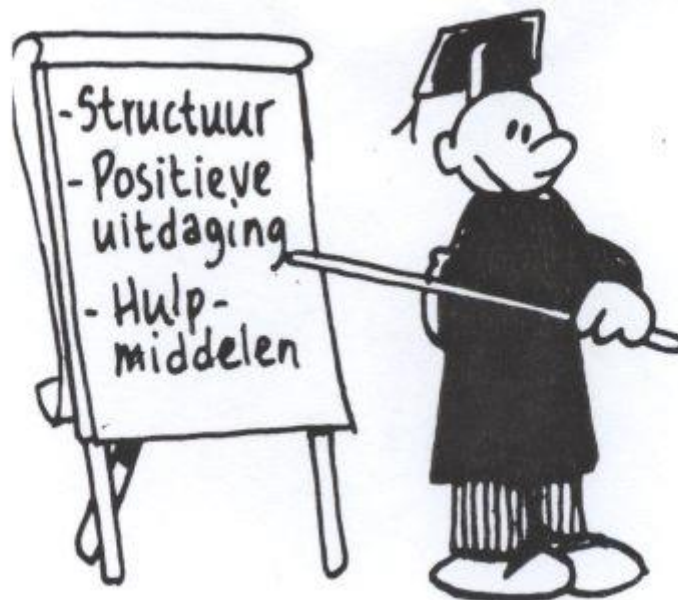


# Een herijkt taakbeleid; voor een lagere werkdruk en een hogere bevlogenheid!

Onderzoek naar de samenhang van de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en de werkeisen met het welzijn van docenten



Auteur: Jacinta van den Bor – van Leeuwen (4172051)

Master: Strategisch Human Resource Management

Begeleider: Prof. Dr. P.L.M. Leisink

Tweede beoordelaar: Dr. H.H.A. van Berkel

Begeleiders VO-raad: Mw. G. Hufen MSc en dr. B. de Wit

Datum: 7 juli 2017

## **Voorwoord**

Wauw, hier zit ik dan achter mijn laptop. Het schrijven van het voorwoord is het enige wat mij nog te doen staat alvorens ik mijn masterthesis kan inleveren. Van tevoren had ik nooit gedacht dat het zo snel 7 juli zou zijn. ‘Time flies when you’re having fun’ zeggen ze weleens. Dat de tijd voor mijn gevoel is gevlogen, is één ding wat zeker is. Of ik altijd ‘fun’ heb gehad is het tweede. Het schrijven van een scriptie en tegenslagen zijn eigenlijk onlosmakelijk aan elkaar verbonden. Zo heb ik ook enkele tegenslagen gehad de afgelopen vijf maanden. Toch betekent dat niet dat ik geen ‘fun’ heb gehad. Ik heb namelijk een hele leuke en leerzame tijd gehad.

Voor deze leuke en leerzame tijd wil ik allereerst mijn scriptiebegeleider Peter Leisink bedanken. Peter, ik heb jouw begeleiding als prettig ervaren. Jouw deskundigheid zorgde ervoor dat ik altijd constructieve feedback kreeg. Het maakte niet uit op welk moment van de dag ik een mailtje stuurde, ik kon altijd op een snelle reactie rekenen. Daarnaast ook bedankt dat je mij af en toe liet ‘zwemmen’, dat heeft ervoor gezorgd dat ik nog meer zelf na ben gaan denken en heb geleerd.

Daarnaast wil ik de VO-raad, waarbij ik de afgelopen vijf maanden ‘stage’ heb mogen lopen, bedanken. Elke week ging ik met plezier naar de VO-raad om daar aan mijn scriptie te werken. Dat kwam voornamelijk door al mijn ‘collega’s’ die altijd geïnteresseerd waren in mijn onderzoek. In het bijzonder wil ik Gemma Hufen en Bas de Wit bedanken, mijn twee begeleiders vanuit de VO-raad. Bedankt dat jullie de tijd hebben genomen om met mij mee te denken en mij te voorzien van feedback. Ik heb jullie begeleiding als zeer prettig ervaren. Geen vraag was jullie te veel en jullie stonden er altijd voor open om iets aan mij uit te leggen.

Ten slotte wil ik de directie van de scholen die hebben geparticipeerd in dit onderzoek bedanken. Dankzij jullie heeft de enquête op drie scholen uitgestaan en hebben ruim 100 respondenten de enquête ingevuld. Bedankt, zonder jullie hulp was dat niet gelukt!

Veel leesplezier met het lezen van mijn masterthesis!

Jacinta van den Bor - van Leeuwen

## Samenvatting

Taakbeleid en werkdruk zijn twee veelbesproken onderwerpen in het voortgezet onderwijs. Werknemers in de onderwijssector ervaren een bovengemiddeld hoge werkdruk en burn-out risico in verhouding tot werknemers die werkzaam zijn in andere sectoren. Uit onderzoek van TNO blijkt dat het taakbeleid dat een school hanteert werkdruk verhogend kan werken. Een herijking van het taakbeleid kan een uitkomst zijn. Enerzijds voor het verlagen van de werkdruk van docenten, anderzijds voor het verhogen van de bevologenheid die docenten hebben met het werk. De ervaren werkdruk en bevologenheid vormen samen het welzijn van de docent. De doelstelling van dit onderzoek was om helder te krijgen of bepaalde kenmerken van het taakbeleid samenhangen met het welzijn van docenten. De kenmerken van het taakbeleid die in deze studie zijn belicht, zijn de gepercipieerde participatie in de totstandkoming van het takenpakket en de gepercipieerde globaliteit van het taakbeleid. De onderzoeksvraag luidde als volgt: ‘In hoeverre is er een samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en anderzijds het welzijn van docenten?’.

Gebruikmakend van het Demands-Control Model, het Job Demands-Resources Model en de herziene versie van het Job Demands-Resources Model is beargumenteerd en gehypothetiseerd dat de werkeisen een positieve relatie hebben met de ervaren werkdruk. De kenmerken van het taakbeleid kunnen deze relatie modereren en hebben een relatie met de bevologenheid. De gepercipieerde participatie heeft een positieve relatie met bevologenheid, terwijl voor de gepercipieerde globaliteit nog niet duidelijk is of de relatie positief dan wel negatief is. Daarnaast is beargumenteerd en gehypothetiseerd dat bevologenheid en ervaren werkdruk negatief met elkaar correleren.

Er is empirisch bewijs verzameld aan de hand van een online vragenlijst die is uitgezet onder 335 docenten, werkzaam binnen één van de drie middelbare scholen die zijn benaderd voor dit onderzoek. Om de vier geformuleerde hypothesen te toetsen zijn er regressieanalyses, moderaties en een correlatie uitgevoerd. De resultaten toonden dat er een positieve relatie is tussen de ervaren werkeisen en ervaren werkdruk. Tegen de verwachtingen in, toonden de resultaten dat de kenmerken van het taakbeleid geen moderator zijn tussen de ervaren werkeisen en werkdruk. Eveneens tegen de verwachtingen in, toonden de resultaten niet voldoende significante uitkomsten voor de relatie tussen de gepercipieerde participatie en bevologenheid. Wel bleek dat docenten die veel participatie ervaren, significant meer bevologen zijn met het werk dan docenten die weinig participatie ervaren. Daarnaast bleek er een significante negatieve relatie te zijn tussen de gepercipieerde globaliteit en bevologenheid, en bleek er een significante negatieve correlatie te zijn tussen de ervaren werkdruk en bevologenheid.

Uit de aanvullende analyses blijkt dat er een negatieve relatie is tussen de gepercipieerde participatie en ervaren werkeisen. Bovendien blijken de scholen erg verschillend te scoren op de variabelen van dit onderzoek. Zo blijkt dat de docenten van school C hoger scoren op participatie en vertrouwen en communicatie dan de docenten van school A en B, terwijl de docenten van school C juist lager scoren op de ervaren werkdruk en werkeisen.

Op basis van het verzamelde bewijs wordt duidelijk dat de ervaren werkeisen een positieve relatie hebben met de ervaren werkdruk. Globaliteit en participatie hebben geen modererende werking binnen deze relatie. De gepercipieerde participatie bij de totstandkoming van het takenpakket kan er wel voor zorgen dat de ervaren werkeisen verlagen. Een globaal taakbeleid wordt alleen als prettig ervaren als docenten vertrouwen hebben in de organisatie, tevreden zijn over de communicatie en participatie percipiëren. In deze studie is alleen participatie bij de totstandkoming van het takenpakket meegenomen, echter is participatie gedurende het hele schooljaar rendabeler. Op die manier wordt er meteen recht gedaan aan de professionele ruimte van een docent. Wanneer scholen ervoor kiezen om een globaal taakbeleid te hanteren, is het bevorderlijk om de basis goed te beschrijven, daar docenten het prettig vinden als de taken enigszins afgebakend zijn.

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	2
<b>Samenvatting</b> .....	3
<b>1. Inleiding</b> .....	7
1.1 Aanleiding .....	7
1.2 Doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen .....	9
1.3 Praktische relevantie .....	10
1.4 Wetenschappelijke relevantie .....	10
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	12
2.1 De invloed van werk op het welzijn van een medewerker .....	12
2.1.1 Het Job Demands-Resources Model .....	13
2.1.2 De herziene versie van het JD-R Model .....	15
2.2 Werkeisen en energiebronnen in het VO en hypothesevorming .....	17
2.2.1 Het taakbeleid in het VO .....	17
2.2.2 De werkeisen van een docent .....	18
2.2.3 De energiebronnen van een docent .....	19
2.2.3.1 Gepercipieerde participatie .....	19
2.2.3.2 Globaliteit van het taakbeleid .....	20
2.2.3.3 Hypothesevorming van energiebronnen .....	20
2.2.4 Het welzijn van docenten .....	21
<b>3. Data en methode van onderzoek</b> .....	23
3.1 Beschrijving scholen .....	23
3.1.1 School A .....	24
3.1.2 School B .....	24
3.1.3 School C .....	25
3.2 Onderzoeksopzet .....	26
3.3 Populatie .....	27
3.4 Meetinstrumenten .....	28
3.5 Controlevariabelen .....	30
3.6 Datapreparatie .....	32
3.6.1 Normale verdeling .....	35
3.6.2 Assumpties regressieanalyse en correlatie .....	35
3.7 Analyseplan .....	36
<b>4. Resultaten</b> .....	37
4.1 Correlatiematrix .....	37
4.2 Toetsen van hypothesen .....	38

<b>5. Conclusie en discussie</b> .....	46
5.1 Bevindingen en theoretische implicaties .....	46
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk.....	49
5.4 Beperkingen van het onderzoek.....	51
<b>6. Literatuurlijst</b> .....	54
<b>7. Bijlagen</b> .....	59
7.1 Bijlage 1: Topiclijst.....	59
7.2 Bijlage 2: Vragenlijst .....	61

# **1. Inleiding**

## **1.1 Aanleiding**

Taakbeleid en werkdruk zijn twee veelbesproken onderwerpen in het voortgezet onderwijs (VO). Werknemers in de onderwijssector ervaren een bovengemiddeld hoge werkdruk en burn-out risico in verhouding tot werknemers die werkzaam zijn in andere sectoren (Centraal Bureau van de Statistiek, 2017). Staatssecretaris Dekker van Onderwijs is van mening dat de taak om de werkdruk in het onderwijs te verminderen niet bij het Ministerie van Onderwijs ligt, maar dat de schoolbestuurders en schoolleiders hier primair verantwoordelijk voor zijn (Nationale Onderwijsgids, 2016). Dat schoolbestuurders en schoolleiders hier niet negatief tegenover staan, blijkt uit het feit dat zij al voorafgaand aan die opmerking van Dekker acties hadden ondernomen om de werkdruk in het onderwijs te verlagen. Zo is er tijdens de gesprekken rondom de CAO VO afgesproken een onafhankelijk onderzoek te laten uitvoeren naar werkdruk in het VO (zie onderhandelaarsakkoord CAO VO 1-8-2014 tot 1-8-2015, p. 3). Immers, voordat er maatregelen kunnen worden genomen voor het verlagen van de werkdruk, moet eerst in kaart worden gebracht wat de oorzaken kunnen zijn van deze hoge werkdruk. TNO heeft deze opdracht, welke verstrekt is door sociale partners, uitgevoerd en in het kader hiervan op 20 april 2015 het onderzoeksrapport ‘werkdruk in het VO’ opgeleverd. Hierbij zijn de onderzoekers tot de conclusie gekomen dat het taakbeleid dat een school hanteert werkdruk verhogend kan werken (Houtman & Stege, 2015, p.36).

Vanuit theoretisch oogpunt wordt het taakbeleid gezien als een beleidsstuk van een school waarmee zij een optimale afstemming tussen het takenpakket van de school en de capaciteiten en beschikbare tijd van het personeel wil waarborgen (Van der Neut, Vermeulen, Hendriks & van Wijk, 2000, p. 2-3). Het taakbeleid dat een school hanteert leidt tot een takenpakket van een docent. Het takenpakket bestaat uit lessen en de voorbereiding daarvan, maar ook uit een verscheidenheid aan niet-lesgebonden taken zoals mentoraat, ouderavonden, en dergelijke. Het takenpakket van een docent resulteert in de werkeisen die een docent ervaart. Volgens het Job Demands – Resources Model (JD-R Model) kan het hebben van (te) veel werkeisen leiden tot stressreacties, wat het ervaren van een hoge mate van werkdruk suggereert (Schaufeli & Taris, 2013, p. 185). Naast werkeisen onderscheiden Demerouti en anderen (2001) verschillende energiebronnen die medewerkers kunnen ontvangen vanuit het werk. Voorbeelden hiervan zijn autonomie, support en feedback. Energiebronnen hebben een motiverende werking op medewerkers, met bevlogenheid als resultaat. Daarnaast kunnen energiebronnen de relatie tussen werkeisen en werkdruk versterken dan wel verzwakken. Een manier waarop de werkdruk op scholen in het VO zou kunnen worden

verminderd, is door het bieden van regelmogelijkheden (Houtman & Stege, 2015, p. 32). Het bieden van regelmogelijkheden kan in deze situatie worden gezien als een energiebron. De manier waarop een school het taakbeleid inricht, kan van invloed zijn op de regelmogelijkheden van docenten. Een voorbeeld hiervan is de mate van participatie die aan docenten wordt toegekend in de totstandkoming van het takenpakket. Waar de ene school enkele verantwoordelijkheden bij de docenten neerlegt, is er bij de andere school sprake van een zelfsturend of een zelf organiserend team die het merendeel van de taken verdeelt. Daarnaast kan de mate van globaliteit van het taakbeleid ook van invloed zijn op de regelmogelijkheden. Scholen verschillen in hoe globaal zij het taakbeleid inrichten. De ene school kent uren op jaarbasis toe aan taken, terwijl de andere school de docenten zelf laat beslissen hoe veel tijd zij aan de taken besteden.

Met deze studie wordt gepoogd onderzoek te doen naar de samenhang van de werkeisen en de reeds benoemde kenmerken van het taakbeleid met het welzijn van docenten. Het concept welzijn van de docent vereist hierbij enige toelichting. Volgens Van de Voorde, Van Veldhoven en Paauwe (2012) kan het welzijn van medewerkers worden omschreven als de algemene kwaliteit van de ervaring en het functioneren van een medewerker (p. 393-394). Hierbij maken zij onderscheid tussen drie componenten van welzijn, namelijk; geluk, relatie en gezondheid (p. 392). Dit onderscheid wordt gemaakt gezien het feit dat het volgens Van de Voorde en anderen (2012) mogelijk is om verschillend te scoren op deze dimensies van welzijn (p. 394). Er is sprake van werkgeluk als een medewerker tevreden en betrokken is met zijn of haar werk. Dit gaat dus puur om de houding van een medewerker ten opzichte van het werk. Werkgeluk komt deels overeen met bevlogenheid, daar een bevlogen medewerker onder andere betrokken is bij en voldoening haalt uit het werk (Schaufeli & Taris, 2013, p. 185). Om die reden is werkgeluk in de huidige studie geconceptualiseerd als bevlogenheid. Onder de dimensie gezondheid maken Van de Voorde en anderen (2012) onderscheid tussen werkeisen en werkdruk (p. 394). Werkeisen refereren naar de taken en situaties die voor stress kunnen zorgen. Werkdruk wordt gezien als een reactie op de werkeisen. Dit maakt dat binnen de huidige studie de dimensie gezondheid is geconceptualiseerd als ervaren werkdruk. De derde dimensie 'relatie' is niet meegenomen in de huidige studie omdat deze zich richt op de interacties tussen collega's en de kwaliteit van de onderlinge relaties (2012, p. 394). De huidige studie richt zich op de kenmerken van het taakbeleid en de relatie die een docent heeft met zijn collega's kan niet worden gezien als een kenmerk van het taakbeleid. Concluderend komt het erop neer dat het concept welzijn van de docent binnen de huidige studie wordt gezien als een combinatie van de ervaren werkdruk en de mate waarin een docent bevlogen is met het werk. Het ervaren van weinig werkdruk en een hoge mate van bevlogenheid met het werk staat



voor een hoog welzijn en het ervaren van veel werkdruk en het hebben van een lage mate aan bevlogenheid met het werk staat voor een laag welzijn.

## 1.2 Doelstelling, onderzoeksvraag en deelvragen

Dit onderzoek richt zich op de samenhang van de kenmerken van het taakbeleid en de werkeisen met het welzijn van docenten in het VO. Hiervoor is gekozen omdat in 2016 57% van de werknemers in het onderwijs aangaf dat zij werkdruk ervaren doordat zij te veel taken moeten uitvoeren en 18,3% van de werknemers aangaf burn-out klachten te hebben (Centraal Bureau van de Statistiek, 2017). Landelijk gezien ligt het gemiddelde van het aantal werknemers dat werkdruk ervaart doordat er te veel taken zijn op 44,1% en ervaart 12,9% van werkend Nederland burn-out klachten (Centraal Bureau van de Statistiek, 2017). Werknemers in het onderwijs scoren hier dus aanzienlijk hoger.

