, work councils and trade unions*” (p. 4). Boxall en Purcell (2011) stellen dat het een van de doelstellingen is die HRM naast de economische doelstellingen kan hebben. Volgens Paaue (2004) is een unieke mix voor organisaties tussen deze twee doelstellingen noodzakelijk om duurzaam competitief voordeel te behalen. Boxall en Purcell (2011) beschrijven de noodzaak van *social legitimacy* als volgt:

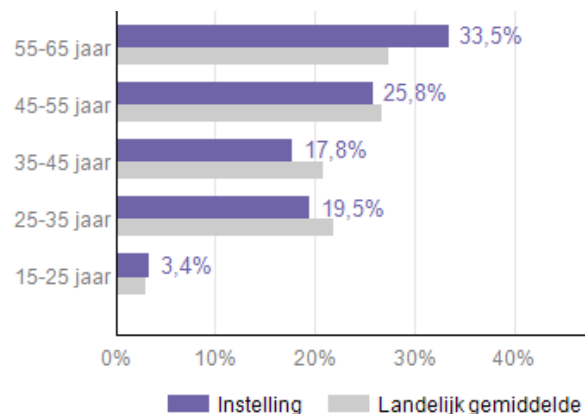
“Firms are economic actors but they operate in societies, in which there are laws that attempt to control how managers employ people and in which there are customs, or widely shared expectations, for how people should be treated in the workplace.” (p.19)

Kortom, organisaties opereren binnen de maatschappij en moeten daar binnen het HR-beleid aandacht aan besteden waardoor HRM niet alleen leidt tot betere financiële prestaties maar ook tot sociaal-politieke uitkomsten. Zoals eerder gesteld zal dit onderzoek plaatsvinden binnen verschillende middelbare scholen. Eén van de scholen zal hoogstwaarschijnlijk het Pallas Athene College (PAC) in Ede zijn waardoor de volgende alinea gebaseerd zal zijn op het HR-beleid van deze

organisatie. Het Pallas Athene College heeft in 2011 een strategisch beleidsplan gepresenteerd met als titel 'Met accent op talent op weg naar 2015: verankeren, verbeteren en vernieuwen' (PAC, 2011) waarbij een apart hoofdstuk is besteed aan het personeelsbeleid van de organisatie. Wanneer we kijken naar *social legitimacy* als doelstelling van het HR-beleid is dit op meerdere plekken terug te vinden binnen het strategische beleidsplan. Zo stelt het college dat zij gezien worden als een aantrekkelijke werkgever door de goede werksfeer, ontwikkelingsmogelijkheden en kleinschaligheid (PAC, 2011). Daarnaast kunnen medewerkers gebruik maken van de werkkostenregeling en de cafetarieregeling. In het strategisch plan staat verder dat de medewerkers goed en gemotiveerd zijn en het ziekteverzuim jaarlijks onder de benchmark is. Er worden functioneringsgesprekken gevoerd waarbij aandacht is voor hoe de medewerker zich persoonlijk wil ontwikkelen. Al met al kan gesteld worden dat er zeker sprake is van *social legitimacy* binnen het HR-beleid van het Pallas Athene College omdat er niet alleen aandacht is voor economische uitkomsten, maar ook voor de motivatie en ontwikkeling van de medewerkers.

Aandacht voor oudere werknemers als onderdeel van het HR-beleid van het Pallas Athene College

Zoals in de inleiding gesteld zal mijn onderzoek ingaan op welke factoren de verschillen bepalen in welzijn en prestaties van oudere werknemers. Door de toenemende vergrijzing die met name binnen de onderwijssector optreedt, is het maatschappelijk relevant om aandacht te besteden aan oudere werknemers binnen het HR-beleid. Wanneer we kijken naar het HR-beleid van het Pallas Athene College blijkt dat er nauwelijks gekeken wordt naar de impact van vergrijzing op de organisatie. Zo wordt binnen het strategische beleidsplan gesteld dat er sprake is van 'een evenwichtige leeftijdsopbouw' (PAC, 2011) waardoor het lijkt dat de organisatie geen prioriteit geeft aan dit vraagstuk. Wanneer er echter gekeken wordt naar de exacte cijfers van de vergrijzing binnen het Pallas Athene College blijkt de werkelijkheid iets minder rooskleurig. Uit figuur 2 is af te leiden dat één derde van de leraren van het Pallas Athene College binnen 10 jaar met pensioen gaat, waardoor het vraagstuk van oudere werknemers wel degelijk blijkt te spelen binnen deze middelbare school. In het schoolplan valt bijvoorbeeld te lezen dat de samenstelling van het personeelsbestand in de toekomst een belangrijk criterium zal worden bij het benoemen van nieuwe leraren. Of er met 'de samenstelling van het personeelsbestand' bedoeld wordt op het aantal oudere leraren binnen het Pallas Athene College is niet volledig duidelijk, maar het lijkt alsof de school vooral kijkt naar het aannemen van meer jongere leraren in plaats van naar het *duurzaam inzetbaar* houden van het huidige personeel.



Figuur 2: leeftijdsverdeling van het directe personeel van het PAC in 2013-2014. (bron: scholenopdekaart.nl, 2015)

Mijn oordeel

In deze laatste alinea zal worden ingegaan op mijn eigen oordeel over de publieke dimensie van het vraagstuk van het welzijn en functioneren van oudere leraren. Ik ben van mening dat dit vraagstuk

een zeer sterke publieke dimensie heeft omdat de organisatie een bijna volledig publieke identiteit heeft en het thema maatschappelijk relevant is. De kwaliteit en gemotiveerdheid van leraren zijn namelijk van sterke invloed op de kwaliteit van het voortgezet onderwijs waardoor het belangrijk is dat er aandacht wordt besteed aan de categorie oudere leraren omdat dit aandeel zo groot is. Het Pallas Athene College zou dan ook naar mijn idee hun HR-beleid meer kunnen richten op het gemotiveerd en bekwaam houden van personeel. Door te stellen dat de leeftijdsopbouw van het personeelsbestand evenwichtig verdeeld is maar dat er desondanks aandacht moet worden besteed aan het aannemen van jonger personeel, wordt de aandacht die de groep oudere leraren nodig heeft naar mijn idee genegeerd. *Levensfasebewust diversiteitsbeleid* of beleid gericht op de *duurzame inzetbaarheid* van oudere leraren lijkt mij relevant voor deze organisatie.

Literatuurlijst:

- Boxall, P. en Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. Houndmills : Palgrave Macmillan.
- Noordegraaf, M. en Teeuw, M.M. (2003). Publieke identiteit: eigentijds organiseren in de publieke sector. *Bestuurskunde* 12(1), 2-13.
- Paauwe, J. (2004). *HRM and performance: achieving long term viability*. Oxford: University Press.
- Pallas Athene College (2011). *Met accent op talent op weg naar 2015: verankeren, verbeteren en vernieuwen*. Geraadpleegd op 5 maart 2015 via: <http://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/3288/1109/Pallas-Athene-College/Schoolplan?presentatie=2>
- Rainey, H.G. (2003). *Understanding and managing public organizations*. San Francisco: Jessey-Bass.
- Scholenopdekaart.nl (2015). *Pallas Athene College. Bedrijfsvoering: Personeel*. Geraadpleegd op 5 maart 2015 via: <http://www.scholenopdekaart.nl/Middelbare-scholen/3288/1106/Pallas-Athene-College/Personeel?presentatie=2>