Dat de werkdruk in het VO hoog is, is ook opgemerkt door schoolleiders en schoolbestuurders. Enkele scholen hebben, mede om deze reden, hun taakbeleid aangepast. Doel van dit onderzoek is om helder te krijgen of bepaalde kenmerken van het taakbeleid daadwerkelijk samenhangen met het welzijn van docenten. Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek kunnen aanbevelingen worden gedaan betreft het HRM-beleid van scholen in het VO. Vanuit deze doelstelling is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

‘In hoeverre is er een samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en anderzijds het welzijn van docenten?’

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is het noodzakelijk onderzoek te doen naar de volgende deelvragen:

1. In hoeverre is er een samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de kenmerken van het taakbeleid (gepercipieerde participatie, gepercipieerde globaliteit) en anderzijds de mate van ervaren werkdruk van docenten?
2. In hoeverre is er een samenhang tussen enerzijds de werkeisen en kenmerken van het taakbeleid (gepercipieerde participatie, gepercipieerde globaliteit) en anderzijds de mate van bevlogenheid van docenten?

### 1.3 Praktische relevantie

Een onderzoek naar de samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en anderzijds het welzijn van docenten is om diverse redenen praktisch relevant. Deze relevantie is allereerst te vinden bij de VO-raad. De VO-raad is een vereniging van scholen in het VO en behartigt de belangen van het VO bij de overheid, politiek, bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties (VO-raad, 2017). De VO-raad heeft vorig jaar door het hele land gesprekken gevoerd met leraren, schoolleiders en bestuurders over de ontwikkelingen in het onderwijs en de daardoor veranderende positie en rol van docenten. Op basis van die gesprekken heeft de VO-raad een actieplan opgesteld waarin zij onder anderen voor een herijking van het taakbeleid pleit (VO-raad, 2016). Een argument dat de VO-raad hierbij aanhaalt is dat het taakbeleid in de jaren '90 is geïntroduceerd als middel tegen werkdruk, maar dat het taakbeleid inmiddels juist werkdruk verhogend kan werken. Reden hiervoor is dat het taakbeleid vaak wordt gezien als een uiting van wantrouwen, wat leidt tot een schijnzekerheid over uren en taakverdeling. In plaats van het klassieke taakbeleid heeft het onderwijs, volgens de VO-raad, juist behoefte aan samenwerking op basis van vertrouwen. Het klassieke taakbeleid staat deze verhouding tussen schoolleiding en lerarenteams in de weg (VO-raad, 2016).

De vraag is echter hoe het taakbeleid herijkt moet worden. Om dit duidelijk te krijgen, is er vanuit de VO-raad gevraagd om een verdiepend onderzoek naar de samenhang tussen het taakbeleid en het welzijn van docenten. Een middelbare school, die recent haar taakbeleid heeft vernieuwd, heeft tevens gevraagd om een onderzoek naar de samenhang tussen het taakbeleid en het welzijn van docenten. Zij willen graag weten of de aanpassingen die zij hebben gedaan, hebben geholpen. Door te onderzoeken hoe de door docenten gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid (mate van participatie, mate van globaliteit) en de werkeisen samenhangen met het welzijn van docenten, kan voor zowel de VO-raad als de scholen in beeld worden gebracht hoe een efficiënt taakbeleid ingericht moet worden.

### 1.4 Wetenschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek kan op twee gebieden worden gezien. Allereerst wordt er meer kennis vergaderd op het gebied van de relatie tussen taakbeleid, werkeisen en welzijn. Daarnaast biedt de studie kennis over de context specifieke invulling van de variabelen uit het JD-R model. Recent onderzoek heeft de faal- en succesfactoren van het taakbeleid in het VO laten zien (Houtman, Schelvis, & Van Dam, 2017). Dat is een mooie en goede eerste stap naar inzicht in de mogelijkheden voor het verbeteren van het welzijn van de docenten in het VO. Als vervolg op het onderzoek van Houtman, Schelvis en Van Dam (2017) is TNO begonnen met een digitale

handreiking voor een effectief en duurzaam taakbeleid in het VO (2017). Dit onderzoek beschrijft hoe op basis van de resultaten van de inventarisatie van de kenmerken van het taakbeleid een digitale handreiking kan worden ontwikkeld die medewerkers en managers ondersteunt bij het ontwikkelen, voeren en ondersteunen van een effectief taakbeleid. Onder een effectief taakbeleid wordt een taakbeleid verstaan dat recht doet aan de kwaliteit van het VO en de balans tussen de ervaren taakbelasting en persoonlijke belastbaarheid (TNO, 2017, p. 1). Voorgaande studies, zoals het onderzoek van Houtman, Schelvis en Van Dam (2017) en het onderzoek van TNO (2017), dat nog in de maak is, baseren zich op kwalitatief onderzoek. De huidige studie onderzoekt de samenhang van de kenmerken van het taakbeleid en de werkeisen met het welzijn van docenten kwantitatief, en laat zodoende zien op welke manier en in welke mate de variabelen met elkaar samenhangen.

Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar de relatie tussen werkeisen en welzijn, waarbij is gekeken welke factoren van invloed zijn op deze relatie. Zo laten Demerouti en anderen (2001) zien dat het hebben van veel werkeisen leidt tot uitputting en dat de energiebronnen van het werk dit effect kunnen reduceren (p. 501). Hierbij maken zij gebruik van een model dat breed inzetbaar is; het JD-R Model. Volgens Taris, Leisink en Schaufeli (2014) kan het feit dat het JD-R Model breed inzetbaar is enerzijds worden gezien als een voordeel, anderzijds is een nadeel hiervan dat het schetsen van de werkeisen en energiebronnen niet snel context specifiek wordt gedaan (p. 20-23). Gevolg is dat de relatie van vrij algemene werkeisen en energiebronnen veelal is aangetoond, maar dat hierbij geen rekening is gehouden met specifieke karakteristieken van het werk. Door in dit onderzoek werkkenmerken van docenten in het VO mee te nemen, wordt het JD-R Model concreter gemaakt. Taris, Leisink en Schaufeli (2014) benadrukken daarnaast dat er binnen het JD-R Model geen onderscheid wordt gemaakt tussen werkeisen en energiebronnen die op elkaar aansluiten (p. 20-23). Elke energiebron zou de relatie tussen elke willekeurige werkeis en de werkdruk van het individu kunnen modereren. Door in het huidige onderzoek onderscheid te maken tussen werkeisen en energiebronnen waarvan verondersteld wordt dat deze met elkaar in verband staan, wordt het JD-R Model eveneens concreter gemaakt.

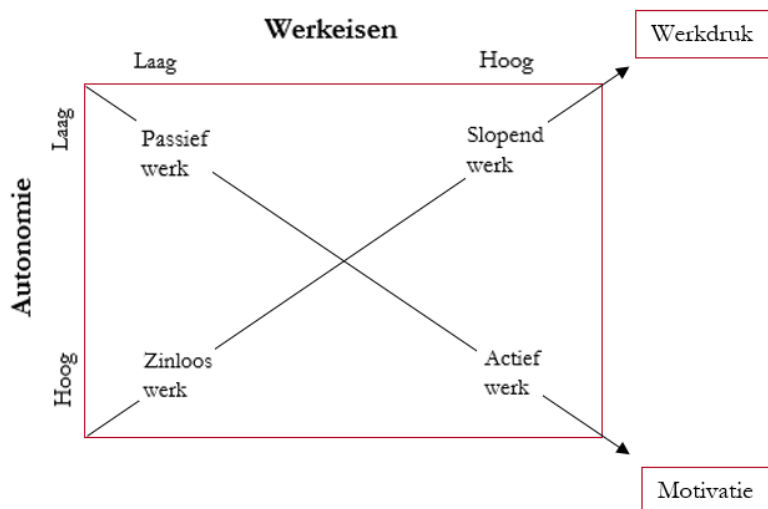
## **2. Theoretisch kader**

In het theoretisch kader is ingegaan op de factoren die van invloed kunnen zijn op het welzijn van docenten. Het hoofdstuk begint met een beschrijving van een theoretisch model die laat zien hoe het werk van invloed kan zijn op het welzijn van een werknemer. Vervolgens zal dit model worden toegepast op docenten in het VO. Zo wordt toegelicht welke werkeisen en energiebronnen docenten in het VO kennen. Hierop volgend zijn de hypothesen, die in dit onderzoek worden onderzocht, geformuleerd. Het hoofdstuk eindigt met een presentatie van het conceptueel model

### **2.1 De invloed van werk op het welzijn van een medewerker**

In het jaar 1979 heeft Karasek het Demands-Control Model geïntroduceerd. Met dit model wilde Karasek laten zien hoe werkdruk ontstaat. Kort gezegd kwam hij tot de conclusie dat werkdruk het gevolg is van het hebben van (te) veel werkeisen en weinig autonomie op het werk (Karasek, 1979, p. 1). Werkeisen hebben een negatief effect op de werkdruk; hoe hoger de werkeisen, hoe meer druk een werknemer ervaart. Het hebben van autonomie kan dit negatieve effect reduceren. Als de ervaren werkeisen hoog zijn, en de werknemer het gevoel heeft dat hij regelmogelijkheden heeft om hiermee om te gaan, ervaart hij minder druk dan een werknemer die minder autonomie heeft (Salanova, Peiró & Schaufeli, 2002, p. 2). Sterker nog, dit daagt de werknemer uit om nieuwe manieren te vinden waarop hij om kan gaan met de werkeisen.

Karasek (1979) maakt onderscheid tussen vier verschillende banen, te weten slopend, passief, zinloos en actief werk (p. 4-5). Deze banen verschillen in de mate van ervaren autonomie en werkeisen. Een passieve baan is een baan waarbij de medewerker zowel weinig werkeisen als autonomie ervaart. Een baan als deze is onbevredigend, met als gevolg dat zowel de activiteit als het probleemoplossend vermogen van de werknemer zal afnemen (Karasek, 1979, p. 19). Tegenover een passieve baan staat een actieve baan, waarbij een werknemer te maken heeft met veel werkeisen en een hoge mate van autonomie. Dit heeft een positief effect op de ervaren werkdruk van de werknemer. Bovendien leidt een ‘active job’ tot ontwikkeling van nieuw gedrag. Bij zinloos werk is het aantal werkeisen laag en de autonomie hoog. Doordat een werknemer weinig werkeisen ervaart en veel autonomie heeft, ervaart deze weinig druk van het werk. Bij slopende banen is er juist sprake van het tegenovergestelde, daar een medewerker dan veel werkeisen en weinig autonomie vanuit het werk ervaart. Zoals reeds benoemd kan autonomie het negatieve effect van werkeisen op de werkdruk reduceren. Echter is dat bij slopend werk niet het geval, gezien een werknemer weinig autonomie ervaart. Dit betekent dat de werknemer met een slopende baan veel werkdruk ervaart (Karasek, 1979, p. 4-5).



Figuur 1. Schematische weergave van het Job-Demands Control Model

Bij het DCM en de onderzoeken waarin het DCM is onderzocht kunnen enkele vraagtekens worden gezet. Allereerst blijkt dat de interactie tussen de werkeisen en autonomie slechts in de helft van de gevallen is aangetoond (Van der Doef & Maes, 1999, p. 102; Bakker, Veldhoven & Xanthopoulou, 2010, p. 4-5). Een verklaring voor dit beperkte 'bewijs' is dat het gaat om vrij brede begrippen die elkaar enigszins kunnen overlappen (Van der Doef & Maes, 1999, p. 108). Studies die werkeisen en autonomie specificeerden in respectievelijk tijdsdruk en de beslissingsautoriteit slaagden er vaker in om de moderatie van autonomie op de relatie tussen werkeisen en werkdruk aan te tonen dan studies die een bredere conceptualisatie voor werkeisen en autonomie hanteerden. Dit laat zien dat het voor de huidige studie relevant is om de werkeisen en energiebronnen te specificeren voor docenten in het VO.

Een tweede kritiekpunt is dat de bevestiging van het DCM veelal voortkomt uit cross-sectionele studies. Kenmerkend voor cross-sectioneel onderzoek is dat de respondenten op één tijdstip worden gemeten. Gevolg hiervan is dat er geen causaal verband kan worden aangetoond. Met een longitudinaal onderzoek, waarbij respondenten op verschillende tijdstippen worden gemeten, kan een causaal verband wel worden aangetoond. Opvallend is dat in de longitudinale studies de interactie tussen de werkeisen en autonomie niet is aangetoond.

### 2.1.1 Het Job Demands-Resources Model

Het derde kritiekpunt op het DCM is tevens het startpunt voor het JD-R Model van Demerouti en anderen (2001). Volgens Bakker, Veldhoven en Xanthopoulou (2010) is het DCM te simplistisch, daar autonomie niet de enige energiebron van het werk is die ervoor zorgt dat men kan omgaan met de werkeisen (p. 4). Binnen het JD-R Model wordt onderscheid gemaakt tussen werkeisen en energiebronnen. Werkeisen worden gezien als fysieke, sociale of organisationele

aspecten van het werk die een aanhoudende fysieke of psychische inspanning vereisen (Demerouti et al, 2001, p. 501). Onder energiebronnen verstaan Demerouti en anderen (2001) de fysieke, psychologische, sociale en organisationele aspecten van het werk die (1) helpen met het bereiken van de werkdoelen, (2) het effect van werkeisen op werkdruk reduceren en (3) persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren (p. 501). Opvallend is dat werkeisen en energiebronnen verschillen in hun effect op de werknemer. Werkeisen worden geassocieerd met toegenomen fysieke en psychische inspanning en hebben in het algemeen een schadelijk effect op de werknemer, terwijl energiebronnen juist een positief effect hebben.

In de basis heeft het JD-R Model drie uitgangspunten. Het eerste uitgangspunt is dat het hebben van veel werkeisen negatieve gevolgen met zich meebrengt, daar dit veel inspanning vereist. Het continu leveren van een hoge inspanning zorgt voor fysieke en psychische kosten, zoals bijvoorbeeld vermoeidheid en een verminderde motivatie voor het werk. Herstel is mogelijk door een pauze te nemen, ander werk op te pakken of langzamer te werken (Taris, Leisink & Schaufeli, 2014, p. 5). Echter is dat niet altijd mogelijk en kan de vermoeidheid en verminderde motivatie op de lange termijn leiden tot het ervaren van werkdruk. Dit wordt ook wel het uitputtingsproces genoemd.

Het tweede uitgangspunt kan worden gezien als een uitbreiding van het DCM. Allereerst zag Karasek (1979) autonomie als de enige resource van het werk, terwijl Demerouti en anderen (2001) onderscheid maken tussen verschillende energiebronnen van het werk. Bovendien heeft autonomie volgens het DCM alleen een modererende werking op de relatie werkeisen en werkdruk, terwijl volgens het JD-R Model energiebronnen ook een motiverende werking hebben. De drie belangrijkste energiebronnen autonomie, support en feedback zorgen voor bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften autonomie, betrokkenheid en competentie (Demerouti et al., 2001, p. 501). Bevrediging van de psychologische basisbehoeften zorgt op zijn beurt voor een verhoging van de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens, 2008). Dit wordt ook wel het motivationele proces genoemd. Uiteindelijk leidt het hebben van voldoende energiebronnen tot bevlogenheid, waarbij een werknemer voldoening haalt uit zijn werk (Schaufeli & Taris, 2013, p. 185). Een bevlogen medewerker voelt zich vitaal, is betrokken met het werk en kan helemaal opgaan in het werk. Het tegenovergestelde kan ook voorkomen, namelijk dat een werknemer te weinig energiebronnen ontvangt vanuit het werk. Om met een dergelijke situatie om te kunnen gaan, kan een werknemer zich ontkoppelen van het werk. De werknemer zet dan een zelf beschermend mechanisme in waarmee hij zich distantieert van het werk en een negatieve houding aanneemt ten opzichte van het werk (Demerouti, & Bakker, 2007, p. 4).

Het derde en laatste uitgangspunt van het JD-R Model is dat werkeisen en energiebronnen interacteren. Aan de ene kant reduceren energiebronnen het effect van werkeisen op werkdruk. Aan de andere kant zorgt de combinatie van veel werkeisen en energiebronnen voor uitdaging en een hogere motivatie dan in eerste instantie door alleen de energiebronnen ontstaat (Taris, Leisink & Schaufeli, 2014, p. 6). Dit komt overeen met de bewering van Karasek (1979) dat een baan met veel werkeisen en autonomie kan worden gezien als actief werk, met motivatie als gevolg. Deze redenering suggereert een interactie tussen werkeisen en energiebronnen van het werk, echter beargumenteren Demerouti en anderen (2001, p. 501) dat deze interactie zelden tot nooit voorkomt. Zo zou later ook blijken dat deze interactie statistisch niet significant is (Taris, 2006). Om die reden hebben Demerouti en anderen (2001) er uiteindelijk vanaf gezien om de interactie op te nemen in het JD-R Model.

### 2.1.2 De herziene versie van het JD-R Model

Na de introductie van het JD-R Model is dit model veelvuldig onderzocht. Hierbij is de relatie tussen werkeisen en energiebronnen met werkdruk en bevlogenheid veelal aangetoond (o.a. Alarcon, 2011 zoals beschreven in Taris, Leisink en Schaufeli, 2014, p. 6). Opvallend is dat de interactie tussen werkeisen en energiebronnen, die Demerouti en anderen (2001) hebben genegeerd in hun model, eveneens veelal is onderzocht. Zo laten Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli en Scheurs (2005) zien dat het effect van werkeisen op werkdruk wordt gereduceerd door energiebronnen. Bovendien is het effect van energiebronnen op bevlogenheid zwakker wanneer een medewerker veel werkeisen heeft. Een kanttekening hierbij is dat het hoofdeffect van werkeisen op werkdruk en energiebronnen op bevlogenheid aanzienlijk sterker is dan het interactie-effect werkeisen  $\times$  energiebronnen (Taris, 2006). Dit betekent dat de hoeveelheid ervaren werkdruk en bevlogenheid meer wordt verklaard door respectievelijk de werkeisen en energiebronnen dan door de interactie werkeisen  $\times$  energiebronnen. Een reden hiervoor kan zijn dat er geen onderscheid is gemaakt tussen werkeisen en energiebronnen die op elkaar aansluiten. Zo zou elke willekeurige energiebron het effect van een werkeis op werkdruk kunnen reduceren. Deze redenering gaat in tegen de aanname van Demerouti en anderen (2001). Zij stellen namelijk dat de kwalitatieve verschillen tussen de werkeisen en energiebronnen kunnen worden verwaarloosd omdat ze allemaal deel uitmaken van hetzelfde onderliggende proces ingaat.

In 2004 hebben Schaufeli en Bakker een herziene versie van het JD-R Model ontworpen. Hierbij hebben zij zowel werkdruk als bevlogenheid opgenomen als afhankelijke variabelen. Overeenkomstig met het JD-R Model beweren Schaufeli en Bakker (2004) dat het ervaren van veel werkeisen resulteert in werkdruk en het hebben van veel energiebronnen leidt tot bevlogenheid.

Hoewel het originele JD-R Model ervan uitgaat dat werkdruk en bevlogenheid twee losstaande concepten zijn, beargumenteren Schaufeli en Bakker (2004) dat deze concepten met elkaar in verband staan. Werkdruk en bevlogenheid kunnen volgens Schaufeli en Bakker worden gezien als elkaars tegenpolen (2004, p. 295). Vanzelfsprekend staan deze twee dan negatief met elkaar in verband. Daarnaast is de interactie werkeisen  $\times$  energiebronnen opgenomen in de herziene versie van het JD-R Model (Bakker & Demerouti, 2007, p. 320). De relatie tussen werkeisen en werkdruk kan worden gereduceerd doordat een medewerker energiebronnen van het werk ontvangt. Dit betekent dat een werknemer die veel energiebronnen van het werk ontvangt een lagere werkdruk heeft dan een medewerker die minder energiebronnen van het werk ontvangt, ondanks dat zij dezelfde werkeisen ervaren. De redenen waarom energiebronnen kunnen werken als buffer verschillen. Zo kan het hebben van een goede relatie met de leidinggevende de invloed van werkeisen op werkdruk verlichten doordat de ondersteuning van een leidinggevende de werkeisen in een ander perspectief stelt. Daarnaast kunnen energiebronnen, zoals bijvoorbeeld ondersteuning van collega's, ervoor zorgen dat de werkdoelen kunnen worden behaald. Vanzelfsprekend zorgt dit ervoor dat ervaren werkdruk als gevolg van de werkeisen wordt verlicht (Bakker & Demerouti, 2007, p. 315). Dit komt (deels) overeen met de bewering van Karasek (1979) dat autonomie als energiebron van het werk de relatie tussen werkeisen en werkdruk kan reduceren. Een uitbreiding hierbij is dat Karasek (1979) autonomie als enige energiebron van het werk ziet, terwijl er volgens het JD-R Model en de herziene versie van het JD-R Model sprake is van meerdere energiebronnen van het werk (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007). Een uitbreiding van het JD-R Model van Demerouti en anderen (2001) is dat zij, zoals reeds besproken, dit interactie-effect niet hebben opgenomen in hun model.

De moderatie van werkeisen op de relatie tussen energiebronnen en bevlogenheid is eveneens opgenomen in het onderzoeksmodel van Bakker en Demerouti (2007). Het idee hierachter is dat de relatie tussen energiebronnen en bevlogenheid het sterkst is als een medewerker veel werkeisen ervaart. Echter is deze moderatie niet aangetoond (Bakker & Demerouti, 2007, p. 320). De mate van bevlogenheid van een medewerker bleek enkel afhankelijk te zijn van de mate van energiebronnen die een medewerker ervaart. Een nadeel van de herziene versie van het JD-R Model is dat er nagenoeg geen longitudinaal onderzoek naar gedaan is, daar de meeste onderzoeken cross-sectioneel zijn uitgevoerd. Dit betekent dat er, net zoals bij het DCM, geen causaliteit kan worden aangetoond (Schaufeli & Bakker, 2004, p. 308-309). De bevindingen van Bakker en Demerouti (2007) zijn opgenomen in onderstaand figuur.



Energiebronnen	Hoog	Lage werkdruk Hoge motivatie	Gem. werkdruk Hoge motivatie
	Laag	Lage werkdruk Gem. motivatie	Hoge werkdruk Lage motivatie
		Laag	Hoog
		<b>Werkeisen</b>	

Figuur 2. Schematische weergave van de bevindingen van Bakker en Demerouti (2007)

## 2.2 Werkeisen en energiebronnen in het VO en hypothesevorming

Een kritiekpunt op het JD-R Model is dat deze breed inzetbaar is. Hoewel dit enerzijds kan worden gezien als een voordeel, zien critici dit vaker als een nadeel doordat het model niet context specifiek is (Taris, Leisink en Schaufeli, 2014, p. 20-23). Het gaat om werkeisen en energiebronnen van het werk die in elke baan voorkomen, in plaats van energiebronnen en werkeisen voor een specifieke baan. Om dit kritiekpunt mee te nemen in de huidige studie, is het allereerst van belang de werkeisen en energiebronnen van docenten in kaart te brengen.

### 2.2.1 Het taakbeleid in het VO

Voorbeelden van algemene werkeisen zijn fysieke werklast, tijdsdruk en klantencontact (Demerouti et al., 2001, p. 501). Om de werkeisen van docenten te kunnen belichten, is het van belang terug te gaan naar de bron van de werkeisen; het taakbeleid. Het taakbeleid is een beleidsstuk van een school waarmee zij een optimale afstemming tussen het takenpakket van de school en de capaciteiten en beschikbare tijd van het personeel wil waarborgen. Doel hiervan is om de organisatiedoelen van de school te kunnen realiseren en ervoor te zorgen dat de juiste werknemer op de juiste plek zit (Van der Neut, Vermeulen, Hendriks & van Wijk, 2000, p. 2-3). De verplichting voor scholen in het VO tot het hebben van een taakbeleid is indertijd ingevoerd omdat men dacht dat één van de werkdruk verhogende factoren voor docenten kon zijn dat zij niet helder hadden welke taken zij hadden (Van der Neut et al., 2000, p. 1). Echter blijkt het effect van het taakbeleid inmiddels averechts, daar het juist werkdruk verhogend kan werken. Probleem is dat in de uitvoering voornamelijk de nadruk wordt gelegd op het taakomvangsbeleid, dat wil zeggen dat er enkel wordt gekeken naar hoeveel tijd de taken in beslag nemen (Van der Neut et al., 2000, p. 11). Hierbij wordt weinig aandacht besteed aan (1) het evenwichtig verdelen van de taken over de functies en personeelsleden, (2) het creëren van een zo optimaal mogelijke werkomgeving voor de personeelsleden en (3) de individuele belastbaarheid van elk personeelslid (Vermeulen, 2000, p. 3). Bovendien blijkt dat de niet-

lesgebonden taken van een docent lastig terug te voeren zijn tot netto klokuren. Dat laat de alarmbellen rinkelen, daar docenten aangeven juist werkdruk te ervaren van niet-lesgebonden taken (Houtman & Stege, 2015, p. 36).

Een school kan niet zomaar een taakbeleid vaststellen, zij ervaren namelijk institutionele druk vanuit verschillende bronnen, waaronder de cao-afspraken. De cao VO ontstaat uit onderhandelingen tussen de VO-raad en vakbonden, die elk hun eigen visie hebben op goed werkgever- en werknemerschap en de regeling van de arbeidsrelatie middels de cao (Knies & Leisink, 2017, p. 14). Vanuit de cao VO is een algemeen kader gesteld voor het takenpakket van een docent. Schoolleiders en schoolbestuurders voelen zich vaak belemmerd door de cao-afspraken in het vrijlaten van docenten (Leisink & Boselie, 2014, p. 25; Knies & Leisink, 2017, p. 14). Dit is echter niet altijd nodig volgens de VO-raad, daar zij aangeven dat de cao op een aantal onderdelen juist kaderstellend is en ruimte biedt voor maatwerk (VO-raad, 2016, p. 3). Een ander kritiekpunt is dat de cao-afspraken werknemers kunnen stimuleren hun rechten te claimen in plaats van in gesprek te gaan over wat bijdraagt aan een hogere kwaliteit van het onderwijs (Knies & Leisink, 2017, p. 14). Dat is problematisch aangezien voor het aanpassen van het taakbeleid tweederde van het personeel ‘voor’ moet stemmen (Zie cao VO 2016/2017, p. 39). Als dat niet gebeurt, mag het taakbeleid niet aangepast worden en moet de school op de oude voet verder.

### 2.2.2 De werkeisen van een docent

Uit het taakbeleid vloeit het takenpakket van een docent voort. Het takenpakket bestaat uit lessen en de voorbereiding daarvan, maar ook uit een verscheidenheid aan niet-lesgebonden taken zoals mentoraat, ouderavonden, en dergelijke. Elke docent heeft een uniek takenpakket, daar elke docent een ander vak geeft, andere klassen lesgeeft en andere niet-lesgebonden taken heeft. Het takenpakket van een docent resulteert in de werkeisen die de docent ervaart. De vraag is wat de werkeisen van een docent meer of minder zwaar maakt. Dit kan onder andere afhangen van de tijdsdruk die een docent ervaart, de hoeveelheid administratief werk die een docent moet verrichten, het aantal vergaderingen die een docent moet bijwonen en de spreiding van de werkzaamheden over het schooljaar (Voion, 2015, p. 46). Een docent ervaart veel werkeisen als de reeds benoemde factoren de uitoefening van de primaire taak van een docent belasten. Op basis van de specificatie van de werkeisen van een docent en het eerste uitgangspunt van het JD-R Model kan de volgende hypothese worden geformuleerd:

H1: Er is een positieve relatie tussen de ervaren werkeisen en de ervaren werkdruk van docenten.

### 2.2.3 De energiebronnen van een docent

Naast de specifieke werkeisen kennen docenten in het VO ook specifieke energiebronnen. Voorbeelden van ‘algemene’ energiebronnen zijn job control, participatie in besluitvorming, variëteit in de taken, ontwikkelingsmogelijkheden en sociale steun (Demerouti et al., 2001, p. 501). Bepaalde kenmerken van het taakbeleid kunnen worden gezien als energiebronnen voor docenten. Deze kenmerken van het taakbeleid, die voortkomen uit het onderzoek van TNO (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017), worden onderstaand één voor één behandeld.

#### *2.2.3.1 Gepercipieerde participatie*

Het eerste kenmerk van het taakbeleid is de mate waarin docenten worden betrokken bij de vaststelling van hun takenpakket. Dit wordt ook wel participatie genoemd. Het idee achter participatie is dat mensen hierdoor in staat zijn tot het nemen van verantwoordelijkheden en initiatief (Runhaar, 2016, in Knies & Leisink, 2017, p. 13). De mate waarin docenten mogen participeren in de totstandkoming van hun takenpakket verschilt. Waar de ene school enkele verantwoordelijkheden bij de docenten neerlegt, is er bij de andere school sprake van een zelfsturend of een zelf organiserend team die het merendeel van de taken verdeelt (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017, p. 17). Een zelfsturend team kan bijvoorbeeld als taak krijgen om binnen hun team te organiseren wie wanneer surveilleert tijdens de pauzes. Binnen de huidige studie wordt niet gesproken over de participatie van een docent, maar over de gepercipieerde participatie. Reden hiervoor is dat het niet gaat om het beleid dat de school hanteert, maar om de ervaring van de docent.

Houtman, Schelvis en van Dam (2017) roepen op om niet alleen te kijken naar de kwantiteit maar ook naar de kwaliteit van de taakverdeling (p. 21). Met de kwantiteit van de taakverdeling wordt bedoeld dat er wordt gekeken naar hoeveel uren een docent kwijt is aan een taak. Een docent werkt in totaal 1659 uur per jaar. Wanneer enkel naar de kwantiteit van de taakverdeling wordt gekeken, wordt er alleen opgelet dat docenten aan hun uren komen. Het kwalitatieve aspect van de taakverdeling heeft betrekking op een kwalitatief goede uitvoering van de taak. Wanneer daar aandacht aan wordt besteed, wordt gepoogd een docent op de juiste plek te zetten zodat de talenten van de docent worden benut en de taak goed wordt uitgevoerd. De aandacht lijkt gaandeweg steeds meer verschoven te zijn naar het kwantitatieve aspect, terwijl alle betrokken partijen aangeven de kwaliteit ook belangrijk te vinden. Door docenten zelf na te laten denken over de taakverdeling, gaat er meer aandacht naar de kwaliteit van de taakverdeling. Reden hiervoor is dat docenten onderling in overleg gaan wie waar goed in is, om zo de taken op de meest passende manier te verdelen.

### *2.2.3.2 Globaliteit van het taakbeleid*

De mate waarin docenten en teams invloed hebben op het takenpakket hangt niet alleen af van de mate van participatie die een school aan hen geeft, maar ook van de mate van globaliteit van het taakbeleid waarmee docenten moeten werken. Het taakbeleid bestaat in sommige scholen uit niet meer dan de verplichte regeling van het aantal lessen en het aantal uren dat voor de docent beschikbaar is voor professionele ontwikkeling, terwijl in andere scholen het taakbeleid ook een specifiek aantal uren voor niet-lesgebonden taken geeft zoals voor het mentoraat of het organiseren van een buitenlandse excursie (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017, p. 12). Er is de trend gesignaleerd dat scholen die recent hun taakbeleid hebben vernieuwd de takenlijst waarbij uren aan taken zijn verbonden sterk inkorten (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017, p. 21). Het taakbeleid wordt hierdoor meer globaal.

Gijsbert van der Beek, rector van het Altena College in Sleenwijk, beargumenteert waarom een taakbeleid gebaseerd op een klokurensysteem niet deugt (2015). Zo is hij allereerst van mening dat het onmogelijk is om alle taken van een docent in klokuren op jaarbasis te kwantificeren. Het gaat volgens Van der Beek meer om gegokte gemiddelden die worden gemanipuleerd om de rekensommen kloppend te krijgen. Daar komt bij dat er door het klokurensysteem geen ruimte is voor maatwerk en alle docenten in dezelfde mal worden geperst. Een globaal taakbeleid zou een betere optie zijn, daar je hierdoor docenten de ruimte biedt en verantwoordelijkheid geeft.

### *2.2.3.3 Hypothesevorming van energiebronnen*

Participatie bij de totstandkoming van het takenpakket is een vorm van de algemene energiebron participatie in besluitvorming. De mate van globaliteit van het taakbeleid kan eveneens worden gezien als een energiebron. Zo kunnen docenten meer vrijheid en participatie in besluitvorming ervaren als zij moeten werken met een globaal taakbeleid dan wanneer het taakbeleid gedetailleerd is. Een keerzijde van een globaal taakbeleid is echter dat voor docenten van tevoren niet duidelijk is wat er concreet van hen verwacht wordt omdat de taken niet in details worden uitgewerkt. Dit kan erin resulteren dat docenten taken krijgen die meer tijd kosten dan zij van tevoren hadden ingeschat. Dit maakt dat van tevoren niet vaststaat of de relatie globaliteit en bevlogenheid positief of negatief is. Op basis van de specificatie van de energiebronnen van een docent en de uitgangspunten van het JD-R Model kan de volgende hypothese worden opgesteld:

H2: Er is een relatie tussen de kenmerken van het taakbeleid en de mate waarin docenten bevlogen zijn met hun werk.

- H2.1: Er is een positieve relatie tussen de gepercipieerde participatie en de mate van

bevlogenheid van docenten.

- H2.2: Er is een relatie tussen de gepercipieerde globaliteit van het taakbeleid en de mate van bevlogenheid van docenten.

Volgens de herziene versie van het JD-R Model is er ook een interactie tussen de werkeisen en energiebronnen mogelijk. Energiebronnen kunnen het effect van werkeisen op werkdruk modereren (Bakker & Demerouti, 2007, p. 320). Op basis van deze argumentatie zijn de volgende hypothesen opgesteld:

H3: De kenmerken van het taakbeleid modereren de relatie tussen de werkeisen en de ervaren werkdruk van docenten.

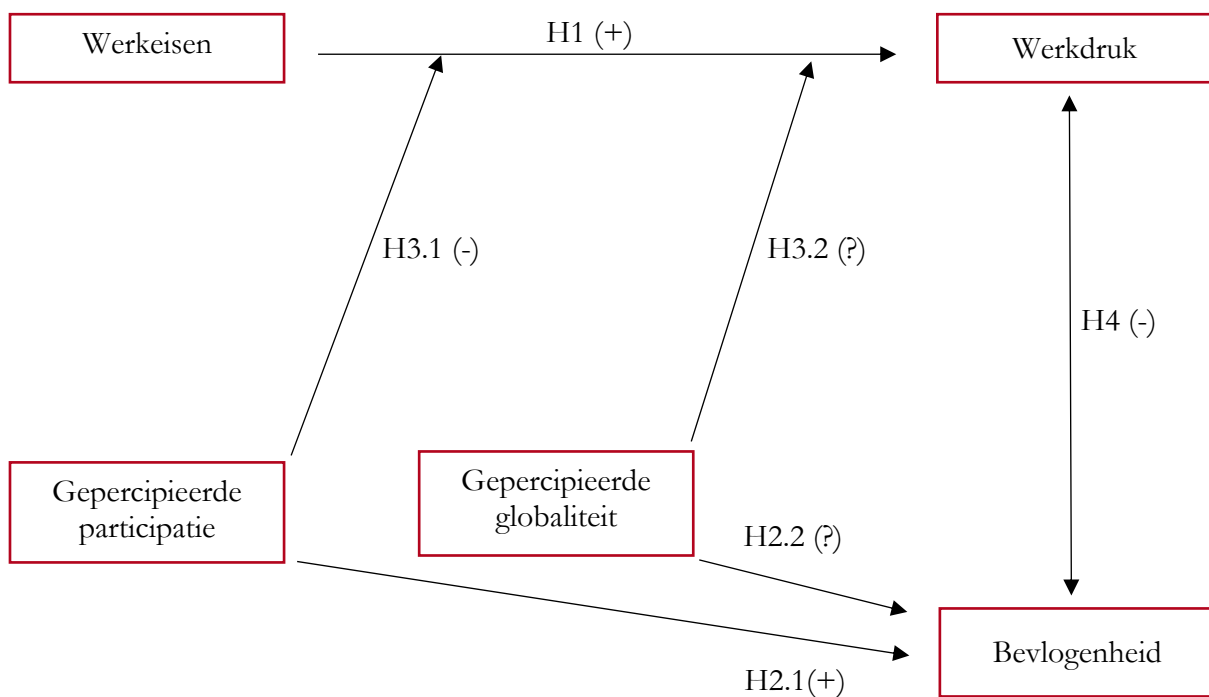
- H3.1: De gepercipieerde participatie reduceert de relatie tussen de werkeisen en de ervaren werkdruk van docenten.
- H3.2: De gepercipieerde globaliteit van het taakbeleid modereert de relatie tussen de werkeisen op de ervaren werkdruk van docenten.

#### 2.2.4 Het welzijn van docenten

Het concept welzijn van docenten bestaat binnen de huidige studie uit zowel de ervaren werkdruk als de mate van bevlogenheid van docenten. Docenten die veel werkdruk ervaren en een lage mate van betrokkenheid met het werk hebben, hebben een laag welzijn. Docenten met een hoog welzijn scoren hoog op de mate van bevlogenheid met het werk en ervaren weinig werkdruk. Maslach en Leiter (1997, in Demerouti et al., 2001) beargumenteren dat werkdruk en bevlogenheid losstaan van elkaar. Demerouti en anderen (2001) bevestigen dit en gaan er eveneens vanuit dat werkdruk en bevlogenheid twee losstaande concepten zijn. Schaufeli en Bakker (2004) zijn het hier niet mee eens, daar zij van mening zijn dat bevlogenheid en werkdruk met elkaar in verband staan (p. 294). Een werknemer die veel werkdruk ervaart, zal weinig bevlogen zijn met zijn werk en visa versa. Om die reden is er volgens Schaufeli en Bakker (2004) een negatieve correlatie tussen werkdruk en bevlogenheid (p. 294). De opname van deze relatie in het model is logisch. Allereerst beargumenteren Schaufeli en Bakker dat energiebronnen de relatie tussen werkeisen en werkdruk kunnen modereren. Daarnaast zorgen energiebronnen ervoor dat een medewerker bevlogen is met het werk. Dus hoe hoger de energiebronnen, hoe minder laag de ervaren werkdruk en hoe hoger de mate van bevlogenheid. Op basis van deze argumentatie kan de volgende hypothese worden opgesteld:

H4: Er is een negatieve correlatie tussen de mate van ervaren werkdruk en bevlogenheid van docenten.

Om de hypothesen visueel te maken is Figuur 3 opgesteld. Hierin valt te zien dat er een positieve relatie wordt verwacht tussen werkeisen en werkdruk (H1) en participatie en bevlogenheid (H2.1). Er wordt verwacht dat er een relatie is tussen globaliteit en bevlogenheid (H2.2), echter is nog niet duidelijk of deze relatie positief of negatief is. Daarnaast wordt er verwacht dat zowel participatie als globaliteit de relatie tussen werkeisen en werkdruk modereren (H3.1 en H3.2). Hierbij is nog niet duidelijk of globaliteit een versterkende dan wel verzwakkende werking heeft. Als laatste wordt een negatieve correlatie verwacht tussen werkdruk en bevlogenheid (H4).



Figuur 3. Conceptueel model van dit onderzoek

### **3. Data en methode van onderzoek**

De huidige studie is een kwantitatief onderzoek naar de samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de kenmerken van het taakbeleid en anderzijds het welzijn van docenten. Om de onderzoeksvraag van deze studie te kunnen beantwoorden is een vragenlijst opgesteld en verspreid onder de docenten van drie scholen. Onderstaand worden allereerst de drie scholen beschreven. Daarna wordt de onderzoeksopzet besproken, waarbij wordt gemotiveerd waarom er is gekozen voor een kwantitatief onderzoek, hoe dit is uitgevoerd en wat de toegevoegde waarde is van de verkennende interviews. Vervolgens wordt de populatie toegelicht. Daaropvolgend worden de meetinstrumenten en controlevariabelen beschreven. Het hoofdstuk sluit af met een beschrijving van de datapreparatie en het analyseplan.

#### **3.1 Beschrijving scholen**

Voor dit onderzoek zijn docenten van drie scholen benaderd. Twee scholen hebben een evaluatie van hun taakbeleid en het effect daarvan op de docenten aangevraagd. De derde school is vanuit de VO-raad benaderd om mee te doen aan dit onderzoek. De drie scholen kennen elk een ander taakbeleid. Volgens Wright en Nishii (2013) kan het taakbeleid worden gezien als de intended practices, daar zij onderscheid maken tussen intended, actual en perceived practices. De intended practices zien zij als het beleid zoals ontworpen door de bedenkers. Wright en Nishii veronderstellen dat er een discrepantie is tussen hoe het beleid bedoeld is en hoe het uiteindelijk wordt uitgevoerd. De manier waarop het beleid wordt uitgevoerd noemen ze de actual practices. De actual practices hebben invloed op hoe de medewerkers de praktijken interpreteren. De medewerkersperceptie wordt de perceived practices genoemd. De manier waarop werknemers naar het HR-beleid kijken is de basis voor hun reactie hierop (Wright & Nishii, 2013, p. 102).

Zoals reeds beschreven kennen de drie scholen elk een ander taakbeleid, wat te beschouwen is als een intended practice. Dit suggereert dat de percepties van de medewerkers per school verschillen. Daarnaast worden er verschillen binnen de scholen verwacht. Hoewel de intended en actual practices voor de docenten binnen een school hetzelfde zijn, betekent dit niet per definitie dat de interpretatie van de docenten hetzelfde zal zijn. Oftewel, de medewerkersperceptie zal verschillen. Daar waar de ene docent het hebben van vrijheid en verantwoordelijkheid als positief ervaart, kan een andere docent dat juist als een last ervaren omdat er zo nog meer taken krijgt. Concluderend is de verwachting dat de docenten verschillend scoren op de variabelen van dit onderzoek, wat maakt dat er meer variatie binnen de variabelen ontstaat. De scholen worden onderstaand één voor één beschreven aan de hand van de informatie die verkrijgbaar is op [www.scholenopdekaart.nl](http://www.scholenopdekaart.nl). Op deze site wordt een vergelijking gemaakt tussen de score van de

school en de score van een vergelijkingsgroep. De vergelijkingsgroep is gemaakt op basis van de schoolsamenstelling.

### 3.1.1 School A

School A is een brede school waarbij het onderwijsaanbod zowel gymnasium, atheneum, havo, vmbo als leerwegondersteunend onderwijs omvat. De ruim 1500 leerlingen beoordelen de school gemiddeld met een 6.4. Hierbij valt het op dat de leerlingen erg tevreden zijn over de ICT op de school in vergelijking met de vergelijkingsgroep. De ouders van de leerlingen zijn meer tevreden met de school, daar zij de school gemiddeld met een 7.0 beoordelen.

In totaal werkt er ruim 90 fte aan onderwijzend personeel op school A. De gemiddelde leeftijd van het onderwijzend personeel is relatief hoog ten opzichte van de vergelijkingsgroep. Dit komt voornamelijk doordat er meer mensen met een leeftijd tussen de 55 en 65 jaar op de school werken. Het verzuimpercentage van de school was in 2014 hoger dan die van de vergelijkingsgroep en in 2015 was deze lager. Daarnaast blijkt dat docenten relatief veel leerlingen hebben ten opzichte van de vergelijkingsgroep.

In 2000 is school A begonnen met het indelen van docenten in horizontale teams. Dit bleek echter niet te werken omdat leerlingen verticaal denken. Hier wilde de school op inspelen. Om die reden hebben zij onderscheid gemaakt tussen vier verschillende kolommen; vwo, havo, mavo en vmbo. De docenten geven les aan verschillende klassen die elk vallen onder dezelfde kolom. Het taakbeleid dat de school kent komt uit 2008 en is ontstaan voordat er onderscheid werd gemaakt tussen de verticale kolommen. In dit taakbeleid staat dat de schoolleiding is belast met de concrete invulling van het taakbeleid per werknemer. Dit suggereert dat de docenten hier niet veel over te zeggen hebben.

### 3.1.2 School B

School B is eveneens een brede school. Leerlingen kunnen hier kiezen tussen vmbo-t, havo en vwo. Daarnaast biedt deze school het technasium aan en is het een topsport talentschool. Er zitten ongeveer 1900 leerlingen op school B die de school gemiddeld beoordelen met een 6.0. Dat is relatief laag tegenover een 6.5 in de vergelijkingsgroep. De ouders van de leerlingen zijn eveneens minder tevreden met de school dan de vergelijkingsgroep, hierbij gaat het om een 6.8 tegenover een 7.3.

In totaal werkt er circa 160 fte aan onderwijzend personeel op school B. De gemiddelde leeftijd ligt onder het gemiddelde van de vergelijkingsgroep. Dit komt voornamelijk doordat er meer mensen met een leeftijd tussen de 25 en 35 jaar werkzaam zijn op de school dan in de vergelijkingsgroep. Het verzuimpercentage van de school is relatief laag. Daarnaast blijkt dat



docenten relatief weinig leerlingen hebben.

Sinds het studiejaar 2016-2017 kent school B een nieuw taakbeleid. Kern hiervan is de vernieuwde rolopvatting van een docent. De school heeft onderscheid gemaakt tussen acht rollen van een docent, namelijk (1) zichzelf ontwikkelen, (2) samenwerken met collega's aan het succes van de school, (3) staan voor het welbevinden en de veiligheid van leerlingen, (4) het zijn van een vakman/vrouw met boeiende lessen, (5) zich bewust zijn van de breedte van de opdracht, (6) vrijheid hebben binnen het werk, (7) verantwoording afleggen over werkzaamheden en (8) medeverantwoordelijk zijn voor de fysieke omgeving. De verdeling van de niet-lesgebonden taken wordt niet van bovenaf opgelegd, maar worden als afspraken verdeeld in de teams vanuit de rolopvatting van een docent. De verantwoordelijkheid hiervoor ligt in eerste instantie bij de teams, de rol van de teamleider is om dit proces te sturen. Dit heeft als resultaat dat er meer horizontale dan verticale regels worden gemaakt.

### 3.1.3 School C

School C is een vrij nieuwe school. Leerlingen kunnen hier kiezen tussen vmbo-t, havo en vwo. Gezien de school vrij nieuw is, zitten er relatief weinig leerlingen op deze school; rond de 700. Het aantal leerlingen is wel gestegen. De leerlingen beoordelen de school met een 6,4, een score die weinig afwijkt van de vergelijkingsgroep. De ouders van de leerlingen geven school C een 6,6 tegenover een 7,3 van de vergelijkingsgroep. Over de verzuimcijfers en het aantal personeel is van deze school verder niks bekend.

Opvallend aan deze school is dat er wordt gewerkt met een innoverend onderwijsconcept. Leerlingen krijgen les in leergebieden, waarin verschillende vakken in samenhang worden aangeboden. Bovendien worden de lessen in lesblokken van vier uur aangeboden. Docenten zijn onderdeel van een docententeam dat bestaat uit acht tot tien docenten. Deze docenten geven zoveel mogelijk aan dezelfde klassen les. Vanuit het beleid wordt er van de teams verwacht dat zij wekelijks vergaderen. Tijdens deze vergaderingen (1) worden de onderwijsontwikkelingen uitgezet, (2) worden leerlingen die extra aandacht nodig hebben besproken, (3) delen docenten kennis en ervaring en (4) vindt evaluatie van de activiteiten plaats.

Een docent van school C heeft vijf verschillende rollen; meesterschap, leider, coach, onderzoeker en reflectie. Scholing van de docenten, zodat deze aan de vijf rollen kan voldoen, wordt erg gestimuleerd vanuit de school. Zo wordt externe scholing door middel van cursussen en workshops aangemoedigd. Niet-lesgebonden taken worden onderling als afspraken verdeeld.

### 3.2 Onderzoeksopzet

Het huidige onderzoek kan worden gezien als een toetsend onderzoek met een exploratieve toevoeging. De studie richt zich erop verschillen of verklaringen te beoordelen aan de hand van criteria. Er zijn concrete verwachtingen die worden onderzocht, wat maakt dat een toetsend onderzoek gepast is (Van der Velde, Jansen & Dijkers, 2016, p. 43). De exploratieve toevoeging is te vinden in het feit dat er, alvorens er een vragenlijst is uitgezet onder de docenten, verkennende interviews met docenten hebben plaatsgevonden (Zie bijlage 1 voor topiclijst). Hiervoor is gekozen om een goed beeld te kunnen krijgen van de praktijk. Er zijn weliswaar kenmerken van het taakbeleid bekend uit eerder onderzoek (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017). Echter wilde de onderzoeker achterhalen of bepaalde kenmerken van het taakbeleid moeten worden toegevoegd of uitgebreid. In de periode van 13 maart tot en met 7 april hebben deze verkennende interviews plaatsgevonden<sup>1</sup>. Concreet zijn er interviews gehouden met drie docenten en één schoolleider van elke school. Daarnaast was er op school A nog een sectordirecteur beschikbaar voor een gesprek en kon op school C nog een extra docent worden geïnterviewd. Uit de analyse van de interviews kwam naar voren dat de docenten van de scholen tegen verschillende ‘problemen’ aanlopen. Docenten van school A benadrukten dat zij het gevoel hebben weinig invloed te hebben op hun takenpakket. Daarnaast kan het koppelen van uren aan de taken voor frustratie zorgen bij docenten, daar deze uren vaak niet overeenkomen met de werkelijkheid. Docenten van school B gaven aan het globale taakbeleid en de mate waarin zij kunnen participeren als positief te ervaren. Een nadeel is volgens de docenten dat iedereen zijn verantwoordelijkheid moet nemen. Opgemerkt werd dat dat niet altijd gebeurt. Andere factoren die eveneens van belang zijn bij een goed taakbeleid zijn volgens de docenten van school B het hebben van vertrouwen in zowel de schoolleiding als de collega’s en een goede communicatie van de schoolleiding naar de docenten toe. Docenten van school C gaven eveneens aan het globale taakbeleid en de mate waarin zij kunnen participeren als positief te ervaren. Opmerkelijk is dat op deze school niet werd genoemd dat docenten hun verantwoordelijkheid moeten nemen. Het idee op school C is dat iedereen eigenaar is en elkaar aanvult als iets niet lukt. Hierin is vertrouwen in elkaar van belang, net zoals een goede communicatie.

Het onderzoeksmodel is naar aanleiding van de verkennende interviews niet aangepast. De twee kenmerken participatie en globaliteit van het taakbeleid werden op alle drie de scholen als belangrijke factoren genoemd. Hieruit valt te concluderen dat deze terecht zijn opgenomen in het

---

<sup>1</sup> De onderzoeker heeft een samenvatting van de interviews. Wanneer u deze wilt ontvangen, kunt u contact opnemen met de onderzoeker.

onderzoeksmodel. Andere variabelen die vaker werden genoemd zijn communicatie en vertrouwen tussen collega's en leidinggevende. Er is uiteindelijk voor gekozen om deze variabelen niet op te nemen in het onderzoeksmodel omdat dit onderzoek zich richt op de kenmerken van het taakbeleid. Communicatie en vertrouwen zijn geen kenmerken van het taakbeleid, maar kenmerken van de organisatie in zijn algemeen. Daarnaast vereist toevoeging van deze variabele in het onderzoeksmodel een grotere steekproef (Van der Velde, Jansen & Dijkers, 2016, p. 78). Omdat werd verwacht dat het benodigde aantal respondenten moeilijk behaald zou worden, is ervoor gekozen deze variabelen niet op te nemen in het onderzoeksmodel. Echter, omdat deze variabelen meerdere keren zijn genoemd tijdens de verkennende interviews, zijn ze als controlevariabele in dit onderzoek opgenomen.

### 3.3 Populatie

Om de opgestelde hypothesen door middel van empirisch onderzoek te kunnen toetsen, zijn alle docenten van de drie scholen digitaal benaderd met de vraag of zij mee willen werken aan dit onderzoek. De respondenten zijn verkregen via de scholen zelf, welke de e-mailadressen van de respondenten beschikbaar heeft. Via hun interne systeem hebben de scholen een mail naar hun docenten gestuurd met de vraag om de vragenlijst in te vullen. In die mail stond een link naar de vragenlijst. Om het responsepercentage te verhogen, is er een bericht in de interne nieuwsbrief van school A gezet waarbij de onderzoeker zichzelf voorstelt en aangeeft dat de docenten in mei een mail kunnen verwachten met een uitnodiging voor de enquête. Bij school B en C heeft de directie zelf een mail gestuurd met daarin de aankondiging dat in de maand mei een vragenlijst onder hen wordt uitgezet. Hierbij is eveneens verzocht om deze vragenlijst in te vullen. School A heeft op dinsdag 9 mei 2017 de vragenlijst uitgezet onder de docenten. Gezien het feit dat de respons na twee weken tegenviel, is op maandag 29 mei een herinnering naar de docenten van school A gestuurd. Hierin stond dat de docenten tot 1 juni 2017 de mogelijkheid hebben om de vragenlijst in te vullen en werd nogmaals vriendelijk verzocht om hieraan deel te nemen. School B en C hebben op woensdag 17 mei de vragenlijst uitgezet onder de docenten. Eén week later, op woensdag 24 mei is er vanuit de directie een herinnering naar de docenten gestuurd met de vraag om de vragenlijst in te vullen. Gezien de tegenvallende respons, is op maandag 29 mei nogmaals een herinnering naar de docenten van school B en C gestuurd. Deze herinnering werd eveneens vanuit de directie verstuurd.

In totaal zijn 335 docenten gevraagd deel te nemen aan het onderzoek, waarvan 125 docenten hebben gereageerd. Dit betekent dat het responsepercentage 37.31% is. Van de participanten zijn 75 man ( $M_{age} = 44.81$ ,  $SD = 11.34$ ) en 50 vrouw ( $M_{age} = 45.81$ ,  $SD = 12.24$ ).

De *SD* laat zien hoeveel variantie er is binnen een variabele. Een *SD* van 11.34 betekent dat 68.2% van de mannelijke participanten tussen de 33.47 (44.81–11.34) en 56.15 (44.81+11.31) is. Van de 125 participanten geven 37 voornamelijk les op het vwo/gymnasium, 44 op de havo en 44 op het vmbo. Van de docenten zijn 56 eerstegraads bevoegd, 60 tweedegraads bevoegd en staan acht onbevoegd voor de klas. Opvallend is dat de docenten hun vak als erg belangrijk voor de samenleving zien. Op de vraag in hoeverre het docentschap van belang wordt geacht voor de samenleving, wordt gemiddeld een negen gegeven op een schaal van nul tot tien ( $M = 8.82$ ,  $SD = 1.06$ ). Zoals reeds benoemd zijn docenten van drie scholen benaderd om de vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 45 docenten van school A de vragenlijst ingevuld, waarvan 26 mannen ( $M_{age} = 48.96$ ,  $SD = 11.65$ ) en 19 vrouwen ( $M_{age} = 45.26$ ,  $SD = 13.43$ ). Van school B hebben 50 docenten de vragenlijst ingevuld, waarvan 30 mannen ( $M_{age} = 44.07$ ,  $SD = 10.01$ ) en 20 vrouwen ( $M_{age} = 44.76$ ,  $SD = 11.44$ ). Van school C hebben 30 docenten de vragenlijst ingevuld, waarvan 19 mannen ( $M_{age} = 39.94$ ,  $SD = 11.23$ ) en 11 vrouwen ( $M_{age} = 42.18$ ,  $SD = 11.20$ ) de vragenlijst ingevuld.

### 3.4 Meetinstrumenten

De introductie van de vragenlijst gaf de respondent informatie over de aard, methode en het doel van het onderzoek. Bovendien werd vermeld dat de respondent zeker is van vertrouwelijke omgang met de data en de resultaten van het onderzoek en dat de respondent te allen tijde het recht heeft om, zonder opgave van redenen, deelname van het onderzoek te beëindigen. Het beginnen met het invullen van de vragenlijst werd gezien als acceptatie van de informed consent. De vragenlijst bestond uit 55 stellingen, waarvan drie gevalideerde meetinstrumenten voor de variabelen bevlogenheid, werkdruk en werkeisen. De variabelen gepercipieerde participatie en gepercipieerde globaliteit zijn zeer specifieke variabelen, waar geen bestaand meetinstrument voor is gevonden. Op basis van de verkregen informatie tijdens de interviews en de literatuurstudie zijn de stellingen voor deze variabelen geformuleerd. Er is voor gezorgd dat de stellingen op een 7-punts Likertschaal gemeten kunnen worden, daar op die manier beter op interval meetniveau getoetst kan worden. Daarnaast zijn er per variabele minimaal vier stellingen opgenomen. Reden hiervoor is dat de betrouwbaarheid van een variabele verhoogt als het meetinstrument uit meerdere stellingen bestaat. Na feedback en vervolgens goedkeuring van de scriptiebegeleider is de vragenlijst ter feedback naar de scholen gestuurd. School A gaf direct goedkeuring, echter hadden school B en C nog wat op- en aanmerkingen. Allereerst wilden zij dat de volgorde van de vragen omgedraaid werd. Daarnaast zijn er vragen toegevoegd over het vernieuwde taakbeleid en de beleving van docenten. Deze vragen zijn alleen van toepassing op school B en C en zijn daarom niet opgenomen in de vragenlijst voor school A en meegenomen in de analyses van dit onderzoek. De scholen zullen elk een apart

verslag van de score op deze stellingen ontvangen. Als laatste zijn de vragen aan het eind van de vragenlijst betreft vertrouwen en het nemen van verantwoordelijkheid geherformuleerd. Om er zeker van te zijn dat de vragenlijst voor docenten duidelijk is, is deze ter feedback naar een oud-docent van de onderzoeker gestuurd. Deze docent heeft met een kritische blik naar de vragenlijst gekeken en opmerkingen geplaatst. De feedback van de docent is vervolgens verwerkt door de onderzoeker. De eindversie van de vragenlijst is te vinden in Bijlage 2. Dit is de vragenlijst zoals die is gestuurd naar school A, de stellingen die zijn toegevoegd voor school B en C zijn niet opgenomen in de bijlage omdat deze ook niet mee zijn genomen met de analyses. Onderstaand wordt per variabele uitgelegd hoe deze is gemeten.

**Werkeisen.** Om de ervaren werkeisen te meten is gebruikt gemaakt van een gevalideerd meetinstrument van Voion. Dit meetinstrument bestaat uit tien items, waarbij de antwoordmogelijkheden variëren van 0 'N.v.t./niet' tot en met 4 'In zeer sterke mate' op een 5-punts Likertschaal. Er werd gevraagd in welke mate de docent zich bij uitoefening van het werk belast voelt door enkele aspecten. Een voorbeeld van een stelling van dit meetinstrument is '*De hoeveelheid administratief werk*'. De score werd berekend door de scores van alle stellingen bij elkaar op te tellen. Dit maakt dat de score viel binnen een range van 0 tot en met 40 waarbij de mate van ervaren werkeisen hoger is naarmate de score toeneemt. Het afkappunt van dit meetinstrument is 18 (Voion, 2015). Dit betekent dat docenten met een score boven de 18 veel werkeisen ervaren.

**Werkdruk.** De mate van werkdruk is eveneens gemeten door middel van een gevalideerd meetinstrument; de UBOS-L. Hierbij zijn de zes items gebruikt die betrekking hebben op uitputting, de conceptualisatie van werkdruk. De antwoordmogelijkheden variëren van 1 'nooit' tot en met 7 'altijd' op een 7-punts Likertschaal. Een voorbeeld van een stelling van dit meetinstrument is '*Ik voel me opgebrand door mijn werk*'. De score werd berekend door de scores van alle stellingen bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal stellingen. Dit maakt dat de score viel binnen een range van 1.00 tot en met 7.00 waarbij de mate van ervaren werkdruk hoger is naarmate de score toeneemt.

**Participatie.** De mate van gepercipieerde participatie is gemeten door middel van een zelf ontworpen meetinstrument. Dit instrument bestaat uit negen items, waarbij de antwoordmogelijkheden variëren van 1 'helemaal niet mee eens' tot en met 7 'helemaal mee eens' op een 7-punts Likertschaal. De zesde en achtste stelling van dit meetinstrument dienden omgepoold te worden. Een voorbeeld van een stelling van dit meetinstrument is '*Mijn leidinggevende overlegt met mij welke niet-lesgebonden taken ik wil doen*'. De score werd berekend door de scores van alle stellingen bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal stellingen. Dit maakt dat de score viel

binnen een range van 1.00 tot en met 7.00 waarbij de mate van gepercipieerde participatie hoger is naarmate de score toeneemt.

**Globaliteit.** De mate van gepercipieerde globaliteit is eveneens gemeten door middel van een zelf ontworpen meetinstrument. Dit instrument bestaat uit vijf items, waarbij de antwoordmogelijkheden variëren van 1 ‘helemaal niet mee eens’ tot en met 7 ‘helemaal mee eens’ op een 7-punts Likertschaal. De eerste, tweede, derde en vijfde stelling van dit meetinstrument diende omgepoold te worden. Een voorbeeld van een stelling van dit meetinstrument is ‘*Alle niet-lesgebonden taken worden uitgewerkt in het taakbeleid*’. De score werd berekend door de scores van alle stellingen bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal stellingen. Dit maakt dat de score viel binnen een range van 1.00 tot en met 7.00 waarbij de mate van gepercipieerde globaliteit hoger is naarmate de score toeneemt.

**Bevlogenheid.** Om de bevlogenheid te meten is gebruik gemaakt van een gevalideerd meetinstrument; de Utrecht Work Engagement Scale van Schaufeli (2002). Dit meetinstrument bestaat uit negen items. De antwoordmogelijkheden variëren van 1 ‘nooit’ tot en met 7 ‘altijd’ op een 7-punts Likertschaal. Een voorbeeld van een stelling van dit meetinstrument is ‘*Als ik ‘s morgens opsta heb ik zjn om aan het werk te gaan*’. De score werd berekend door de scores van alle stellingen bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal stellingen. Dit maakt dat de score viel binnen een range van 1.00 tot en met 7.00 waarbij de mate van bevlogenheid hoger is naarmate de score toeneemt.

**Algemene vragen.** De vragenlijst werd afgesloten met een aantal algemene vragen. Met deze vragen is er gevraagd naar de controlevariabelen, de gepercipieerde verantwoordelijkheid, de voorbeeldfunctie van een docent, de functie van het docentschap in de huidige maatschappij, de leeftijd en het geslacht. Ten slotte hadden de docenten de mogelijkheid om meer informatie te verstrekken over het taakbeleid, hun welzijn en/of de vragenlijst.

### 3.5 Controlevariabelen

Er zijn enkele controlevariabelen meegenomen in dit onderzoek. Onderstaand worden deze een voor een behandeld.

**Ervaring en leeftijd.** Naarmate een docent langer in het onderwijs werkt, neemt de voldoening van het lesgeven af (Van Bergen, Van der Meer & Otterlo, 2009 in Houtman & Stege, 2015, p. 22). Daar staat tegenover dat het lesgeven als minder belastend wordt ervaren. Docenten die qua leeftijd in de middengroep zitten (dertigers en veertigers), bevinden zich over het algemeen in een drukkere levensfase en springen er ongunstig uit. Zo blijkt dat zij vaker een hoge werkdruk ervaren en negatiever zijn over het werktempo, de werkhoeveelheid en de ervaren ondersteuning

vanuit de schoolorganisatie. Als laatste blijkt dat minder ervaren docenten vaker van mening zijn dat zij invloed hebben op de samenstelling van hun takenpakket en beoordelen zij de administratieve taken als minder belastend. De problematiek omtrent werkdruk en bevlogenheid verschilt dus nogal per leeftijdsgroep en tussen hoe veel ervaring iemand heeft.

**Fulltime vs. parttime.** Er blijkt verschil te zijn tussen docenten die fulltime of parttime werken. Parttimers geven vaker aan dat het voornamelijk hun eigen keuze is om meer uren te besteden aan de taken. Fulltimers doen dit meestal uit een gevoelde verplichting (Houtman & Stege, 2015, p. 23). Daar komt bij dat hoe groter de aanstelling is, hoe vaker docenten aangeven een hoge werkdruk te ervaren. Docenten met een kleinere aanstelling hebben minder moeite met hun taakhoud en beoordelen hun werktempo en werkhoeveelheid lager dan docenten die een grotere aanstelling hebben. Reden hiervoor kan zijn dat parttimers meer uitwijkmogelijkheden hebben dan fulltimers. Vanwege het verschil tussen parttimers en fulltimers is er een vraag opgenomen betreft de omvang van de aanstelling. Op deze manier kan gekeken worden of er binnen de huidige studie daadwerkelijk verschillen zijn te vinden tussen fulltimers en parttimers.

**Niveau van doceerbevoegdheid.** Een docent kan eerste- of tweedegraads bevoegd zijn. Uit onderzoek van Bergen en anderen (2009, in Houtman & Stege, 2015) blijkt dat tweedegraads bevoegden in vergelijking met eerstegraads bevoegden minder goed weten wat er van hen wordt verwacht (p. 23). Bovendien ervaren tweedegraads bevoegden meer emotionele belasting, hebben ze minder plezier in hun werk en ervaren ze meer negatieve gevolgen van de werkdruk. Onderzoek van Van Ginsven, Elpick en Van der Woud (2012 in Houtman & Stege, 2015, p. 23) laat echter het tegenovergestelde zien, daar volgens hen eerstegraads bevoegden juist meer negatieve gevolgen ervaren van de werkdruk. Dit maakt het interessant om de variabele niveau van doceerbevoegdheid op te nemen in dit onderzoek. Op die manier kan worden onderzocht of er verschillen zijn tussen de verschillende niveaus van doceerbevoegdheden. Er wordt vanuit gegaan dat docenten niet onbevoegd voor de klas staan, toch is voor de zekerheid de optie ‘onbevoegd’ als antwoordoptie toegevoegd aan de vragenlijst.

**Vertrouwen.** Gould-Williams (2003) schrijft dat vertrouwen in de werkomgeving een belangrijke voorwaarde is voor het behalen van organisatiesucces (p. 29). Vertrouwen is een mediërende variabele tussen de relatie HR-praktijk en organisatiesucces. Het inzetten van een HR-praktijk kan leiden tot vertrouwen en vertrouwen zorgt op zijn beurt weer voor het behalen van organisatiesucces. Daarnaast toont Gould-Williams (2003) aan dat wanneer een medewerker vertrouwen heeft in de organisatie, de relatie tussen de HR-praktijk en tevredenheid over het werk sterker is.

Binnen scholen kan er onderscheid gemaakt worden tussen vertrouwen in de collega's en vertrouwen in de leidinggevende (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017, p. 12). Bij scholen waar het vertrouwen in elkaar laag is, wordt de totstandkoming van het taakbeleid als 'moeizaam' gezien. Pas als het wederzijds vertrouwen hoog is, kan de verantwoordelijkheid voor de taakverdeling laag in de organisatie gelegd worden (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017, p. 19). Vertrouwen kan dus worden gezien als een voorwaarde voor het laten participeren van docenten in de totstandkoming van het taakbeleid. Dit is tegenstrijdig met de bewering van Gould-Williams (2003) dat het inzetten van een HR-praktijk, zoals bijvoorbeeld participatie in de totstandkoming van het takenpakket, kan leiden tot vertrouwen.

Hoewel vertrouwen een interessante variabele is om toe te voegen aan het onderzoekmodel, is hier niet voor gekozen. De eerste reden hiervoor is dat voornamelijk de relatie tussen vertrouwen en organisatiesucces is aangetoond. Voorafgaand aan organisatiesucces gaat het welzijn van de werknemer. Onderzoek van Gould-Williams suggereert dat vertrouwen ook al invloed heeft op het individu, zoals de mate van tevredenheid over het werk (2013). Echter is deze relatie nog niet vaak aangetoond. Bovendien richt dit onderzoek zich op de kenmerken van het taakbeleid en is vertrouwen een kenmerk van de organisatie in zijn geheel, en niet van het taakbeleid. Als laatste is door vertrouwen op te nemen in het onderzoekmodel een grotere steekproef van docenten nodig om betrouwbaar te kunnen toetsen. Aangezien dit niet haalbaar werd geacht, is er uiteindelijk voor gekozen om vertrouwen als controlevariabele op te nemen.

**Communicatie.** Tijdens de verkennende interviews met de docenten en schoolleiders kwam naar voren dat de manier van communiceren een belangrijke rol speelt. Houtman, Schelvis en Van Dam (2017) bevestigen dat het aangaan van een gesprek en het rekening houden met de affiniteit van de docenten belangrijk is bij het voorkomen van werkdruk (p. 17). Wanneer de schoolleiding in gesprek gaat met de docenten over hun ervaringen, levert dat bij docenten het gevoel op gehoord te worden. Bovendien wordt hierdoor de ruimte gecreëerd voor maatwerk (Houtman, Schelvis en van Dam, 2017). Een goede communicatie van de schoolleiding over de totstandkoming van het takenpakket van een docent is dus belangrijk. Om die reden is deze variabele als controlevariabele in dit onderzoek opgenomen.

### 3.6 Datapreparatie

Ten einde te kunnen starten met de analyses, moet de data eerst worden geprepareerd. Voor de preparatie en analyse van de data is het statistiekprogramma IBM SPSS Statistics 24 (2016) gebruikt. Vierentwintig respondenten hadden alleen de vragenlijst geopend en geen enkele vraag ingevuld. Twee respondenten hadden alleen de eerste negen stellingen beantwoord. Daarnaast hadden twee



respondenten meer dan zes missende waarden bij de stellingen van de variabelen die de kernrelaties betreffen, waardoor zij niet konden worden meegenomen bij de analyses. Uiteindelijk zijn 28 respondenten verwijderd. Er is voor gekozen om respondent 113 niet te verwijderen, daar deze respondent slechts één stelling niet had beantwoord. Vervolgens zijn enkele stellingen omgepoold<sup>2</sup>, zodat bij alle items van een factor een hoge score dezelfde betekenis heeft. Als laatste zijn de items met betrekking tot de ervaren werkeisen aangepast betreft hun scores, daar SPSS automatisch een score tussen de 1 en 5 rekende terwijl dit tussen de 0 en 4 moest zijn. Om dit aan te passen is de opdracht gegeven voor de score 1 een 0 te rekenen, voor de score 2 een 1 te rekenen, enzovoort.

De factoranalyse met varimax rotatie van alle kenmerken van het taakbeleid laat duidelijk zien dat er sprake is van twee factoren. Om die reden is er vervolgens een factoranalyse uitgevoerd met alle items van participatie. Deze scoorde redelijk met een significante Barlett's test en 0.791 op de KMO. Uit de correlatiematrix en communalities bleek dat item zes en acht te laag scoorden. De factoranalyse met varimax rotatie zonder deze twee items scoorde eveneens redelijk met een significante Barlett's test en een score van 0.673 op KMO. Item vier van participatie sprong er negatief uit gezien deze niet goed correleerde met de overige items en te laag scoorde op de communalities. Om die reden is er een factoranalyse met varimax rotatie zonder item vier, zes en acht uitgevoerd. Deze scoorde redelijk met een significante Barlett's test en een score van 0.676 op KMO. Alle items correleerden minimaal één keer  $> 0.30$  met een ander item. Zowel volgens het Kaiser criterium als de Scree plot is er sprake van één factor, waarbij die factor 51.6% verklaart. De Cronbach's alpha van dit meetinstrument is met een score van 0.808 zeer goed.

De factoranalyse met varimax rotatie van alle items van globaliteit laat zien dat het vierde item van dit meetinstrument niet bij de rest past, daar deze geen correlatie groter dan 0.30 met een ander item heeft. Bovendien scoorde dit item te laag op de communalities. De factoranalyse met varimax rotatie zonder item vier scoorde redelijk met een significante Barlett's test en een score van 0.762 op de KMO. Zowel het Kaiser criterium als de Scree plot gaven aan dat er sprake is van één factor. Deze verklaart 71.1%. De betrouwbaarheidsanalyse van dit meetinstrument scoort met een Cronbach's Alpha van 0.854 zeer goed. Verwijdering van item vijf zorgde voor een kleine verhoging van de Cronbach's Alpha, echter is ervoor gekozen deze niet te verwijderen gezien deze verhoging minimaal is en de factoranalyse laat zien dat item vijf van toegevoegde waarde is bij dit meetinstrument. Voor de meetinstrumenten betreffende de werkeisen, werkdruk en bevlogenheid is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Het uitvoeren van een factoranalyse was hier niet nodig gezien het gevalideerde meetinstrumenten betreft. Alle drie de meetinstrumenten scoorden zeer

---

<sup>2</sup> De stellingen 6, 8, 10, 11, 12 en 14 zijn omgepoold.

goed met een Cronbach's Alpha tussen de 0.887 en 0.910. De uitslag van de betrouwbaarheidsanalyse gaf geen aanleiding tot verwijdering van een item.

De factoranalyse van alle controlevariabelen samen gaf aan dat de twee items betreffende het vertrouwen correleerden met het item betreffende de communicatie. Uit de factoranalyse van deze drie items bleek dat er sprake is van één factor. Om die reden zijn deze drie items geschaard onder één variabele. Daarnaast bleek dat de twee items betreffende de ervaring met elkaar correleerden. De factoranalyse van deze twee items bevestigde dit, door te laten zien dat er sprake is van één factor. Deze items zijn samen onder de variabele 'ervaring' geschaard. Van de overige twee variabelen, te weten het aantal FTE dat iemand werkt en het niveau van docentbevoegdheid, is een dummy aangemaakt. Voor FTE is een onderscheid gemaakt tussen docenten die fulltime en parttime werken. Parttime wil zeggen dat een docent een aanstelling heeft van minder dan 1.0 fte. Vanzelfsprekend betekent fulltime dat een docent een aanstelling heeft van 1.0 fte. Drie docenten hebben aangegeven een aanstelling hoger dan 1.0 fte te hebben. Omdat het hierbij ging om waardes die dicht bij de 1.0 liggen, zijn deze meegenomen als fulltime medewerkers. Acht docenten hadden aangegeven dat zij onbevoegd voor de klas staan. Deze score is veranderd in een missende waarde, zodat vervolgens een dummy kon worden gemaakt. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen docenten die eerstegraads en tweedegraads bevoegd zijn.

In Tabel 1 is de beschrijvende statistiek van de variabelen opgenomen. Op de variabele betreft de werkeisen kon de participant scoren binnen een range van 0.00 tot en met 40.00. Docenten scoren hier gemiddeld boven de negentien ( $M = 19.44$ ,  $SD = 7.66$ ). Voion (2015) heeft het afkappunt gesteld op achttien, wat betekent dat als een docent achttien of hoger scoort, deze veel werkeisen ervaart. De gemiddelde docent ervaart dus veel werkeisen. Van de onderzochte steekproef ( $N = 124$ ) ervaart 62.4% ( $N = 78$ ) veel werkeisen. Op de variabelen betreft werkdruk, participatie, globaliteit en bevlogenheid kon de participant scoren binnen een range van 1.00 tot en met 7.00. Op de ervaren werkeisen scoren de docent gemiddeld net onder de drie ( $M = 2.97$ ,  $SD = 1.27$ ). Een score van drie staat voor 'Af en toe (eens per maand of minder)'. Dit betekent dat de docenten af en toe een hoge werkdruk ervaren. Het gemiddelde van participatie is boven de vier ( $M = 4.30$ ,  $SD = 1.19$ ). Een score van vier betekent dat de docenten neutraal zijn; zij ervaren niet veel participatie, maar hebben ook niet het gevoel dat ze helemaal geen keuze hebben. De gemiddelde docent scoort hier net boven, dus heeft het gevoel dat hij een klein beetje mag participeren. Gemiddeld scoren de docenten net boven de vier op globaliteit ( $M = 4.22$ ,  $SD = 1.62$ ). Dit heeft dezelfde betekenis als bij participatie, daar het betekent dat de gemiddelde docent het taakbeleid niet als globaal ervaart, maar het ook niet als gedetailleerd ziet. Qua bevlogenheid

scoort de gemiddelde docent hoog ( $M = 5.36$ ,  $SD = 0.98$ ). Een score van vijf staat voor ‘Dikwijls (eens per week)’ en een score van zes staat voor ‘Zeer dikwijls (een paar keer per week)’. De gemiddelde docent voelt zich dus dikwijls bevlogen met het werk.

Tabel 1

*Beschrijvende statistiek variabelen*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Maximum	Minimum	$\alpha$	$R^2$
<b>Werkeisen</b>	19.44	7.66	38.00	0.00	0.89	0.50
<b>Werkdruk</b>	2.97	1.27	6.00	1.00	0.91	0.70
<b>Participatie</b>	4.30	1.19	6.50	2.00	0.81	0.52
<b>Globaliteit</b>	4.22	1.62	7.00	1.00	0.86	0.72
<b>Bevlogenheid</b>	5.36	0.98	7.00	2.67	0.90	0.58

### 3.6.1 Normale verdeling

Aan de hand van een visuele inspectie van de histogrammen en boxplot van de variabelen en controle van de Skewness en Kurtosis is gecontroleerd of de variabelen normaal verdeeld zijn. Alle variabelen scoren met de Skewness en Kurtosis tussen de -1.00 en 1.00. Visuele inspectie van de histogrammen en boxplots laat zien dat alle variabelen redelijk normaal verdeeld zijn. De twee controlevariabelen ‘ervaring’ en ‘vertrouwen en communicatie’ zijn allebei eveneens normaal verdeeld met een score tussen de -0.50 en 0.50 op de Skewness en Kurtosis. Vanzelfsprekend zijn de dummy’s betreffende de fte en het niveau van docerbevoegdheid niet normaal verdeeld.

### 3.6.2 Assumpties regressieanalyse en correlatie

Er zijn toetsen uitgevoerd om te checken of de data voldoet aan de assumpties van een regressieanalyse en correlatie. De voorwaarden van een correlatie zijn aanwezigheid van een lineair verband tussen de twee variabelen en sprake van een normale verdeling van de variabelen (Field, 2014). Zoals reeds benoemd zijn de variabelen die gebruikt worden bij de correlatie normaal verdeeld. Visuele inspectie van de scatterplot laat zien dat er sprake is van een lineair verband tussen de twee variabelen. De voorwaarden van een regressie zijn aanwezigheid van lineariteit en homoscedasticiteit, sprake van normale verdeling en afwezigheid van te veel multicollineariteit (Field, 2014). Volgens de (visuele) inspectie van spreidingsdiagrammen<sup>3</sup>, histogrammen<sup>4</sup>, de

<sup>3</sup> Een spreidingsdiagram laat zien of er sprake is van een lineair verband tussen de variabelen (Field, 2014).

<sup>4</sup> D.m.v. visuele inspectie van histogrammen kan gesteld worden of er sprake is van een normale verdeling (Field, 2014).

Skewness en Kurtosis<sup>5</sup>, de variance inflation factor (VIF)<sup>6</sup>, residuenplots<sup>7</sup>, p-p plots<sup>8</sup>, standaard residuen<sup>9</sup>, Cook's afstand<sup>10</sup> en de Leverage<sup>11</sup>, zijn er enkele uitschieters. Wanneer de regressieanalyse tussen werkeisen en werkdruk zonder de uitschieters wordt uitgevoerd, blijkt dat het aantal standaardfouten van werkeisen met .5 verlaagd. Bij de regressieanalyses van hypothese 2.1 was er eveneens niet veel verschil in het aantal standaardfouten bij het filteren van de uitschieters. Dat maakt dat er voor deze analyses is kozen om de uitschieters mee te nemen. Bij regressieanalyse van hypothese 2.2 is er wel een aanzienlijk verschil tussen het aantal standaardfouten met en zonder de uitschieters. Om die reden zijn de uitschieters gefilterd bij deze regressieanalyse.

### 3.7 Analyseplan

De vragenlijst is opgesteld en verspreid via de site Qualtrics. Per school is een aparte link gemaakt voor de vragenlijst. De output is vanuit Qualtrics geëxporteerd naar Excel. Bij de eerste school is meteen een variabele gemaakt voor de school. Vervolgens is de output van de andere twee vragenlijsten in Excel gezet en is de score op de school handmatig toegevoegd, waardoor er onderscheid kon worden gemaakt tussen de drie verschillende scholen. Zoals reeds beschreven zijn er verschillende factor- en betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd en is de data geverifieerd op basis van de voorwaarden voor het uitvoeren van een correlatie en regressie alvorens er kon worden begonnen met het toetsen van de hypothesen.

Om te meten of er een relatie bestaat tussen (1) de werkeisen en ervaren werkdruk, (2) de gepercipieerde participatie en bevlogenheid en (3) de gepercipieerde globaliteit en bevlogenheid, is een enkelvoudige regressie uitgevoerd. Door middel van een moderatie is onderzocht of gepercipieerde participatie en globaliteit de relatie tussen werkeisen en ervaren werkdruk modereren. Als laatste is door middel van een eenzijdige correlatie onderzocht of er een samenhang is tussen de mate van ervaren werkdruk en bevlogenheid van een docent.

---

<sup>5</sup> Bij een normale verdeling scores de Skewness en Kurtosis tussen de -1.00 en 1.00.

<sup>6</sup> De VIF meet of de variabelen niet te sterk met elkaar correleren, waarbij een score < 10.00 goed is (Field, 2014).

<sup>7</sup> Deze moet gelijk verdeeld zijn (Field, 2014).

<sup>8</sup> De punten moeten in een p-p plot op de lijn vallen (Field, 2014).

<sup>9</sup> De standaard residuen moeten normaal verdeeld zijn, dit kan gecontroleerd worden d.m.v. een histogram. Cases met een score  $|e| > 3.00$  zijn een uitschieter op  $Y$  (Field, 2014).

<sup>10</sup> Score boven de 1 betekent bijzondere combinatie van predictor en afhankelijke variabele (Field, 2014).

<sup>11</sup> Score is invloedrijk als deze boven de kritieke waarde  $(3 * (k + 1) / 125)$  scoort (Field, 2014).

## **4. Resultaten**

In dit hoofdstuk wordt de relatie onderzocht tussen de werkeisen, de kenmerken van het taakbeleid, de ervaren werkdruk en de mate van bevlogenheid van een docent. Het hoofdstuk begint met een weergave van de correlatiematrix. De vraag in hoeverre er een samenhang is tussen de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en de werkeisen met het welzijn van docenten, staat centraal in dit onderzoek. Deze vraag is vervolgens opgesplitst in twee deelvragen, te weten ‘In hoeverre is er een samenhang tussen de werkeisen en de kenmerken van het taakbeleid (gepercipieerde participatie, gepercipieerde globaliteit) met de mate van ervaren werkdruk van docenten?’ en ‘In hoeverre is er een samenhang tussen de kenmerken van het taakbeleid (gepercipieerde participatie, gepercipieerde globaliteit) met de mate van bevlogenheid van docenten?’.

Hypothesen 1, 3.1 en 3.2 hangen samen met de eerste vraag en hypothesen 2.1 en 2.2 met de tweede vraag. De laatste hypothese, nummer 4, verbindt de twee vragen met elkaar door te stellen dat de twee afhankelijke variabelen met elkaar correleren. Onder kopje 4.2 wordt de toetsing van de hypothesen verder uitgewerkt. Alvorens er is begonnen met de toetsing, is eerst een correlatiematrix gemaakt van alle variabelen van het onderzoek. Deze wordt onderstaand toegelicht.

### **4.1 Correlatiematrix**

Tabel 2 betreft een overzicht van de enkelvoudige relaties tussen de variabelen, de zogenoemde correlatiematrix. De correlatiematrix laat een negatieve relatie zien tussen globaliteit en bevlogenheid. Dit betekent dat wanneer een docent hoog scoort op globaliteit, deze laag zal scoren op bevlogenheid en visa versa. Vanuit de theorie was er aanleiding om te denken dat deze twee variabelen met elkaar in verband staan, echter was niet duidelijk of deze relatie positief of negatief is. Uit de correlatiematrix blijkt dat deze relatie negatief is.

De correlaties met de controlevariabelen zijn veelal niet significant. Dit betekent dat de controlevariabelen minder van invloed zijn dan voorheen verwacht. Voornamelijk de controlevariabele bevoegdheid heeft geen invloed, daar geen van de correlaties met bevoegdheid significant is. Opvallend is dat de variabele betreft vertrouwen en communicatie een significante relatie heeft met alle variabelen van dit onderzoek. Op basis van deze verbanden kan geen uitspraak worden gedaan over het onderzoeksmodel als geheel, daar de correlaties zijn gebaseerd op enkelvoudige relaties.

Tabel 2

*Correlatiematrix*

Variabelen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Werkeisen	-								
2. Werkdruk	0.633**	-							
3. Participatie	-0.404**	-0.249**	-						
4. Globaliteit	0.207	0.392**	-0.075	-					
5. Bevlogenheid	-0.324**	-0.434**	0.364**	-0.327**	-				
6. FTE	0.047	0.183	0.083	0.326**	-0.293**	-			
7. Bevoegdheid	0.060	0.099	-0.028	0.081	0.005	0.035	-		
8. Ervaring	0.219*	0.079	-0.159	-0.189*	-0.190*	-0.210*	0.185*	-	
9. Vertrouwen + comm.	-0.602**	-0.457**	0.564**	-0.302**	0.458**	-0.121	-0.064	-0.171	-
<i>M</i>	19.44	2.97	4.30	4.14	5.36	0.48	0.45	15.30	5.67
<i>SD</i>	7.66	1.27	1.19	1.73	0.98	0.50	0.50	10.09	1.75
<i>Mdn</i>	20.00	2.67	4.50	4.25	5.55	0.00	0.00	15.50	5.67

Noot \*  $p < 0.05$  (2-tailed), \*\*  $p < 0.01$  (2-tailed)

## 4.2 Toetsen van hypothesen

Om de eerste hypothese van dit onderzoek te toetsen, is een regressieanalyse uitgevoerd met de controlevariabelen, werkeisen als onafhankelijke variabele en werkdruk als afhankelijke variabele. In Tabel 3 is de uitkomst van de regressieanalyse opgenomen. Allereerst blijkt dat de meeste controlevariabelen weinig invloed hebben op de ervaren werkdruk. Alleen de mate van vertrouwen en communicatie heeft significante invloed op de ervaren werkdruk, wanneer werkeisen nog niet mee wordt genomen in het model. Van de variantie in de ervaren werkdruk wordt 25.2% verklaard door de controlevariabelen. Dit model is significant ( $F(4,94) = 7.57, p < 0.001$ ). Het tweede model laat vervolgens zien op welke manier werkeisen de variatie in werkdruk verklaren. Model 2 zorgt in totaal voor een verklaring van 40.3% van de variantie van de ervaren werkdruk ( $R^2 = 0.40$ , sig.  $F$ . Change  $< 0.001$ ), waarvan 51.8% wordt verklaard door de ervaren werkeisen ( $\beta = 0.52$ ). Op basis van deze resultaten kan hypothese 1 'Er is een positieve relatie tussen de ervaren werkeisen en de ervaren werkdruk van docenten' worden aangenomen. Concreet betekent dit dat de mate van ervaren werkdruk voorspeld kan worden door de mate van ervaren werkeisen. Het feit dat er een positieve relatie is, wil zeggen dat wanneer de ervaren werkeisen hoog zijn, verwacht wordt dat de ervaren werkdruk ook hoog is.

Tabel 3

*Regressieanalyse hypothese 1*

Variabelen	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>
	Controle-variabelen	Controlevariabelen + onafhankelijke variabelen
	$\beta$	$\beta$
<u>Controlevariabelen</u>		
Ervaring	<b>-0.09</b>	<b>-0.10</b>
Vertrouwen en comm.	<b>-0.47***</b>	<b>-0.13</b>
Aanstelling	<b>0.09</b>	<b>0.11</b>
Bevoegdheid	<b>0.10</b>	<b>0.10</b>
<u>Onafhankelijke variabelen</u>		
Werkeisen		<b>0.52***</b>
$R^2$	<b>0.25</b>	<b>0.40</b>
$F$	<b>7.57***</b>	<b>12.02***</b>
$\Delta R^2$		<b>0.15</b>
$\Delta F$		<b>22.56***</b>

Noot \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ,

\*\*\*  $p < 0.001$

Om hypothese 2.1 van dit onderzoek te toetsen, is een regressieanalyse uitgevoerd met de controlevariabelen, participatie als onafhankelijke variabele en bevlogenheid als afhankelijke variabele. In Tabel 4 is de uitkomst van de regressieanalyse opgenomen. Allereerst blijkt dat twee controlevariabelen van invloed zijn op de bevlogenheid, te weten de aanstelling en het vertrouwen en communicatie. Van de variantie in bevlogenheid wordt 34.4% verklaard door de controlevariabelen. Dit model is significant ( $F(4,94) = 11.79, p < 0.001$ ). Het tweede model laat vervolgens zien op welke manier participatie de variantie in bevlogenheid verklaart. Hieruit blijkt dat de gepercipieerde participatie geen significante invloed heeft op de mate van bevlogenheid ( $\beta = 0.13, p = 0.226$ ). Op basis van deze resultaten wordt hypothese 2.1 'Er is een positieve relatie tussen de gepercipieerde participatie en de mate van bevlogenheid van docenten' verworpen.

Het totale model is nog wel significant, gezien de aanstelling en de mate van vertrouwen en tevredenheid over de communicatie wel een significante relatie hebben met bevlogenheid ( $R^2 = 0.36, F(5,94) = 9.78, p < 0.001$ ). Er is een negatieve relatie tussen het fulltime/ parttime werken en bevlogenheid ( $\beta = -0.36, p < 0.001$ ). Een score van 0 wordt toegekend aan een docent die fulltime werkt en een score van 1 wordt toegekend aan een docent die parttime werkt. Dit betekent dat wanneer iemand parttime werkt, deze lager scoort op bevlogenheid dan een docent die fulltime

werkt. De relatie tussen de mate van vertrouwen en tevredenheid over de communicatie met bevoegdheid is positief ( $\beta = 0.34, p < 0.01$ ). Dit betekent dat hoe meer tevreden een docent is over de communicatie en vertrouwen heeft in de organisatie, hoe meer bevoegd deze docent is met het werk.

Tabel 4

*Regressieanalyse hypothese 2.1*

Variabelen	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>
	Controle-variabelen	Controlevariabelen + onafhankelijke variabelen
	$\beta$	$\beta$
<u>Controlevariabelen</u>		
Ervaring	<b>-0.16</b>	<b>-0.15</b>
Vertrouwen en comm.	<b>0.41***</b>	<b>0.34**</b>
Aanstelling	<b>-0.34***</b>	<b>-0.36***</b>
Bevoegdheid	<b>0.11</b>	<b>0.10</b>
<u>Onafhankelijke variabelen</u>		
Participatie		<b>0.13</b>
$R^2$	<b>0.34</b>	<b>0.36</b>
$F$	<b>11.79***</b>	<b>9.78***</b>
$\Delta R^2$		<b>0.01</b>
$\Delta F$		<b>1.49</b>

Noot \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ,

\*\*\*  $p < 0.001$

Om hypothese 2.2 van dit onderzoek te toetsen, is een regressieanalyse uitgevoerd met de controlevariabelen, globaliteit als onafhankelijke variabele en bevoegdheid als afhankelijke variabele. In Tabel 5 is de uitkomst van deze regressieanalyse opgenomen. Allereerst blijkt dat alleen de controlevariabele bevoegdheid geen significante invloed heeft op de bevoegdheid ( $\beta = 0.03, p = 0.717$ ). Van de variantie in de bevoegdheid wordt 46.8% verklaard door de controlevariabelen. Dit model is significant ( $F(4,88) = 18.49, p < 0.001$ ). Het tweede model laat vervolgens zien op welke manier globaliteit de variantie in bevoegdheid verklaart. Model 2 zorgt in totaal voor een verklaring van 51.8% van de variantie van de ervaren werkdruk ( $R^2 = 0.52$ , sig.  $F$ . Change  $< 0.001$ ), waarvan 25.2% wordt verklaard door globaliteit ( $\beta = -0.25, p < 0.01$ ). Het feit dat deze relatie negatief is, wil zeggen dat bij een globaler taakbeleid een docent minder bevoegd is met het werk. Op basis van deze resultaten kan hypothese 2.2 'Er is een relatie tussen de gepercipieerde globaliteit van het taakbeleid en de mate van bevoegdheid van docenten' worden aangenomen.



Tabel 5

*Regressieanalyse hypothese 2.2*

Variabelen	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>
	Controle-variabelen	Controlevariabelen + onafhankelijke variabelen
	$\beta$	$\beta$
<u>Controlevariabelen</u>		
Ervaring	<b>-0.17*</b>	<b>-0.22*</b>
Vertrouwen en comm.	<b>0.43***</b>	<b>0.36***</b>
Aanstelling	<b>-0.46***</b>	<b>-0.40***</b>
Bevoegdheid	<b>0.03</b>	<b>0.04</b>
<u>Onafhankelijke variabelen</u>		
Globaliteit		<b>-0.25**</b>
$R^2$	<b>0.47</b>	<b>0.52</b>
$F$	<b>18.49***</b>	<b>17.86***</b>
$\Delta R^2$		<b>0.05</b>
$\Delta F$		<b>8.62**</b>

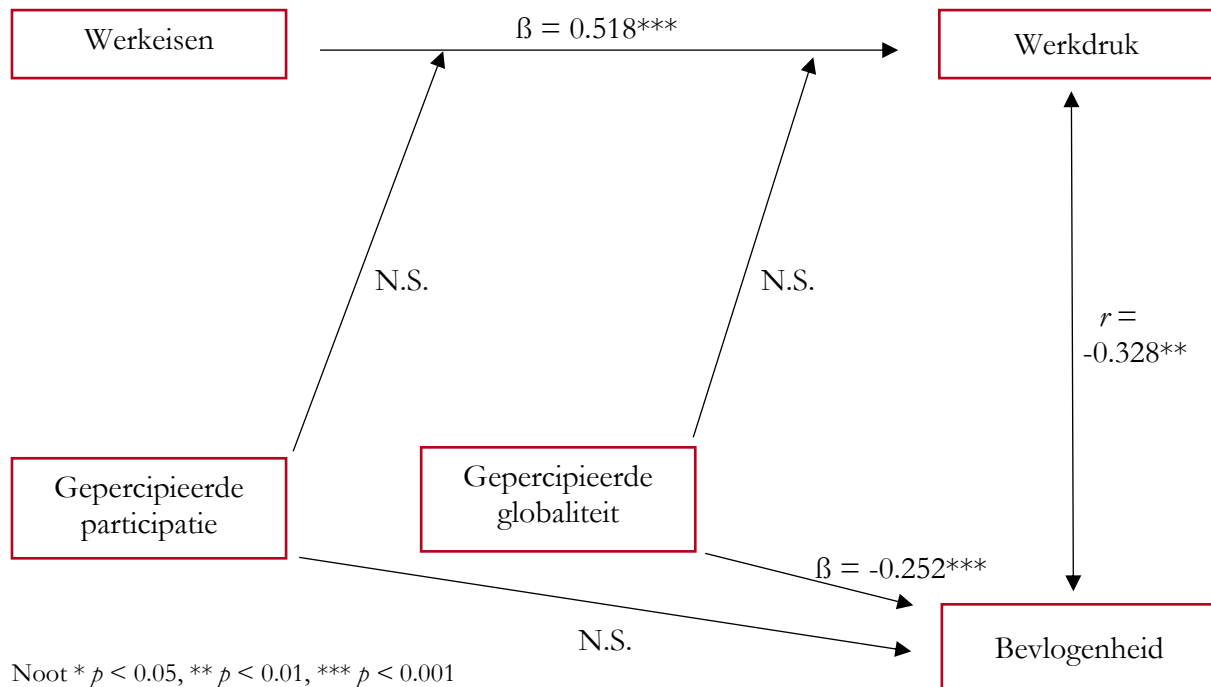
Noot \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ,

\*\*\*  $p < 0.001$

Om hypothese 3.1 en 3.2 van dit onderzoek te toetsen, is een moderatie via het programma Process uitgevoerd. Hierbij is werkdruk opgenomen als afhankelijke variabele, werkeisen als onafhankelijke variabele en globaliteit of participatie als moderator. Uit de toetsing blijkt dat de controlevariabelen geen significante invloed hebben op de afhankelijke variabele. Daarnaast blijkt dat in beide gevallen het interactie-effect niet significant is. Dit betekent dat hypothese 3.1 ‘*De gepercipieerde participatie reduceert de relatie tussen de werkeisen en de ervaren werkdruk van docenten.*’ en hypothese 3.2 ‘*De gepercipieerde globaliteit van het taakebeleid modereert de relatie tussen de werkeisen op de ervaren werkdruk van docenten.*’ worden verworpen. Concreet komt het erop neer dat zowel de gepercipieerde participatie als de gepercipieerde globaliteit geen invloed hebben op de relatie tussen de ervaren werkeisen en de ervaren werkdruk.

De laatste hypothese van dit onderzoek is onderzocht door middel van het uitvoeren van een eenzijdige correlatie tussen de ervaren werkdruk en de mate van bevlogenheid. De toets laat zien dat de ervaren werkdruk een significant negatieve relatie heeft met de mate van bevlogenheid van een docent ( $r(90) = -0.33, p < 0.01$ ). Dit betekent dat wanneer de ervaren werkdruk hoog is, de mate van bevlogenheid laag is en visa versa. Op basis van de uitslag van deze toets kan hypothese

4 'Er is een negatieve correlatie tussen de mate van ervaren werkdruk en bevoegenheid van docenten' worden aangenomen. Op basis van de uitslag van de toetsing van de hypothesen kan Figuur 4 opgesteld worden.



Figuur 4. Onderzoeksmodel met uitkomst van de toetsen

### 4.3 Aanvullende analyses

Uit de toetsing van hypothese 2.1 blijkt dat de relatie tussen de gepercipieerde participatie en bevlogenheid niet significant is. Ter verdieping is er een dichotome variabele van participatie aangemaakt. De scores zijn opgedeeld in twee groepen, waarbij de eerste groep een score heeft onder het gemiddelde van de gehele steekproef en de andere groep een score heeft gelijk of boven het gemiddelde van de gehele steekproef. Vervolgens is een t-toets uitgevoerd met deze dichotome variabele als onafhankelijke variabele en de mate van bevlogenheid als afhankelijke variabele. Hieruit blijkt dat de scores op bevlogenheid significant verschillen tussen docenten die onder en boven het gemiddelde op participatie scoren ( $t(124) = -2.77, p = 0.007$ ). Docenten die lager dan het gemiddelde scoren op participatie, scoren significant lager op bevlogenheid ( $N = 51, M = 5.05, SD = 1.04$ ) dan docenten die hoger scoren op participatie ( $N = 74, M = 5.55, SD = 0.89$ ). Het feit dat deze twee groepen significant verschillen van elkaar, betekent dat de gepercipieerde participatie wel degelijk samenhangt met de mate van bevlogenheid met het werk.

Voordat het schooljaar begint worden de taken onder de docenten verdeeld. Participatie bij de totstandkoming van het takenpakket is dus iets wat eenmalig voorkomt. De werkeisen die een docent ervaart, spelen pas daarna een rol. Docenten die de kans hebben gekregen om de taken zelf te verdelen, zouden de werkeisen als minder belastend kunnen ervaren dan de docenten die niet zijn betrokken bij de totstandkoming van hun takenpakket. Het feit dat het de eigen keuze is om een bepaalde niet-lesgebonden taak uit te voeren, kan ervoor zorgen dat dit als minder belastend wordt ervaren dan wanneer de taken worden opgelegd. Dit maakt dat er een regressieanalyse is uitgevoerd met participatie als onafhankelijke variabele en werkeisen als afhankelijke variabele. De resultaten van deze analyse zijn opgenomen in Tabel 6. Hieruit blijkt dat participatie een significante negatieve invloed heeft op de ervaren werkeisen ( $\beta = -0.40, p < 0.001$ ). Als de ervaren participatie in de totstandkoming van het takenpakket hoog is, zal de ervaren werkeisen lager zijn dan wanneer er geen participatie in de totstandkoming van het takenpakket ervaren wordt. Van de variantie in werkeisen, wordt 16.8% verklaard door participatie. Dit model is significant ( $F(1,122) = 23.81, p < 0.001$ ).

Tabel 6

*Aanvullende regressieanalyse*

Variabelen	<b>Model 1</b>
	<b>Onafhankelijke variabele</b>
	$\beta$
Participatie	<b>-0.40***</b>
R <sup>2</sup>	<b>0.16</b>
F	<b>23.81***</b>

Noot \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ ,

\*\*\*  $p < 0.001$

Houtman, Schelvis en Van Dam (2017) stellen in hun onderzoek naar een effectief taakbeleid dat vertrouwen noodzakelijk is voor de praktische vormgeving van beleid dat verantwoordelijkheden laag in de organisatie neerlegt (p. 12). Tijdens de verkennende interviews gaven de docenten aan dat niet alleen vertrouwen, maar ook een duidelijke communicatie hierbij van belang is. Pas als er vertrouwen is in de organisatie en de schoolleiding duidelijk communiceert naar de docenten, kan de verantwoordelijkheid laag in de organisatie worden gelegd. Uit de correlatimatrix (Tabel 2, paragraaf 4.1) blijkt dat globaliteit positief samenhangt met de ervaren werkdruk. Docenten die het taakbeleid als globaal percipiëren, ervaren veel werkdruk. Door middel van een moderatie analyse is onderzocht of deze relatie afhangt van de mate van vertrouwen en tevredenheid over de communicatie. Het idee hierachter is dat docenten die veel vertrouwen hebben in de school en tevreden zijn over de communicatie, het prettiger vinden om te werken met een globaal taakbeleid dan docenten die minder vertrouwen hebben in de organisatie en minder tevreden zijn over de communicatie. De resultaten van de moderatie zijn opgenomen in Tabel 7. De interactievariabele communicatie en vertrouwen  $\times$  globaliteit heeft geen significante relatie met de ervaren werkdruk. Dit laat zien dat er geen sprake is van een moderatie.

Tabel 7

*Aanvullende moderatie*

	<i>b</i>	t	<i>p</i>
Constant	<b>2.92</b>	<b>29.13</b>	$p < 0.001$
Vertrouwen en comm.	<b>-0.26</b>	<b>-4.68</b>	$p < 0.001$
Globaliteit	<b>0.22</b>	<b>3.53</b>	$p < 0.001$
Interactievariabele	<b>-0.05</b>	<b>-1.71</b>	$p = 0.089$

De scholen die zijn benaderd voor dit onderzoek, hebben elk een ander taakbeleid. Zoals reeds beschreven, beargumenteren Wright en Nishii (2013) dat er een discrepantie zit tussen hoe het beleid bedoeld is en hoe het wordt uitgevoerd. De perceptie van de medewerkers is gebaseerd op de uitvoering van het beleid. Dit suggereert dat er verschillen zullen zijn tussen de scholen. De gemiddelde scores op de variabelen per school zijn opgenomen in Tabel 8.

Tabel 8

*Gemiddelden scores per school*

	<b>School A</b>	<b>School B</b>	<b>School C</b>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Werkeisen	<b>20.82</b> (6.85)	<b>21.76</b> (7.11)	<b>13.31</b> (6.63)
Werkdruk	<b>2.85</b> (1.26)	<b>3.42</b> (1.34)	<b>2.38</b> (0.81)
Participatie	<b>3.89</b> (1.16)	<b>4.19</b> (1.18)	<b>5.10</b> (0.84)
Globaliteit	<b>3.04</b> (1.29)	<b>4.99</b> (1.33)	<b>4.69</b> (1.52)
Bevlogenheid	<b>5.44</b> (1.04)	<b>5.12</b> (0.94)	<b>5.59</b> (0.89)
Vertrouwen en comm.	<b>5.33</b> (1.58)	<b>5.30</b> (1.89)	<b>6.79</b> (1.27)

Uit de resultaten van een eenweg Anova blijkt allereerst dat er een significant verschil is betreft de ervaren werkeisen tussen de docenten van de verschillende scholen ( $F(2,121) = 15.13$ ,  $p < 0.001$ ). Docenten van school C ervaren significant minder werkeisen dan de docenten van school A en B. Docenten van school A en B verschillen echter niet significant van elkaar. Naast werkeisen, blijken de docenten van de verschillende scholen ook significant verschillend te scoren op de ervaren werkdruk ( $F(2,122) = 7.36$ ,  $p = 0.001$ ). Docenten van school C ervaren significant minder werkdruk dan de docenten van school B. Docenten van school A verschillen niet significant met de docenten van de andere scholen. Qua participatie verschillen de docenten van de scholen ook significant ( $F(2,122) = 11.37$ ,  $p < 0.001$ ). Docenten van school C ervaren significant meer participatie bij de totstandkoming dan docenten van school A en B. De docenten van school A en B verschillen niet significant van elkaar. Daarnaast blijkt dat de docenten significant verschillen qua gepercipieerde globaliteit ( $F(2,122) = 26.53$ ,  $p < 0.001$ ). Docenten van school B en C percipiëren het taakbeleid significant meer globaal dan docenten van school A. De docenten van school B en C verschillen niet significant van elkaar. De docenten van de verschillende scholen verschillen niet significant van elkaar betreft de bevlogenheid met het werk ( $F(2,122) = 2.53$ ,  $p = 0.084$ ). Als laatste blijkt dat de docenten van de scholen significant verschillen betreft hun mate van vertrouwen in de school en tevredenheid over de communicatie ( $F(2,122) = 9.11$ ,  $p < 0.001$ ). Docenten van school C scoren significant hoger op vertrouwen en communicatie dan de docenten van school A en B. De docenten van school A en B verschillen niet significant van elkaar.

## **5. Conclusie en discussie**

Het doel van dit onderzoek was om een beter begrip te krijgen van de samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en anderzijds het welzijn van docenten. Meer specifiek is onderzocht in hoeverre er een samenhang is tussen de werkeisen en de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid met respectievelijk de ervaren werkdruk en bevlogenheid met het werk. Hierbij is eveneens onderzocht of de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid de relatie tussen de werkeisen en de ervaren werkdruk modereren en of er een samenhang is tussen de ervaren werkdruk en bevlogenheid. In dit hoofdstuk zijn allereerst de gevonden bevindingen geanalyseerd. Daaropvolgend zijn de aanbevelingen voor de praktijk, die op basis van dit onderzoek kunnen worden geformuleerd, beschreven. Het hoofdstuk sluit af met een beschrijving van enkele beperkingen van deze studie.

### **5.1 Bevindingen en theoretische implicaties**

Uit de resultaten blijkt dat er een positieve relatie is tussen de ervaren werkeisen en ervaren werkdruk. Als de ervaren werkeisen hoog zijn, zal de ervaren werkdruk ook hoog zijn. Dit komt overeen met de theorie van Demerouti en anderen (2001) waarin wordt gesteld dat de werkeisen fysieke en mentale inspanning vereisen en kunnen zorgen voor vermoeidheid en verminderde motivatie voor het werk. Wanneer herstel niet mogelijk is, kan de vermoeidheid en verminderde motivatie op de lange termijn leiden tot het ervaren van werkdruk (Demerouti et al., 2001, p. 501). Echter, 60% van de ervaren werkdruk van de docenten in de steekproef wordt niet verklaard door de werkeisen. Blijkbaar zijn er nog andere factoren die een relatie hebben met het ervaren van werkdruk. Recent onderzoek laat zien dat de werk-privé balans een belangrijke predictor is voor het ervaren van werkdruk (Lunau et al., 2014, p. 422). Het hebben van een slechte balans tussen het werk en het privéleven kan voor stress op het werk zorgen. Daarnaast is een slechte werk-privé balans geassocieerd met het hebben van gezondheidsproblemen. Blijkbaar is het ervaren van werkdruk niet alleen te verklaren vanuit het werk, maar speelt het privéleven hierin ook een rol. Om die reden is het advies voor vervolgonderzoek om de werk-privé balans, naast de werkeisen, mee te nemen als predictoren voor de ervaren werkdruk.

De resultaten laten zien dat er een verband is tussen participatie en bevlogenheid. Docenten die het gevoel hebben te kunnen participeren in de totstandkoming van hun takenpakket, zijn meer bevlogen met hun werk dan docenten die minder het gevoel hebben te kunnen participeren in de totstandkoming van hun takenpakket. Het laten participeren van docenten in de totstandkoming van hun takenpakket is dus bevorderend voor de bevlogenheid met het werk. Het gaat hierbij puur om de ruimte die docenten ervaren. Een teamleider gaf tijdens het interview aan dat docenten veel

inspraak hebben in de totstandkoming van hun takenpakket, maar dat zij dit dan ook zelf moeten willen/pakken. Echter ervaren de docenten van dezelfde school weinig inspraak. Er zit dus een discrepantie tussen hoe de teamleiders en de docenten het ervaren. In een interview op een andere school gaf een docent aan dat de schoolleiding deze discrepantie kan overbruggen door duidelijk te communiceren over wat van de docenten verwacht wordt en waarin zij vrijheid hebben.

Demerouti en anderen (2001) stellen dat de energiebronnen van het werk een positieve relatie hebben met de mate van bevlogenheid met het werk. Hoewel er niet direct gesteld kan worden dat er sprake is van een relatie tussen participatie en bevlogenheid, laten de resultaten wel zien dat deze twee concepten met elkaar samenhangen. Dit kan dus worden gezien als een bevestiging van de theorie van Demerouti en anderen (2001). Een kanttekening die hierbij gemaakt dient te worden, is de groep is opgesplitst op basis van de scores van de docenten op participatie. Zo is er een groep aangemaakt die onder het gemiddelde scoort en een groep die boven of gelijk aan het gemiddelde scoort. Om de samenhang van participatie en bevlogenheid hard te maken, is het bevorderlijk dat er een meetinstrument met afkappunt wordt gevalideerd.

Hoe globaler het taakbeleid wordt gepercipieerd, hoe minder bevlogen een docent is met het werk. Volgens de theorie van Demerouti en anderen (2001) hebben energiebronnen een positief effect op de werknemer, daar energiebronnen ervoor zorgen dat de werknemer meer bevlogen is met het werk. Werk-eisen hebben daarentegen een negatieve invloed op de werknemer en zorgen ervoor dat de werknemer werkdruk ervaart van het werk. Hoewel energiebronnen van het werk een positieve invloed op de bevlogenheid hebben, is de invloed van globaliteit negatief. Bovendien ervaren docenten die hoog scoren op globaliteit, veel werkdruk. Dit suggereert dat globaliteit niet een energiebron, maar een werkeis is voor docenten in het VO. Als er vervolgens op schoolniveau wordt gekeken naar de data, is het echter niet logisch om te stellen dat globaliteit een werkeis is voor docenten. De docenten van school B en C ervaren het taakbeleid allebei als globaal. Echter ervaren de docenten van school C veel minder werkeisen en werkdruk dan de docenten van school B. Een verklaring voor dit verschil is te vinden in het vertrouwen en de communicatie. Docenten van school C hebben meer vertrouwen en zijn meer tevreden over de communicatie van de school dan de docenten van school B. Als het vertrouwen in de school en de tevredenheid over de communicatie laag zijn, pakt een globaal taakbeleid negatief uit. Echter, als docenten vertrouwen hebben in de school en tevreden zijn over de communicatie, dan zullen zij het globale taakbeleid als prettig ervaren. Dit blijkt uit het feit dat docenten van school B veel werkeisen ervaren in verhouding tot de docenten van school C. Voor participatie geldt hetzelfde, daar de docenten van school C meer participatie in de totstandkoming van hun takenpakket ervaren dan de docenten van

school B. Daarnaast correleren participatie en vertrouwen en communicatie sterk met elkaar. Doordat er cross-sectioneel data is gebruikt, is niet te zeggen of participatie voor vertrouwen en communicatie komt of andersom. Houtman, Schelvis en Van Dam (2017) adviseren om vanuit participatie te werken aan wederzijds vertrouwen. Zij stellen dus dat vertrouwen voortkomt uit participatie. Concluderend komt het erop neer dat zowel vertrouwen als een goede communicatie en participatie bij de totstandkoming van het takenpakket nodig zijn om een globaal taakbeleid tot een succes te maken. Hierbij moet begonnen worden met participatie (Houtman, Schelvis en Van Dam, 2017, p. 22).

Participatie bij de totstandkoming van het takenpakket zorgt ervoor dat docenten minder werkeisen ervaren. Vanuit de theorie werd verwacht dat participatie de relatie tussen de ervaren werkeisen en werkdruk modereert. Dit bleek niet het geval te zijn. Een verklaring hiervoor is dat participatie in de totstandkoming van het taakbeleid slechts één keer in het jaar speelt, namelijk aan het begin van het schooljaar. De werkeisen spelen daarentegen het hele schooljaar een rol. Het feit dat docenten in het begin van het schooljaar participatie bij de totstandkoming van hun takenpakket hebben ervaren, zorgt er dus niet voor dat zij het hele schooljaar door de werkeisen anders belichten. Dit brengt ons meteen bij de tweede verklaring waarom participatie in de totstandkoming van het takenpakket geen moderator is; het gaat slechts om een kleine factor. Er zijn veel meer vormen van participatie die van betekenis zouden kunnen zijn. Bijvoorbeeld participatie in hoe men de taken uitvoert. Dat wordt nu buiten beschouwing gelaten. Het advies is dan ook om in vervolgonderzoek participatie breder op te vatten. Het gaat niet om eenmalige participatie aan het begin van het schooljaar, maar om een cultuur waarin docenten het hele jaar door mogen en kunnen participeren. Natuurlijk valt te beredeneren dat als een docent participeert in de totstandkoming van het takenpakket, dit ook op meerdere vlakken gebeurt. Dit kan echter niet worden vastgesteld, daar dit niet is meegenomen in deze studie.

De hoofdvraag van dit onderzoek was *'In hoeverre is er een samenhang tussen enerzijds de werkeisen en de gepercipieerde kenmerken van het taakbeleid en anderzijds het welzijn van docenten?'.* Concluderend is er een positieve relatie tussen de ervaren werkeisen en ervaren werkdruk. Hoe meer werkeisen een docent ervaart, hoe meer werkdruk deze ervaart. Globaliteit en participatie hebben geen modererende werking binnen deze relatie. Een globaal taakbeleid wordt alleen als prettig ervaren als docenten vertrouwen hebben in de organisatie, tevreden zijn over de communicatie en participatie percipiëren bij de totstandkoming van het takenpakket. In scholen waar het wederzijds vertrouwen laag is, is er vaak discussie over welke taken uitgevoerd moeten worden en hoeveel tijd bepaalde taken mogen kosten (Houtman, Schelvis en Van Dam, 2017, p. 13). Wederzijds



vertrouwen wordt als voorwaarde gezien voor het succesvol delegeren van de uitvoering van het taakbeleid door de teams en docenten. Naast wederzijds vertrouwen is voldoende ondersteuning ook van belang (Houtman, Schelvis en Van Dam, 2017, p. 22). Het gaat hierbij zowel om ondersteuning van de teamleiders naar de docenten als om onderlinge ondersteuning van docenten. Een bevestiging hiervoor valt te halen uit de verkennende interviews waarbij een docent aangaf dat als hij tijd te kort heeft voor het uitvoeren van al zijn taken, hij zijn collega's om hulp vraagt. Als laatste blijkt dat docenten die meer participatie bij de totstandkoming van hun takenpakket ervaren, meer bevlogen zijn met het werk en minder werkeisen ervaren.

### 5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Paragraaf 1.3 besteedt aandacht aan de praktische relevantie van deze studie. Hierin valt te lezen dat zowel de VO-raad als een middelbare school hebben gevraagd om dit onderzoek uit te voeren. Het is voor hen waardevol om te achterhalen welke kenmerken van het taakbeleid een relatie hebben met het welzijn van docenten. Om die reden is er binnen dit onderzoek expliciet onderzocht of en hoe de werkeisen en kenmerken van het taakbeleid samenhangen met het welzijn van docenten.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan er aanbevolen worden om docenten te laten participeren. Hierbij moet niet alleen gedacht worden aan participatie bij de totstandkoming van het takenpakket, maar gaat het om participatie gedurende het hele schooljaar. Zo zouden scholen docenten kunnen laten participeren in hoe de taken worden uitgevoerd. Beschouw de docent als een professional, laat hem verantwoordelijkheden nemen en hiermee ook uitdagingen aangaan. Op die manier verhoogt de bevlogenheid met het werk van docenten en voorziet een school in de professionele ruimte van de docenten (Houtman, Schelvis & van Dam, 2017, p. 22). Door docenten te laten participeren bij de totstandkoming van hun takenpakket, gaan de ervaren werkeisen omlaag. De suggestie is dat wanneer participatie gedurende het hele schooljaar mogelijk is, deze relatie alleen maar sterker wordt.

Daarnaast zou er kritisch gekeken kunnen worden naar de niet-lesgebonden taken, om op die manier de ervaren werkeisen van docenten te verlagen. Kijk of een niet-lesgebonden taak wel noodzakelijk is en probeer als school zijnde te schrappen in de taken. Stel prioriteiten en kom door middel van de missie en visie van de school tot een kortere takenlijst (Houtman, Schelvis en van Dam, 2017, p. 21). Zo zou er bijvoorbeeld voor gekozen kunnen worden de verplichting om bij alle vergaderingen aanwezig te zijn te schrappen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat docenten zich irriteren dat zij verplicht op alle vergaderingen aanwezig moeten zijn (van Kuijk, van Rens, Elfering & van Gennip, 2008, p. 49). Bovendien is het de vraag of het van toegevoegde waarde is als een

docent bij alle vergaderingen aanwezig is. De docent is een professional, dus laat deze zelf beslissen of aanwezigheid bij een vergadering van toegevoegde waarde is. Door aanwezigheid bij de vergaderingen niet te verplichten, maar van docenten wel te verwachten dat zij op de hoogte zijn van wat er tijdens de vergaderingen is besproken, biedt een school maatwerk aan de docenten. De tijd die een docent anders kwijt was geweest aan de vergadering, kan nu aan een andere taak besteed worden. Bovendien zorgt dit ervoor dat de docenten die aanwezig zijn bij de vergadering, dit uit eigen motivatie doen. Als dan van aanwezigen wordt verwacht dat zij zich voorbereiden, kan er efficiënter worden vergaderd.

Een globaal taakbeleid is alleen geschikt als docenten vertrouwen hebben in de organisatie, tevreden zijn over de communicatie en participatie percipiëren. Participatie en vertrouwen en communicatie correleren sterk met elkaar. Docenten die veel participatie ervaren in de totstandkoming van hun takenpakket, hebben veel vertrouwen in de school en zijn tevreden over de communicatie. Om het vertrouwen in de school te verhogen, kunnen scholen ervoor kiezen om docenten meer te laten participeren. Zoals reeds benoemd moet hierbij niet alleen gekeken worden naar participatie bij de totstandkoming van het takenpakket, maar is het beter om participatie gedurende het hele schooljaar te faciliteren. Oftewel, geef de docent professionele ruimte. Een voorbeeld hiervan is om docenten mee te laten beslissen in hoe zij de niet-lesgebonden taken invullen. Daarnaast is het advies om in gesprek te gaan met de docenten. Hoor van hen wat zij als belemmerend ervaren, welke doelen zij willen realiseren en welke hulpmiddelen zij daarvoor nodig hebben (Leisink & Boselie, 2014, p. 23). Als de docenten zien dat er ook daadwerkelijk wordt geluisterd naar hen, zal hun vertrouwen in de organisatie verhogen. Bovendien zullen zij de communicatie dan als meer positief ervaren.

Als het vertrouwen in de school, de tevredenheid over de communicatie en de ervaren participatie in de totstandkoming van het takenpakket hoog zijn, is een globaal taakbeleid geschikt. Enkele docenten gaven tijdens de verkennende interviews aan het frustrerend te vinden dat de schoolleiding uren koppelt aan de taken, daar dit vaak niet overeenkomt met de werkelijkheid. Een docent van een andere school gaf aan dat hij het prettig vond dat de basis goed beschreven is, maar hij verder alle vrijheid heeft. Het eerste advies is dan ook om geen uren meer te koppelen aan de taken, maar de taken wel enigszins af te bakenen. Probeer als school zijnde te sturen op resultaten en niet op hoe docenten de taken moeten uitvoeren. Op die manier kunnen de docenten meebeslissen in hoe zij hun taken willen uitvoeren en krijgen zij professionele ruimte. Een voorbeeld van een globaal taakbeleid is te halen uit de verkennende interviews. Een teamleider gaf aan dat de schoolleiding elk jaar een teamplan met focus opstelt. De focus verschilt per jaar. Er

wordt gestuurd op resultaat door in grote lijnen te beschrijven wat de teams moeten doen, maar niet hoe zij dat moeten doen. Die keuze wordt aan de docenten overgelaten.

Daarnaast is er ook nog een advies op sectorniveau, daar een aantal richtlijnen voor het taakbeleid op sectorniveau worden bepaald. In de huidige cao staat dat de niet-lesgebonden taken moeten worden omschreven en een normering in tijd moeten krijgen in het taakbeleid van een school. Zoals reeds beschreven kan het koppelen van uren aan taken frustratie oproepen bij de docenten. Om die reden is het advies om dit te schrappen uit de cao en het taakbeleid slechts op hoofdlijnen op te nemen zodat maatwerk geboden kan worden. Daarnaast voelen schoolleiders en schoolbestuurders zich vaak belemmerd door de cao-afspraken in het vrijlaten van docenten (Leisink & Boselie, 2014, p. 25; Knies & Leisink, 2017, p. 14). Dit is niet nodig, daar de cao kaderstellend is. Echter zijn veel scholen hier niet van op de hoogte. Het advies is dan ook om dit duidelijker te communiceren, zowel naar de schoolleiding en schoolbestuurders als naar de docenten toe. Wanneer zij er allemaal van op de hoogte zijn dat de cao kaderstellend is, zal afwijking van de cao minder snel voor argwaan zorgen.

Zoals aan het begin van dit onderzoek aangegeven, pleit de VO-raad (2016) voor een herijking van het taakbeleid die gebaseerd is op vertrouwen en samenwerking tussen docenten. Het advies voor de herijking van het taakbeleid is bovenstaand al beschreven. Concluderend is het advies de professionele ruimte van docenten te vergroten door hen gedurende het hele schooljaar te laten participeren. Door docenten te laten participeren, zal het wederzijds vertrouwen toenemen. Bovendien is participeren een vorm van samenwerking, daar docenten dan gedurende het hele schooljaar in overleg met elkaar zijn over de verdeling dan wel uitvoering van de taken. Daarnaast zouden scholen er goed aan doen om kritisch naar de taken te kijken, prioriteiten te stellen en tot een kortere takenlijst te komen. Het derde en laatste advies over de herijking van het taakbeleid betreft het opstellen van een globaal taakbeleid. Koppel geen uren aan taken, daar dit onbegonnen werk is en alleen maar voor frustratie zorgt. Echter is enige afbakening van de taken wel gewenst. Beschrijf de basis daarom goed. Stel een teamplan op en laat de docenten zelf uitvogelen hoe zij dit ter uitvoering willen brengen. Op die manier wordt er meteen recht gedaan aan de professionele ruimte van een docent.

#### **5.4 Beperkingen van het onderzoek**

Zoals bij elke studie, heeft ook dit onderzoek enkele beperkingen. Een eerste beperking is dat er gebruik gemaakt is van 'self-reported data'. De docenten hebben zelf aangegeven in hoeverre zij werkeisen, werkdruk, participatie, globaliteit en bevlogenheid ervaren. Enerzijds is dat positief, daar het gaat om de perceptie van de docenten. Een nadeel is dat dit gevoelig is voor sociaal wenselijk

antwoorden. De docenten zouden bijvoorbeeld het ervaren van werkdruk als een vorm van zwakte kunnen zien, waardoor ze de werkelijke ernst hebben verhuld. Gemiddeld scoren de docenten 2.97 op een schaal van 1 tot 7, wat relatief laag is. Het is echter niet helemaal aannemelijk dat docenten de vragenlijst rooskleuriger hebben ingevuld dan in werkelijkheid het geval is. Docenten scoren met een gemiddelde van 19.44 hoog op werkeisen, daar een score boven de 18 betekent dat een docent veel werkeisen ervaart. Wanneer de docenten de vragenlijst rooskleuriger hadden willen invullen, was het gemiddelde lager geweest.

Een tweede beperking is dat er gebruik is gemaakt van cross-sectioneel data. Er is op één moment gemeten en hierdoor kan er geen causaal verband worden aangetoond. Voor de relatie tussen de ervaren werkeisen en werkdruk kan dus niet worden gezegd dat het ervaren van werkeisen een effect heeft op de ervaren werkdruk. Er kan alleen gesproken worden over een relatie of samenhang tussen de twee concepten. Daarnaast zou er ook sprake kunnen zijn van een omgekeerde causaliteit waarbij de ervaren werkdruk een effect heeft op de ervaren werkeisen. Hoewel er vanuit de literatuur aanleiding is om te stellen dat werkeisen invloed hebben op werkdruk en participatie invloed heeft op bevlogenheid, zouden deze relaties ook een andere volgorde kunnen aannemen. Docenten die meer bevlogen zijn met hun werk, zouden als gevolg hiervan meer participatie in de totstandkoming van hun takenpakket kunnen ervaren. Oftewel, toekomstige onderzoeken zouden er goed aan doen gebruik te maken van meerdere meetmomenten, daar op deze manier de verandering door de tijd en de effecten kunnen worden achterhaald.

Een derde beperking van dit onderzoek is het relatief lage aantal respondenten dat heeft meegedaan ( $N = 125$ ). Er zijn minstens 138 respondenten vereist voor het verkrijgen van betrouwbare significante resultaten<sup>12</sup>. Van de 125 respondenten hadden ruim 30 niet alle vragen betreft de controlevariabelen ingevuld. Dit zorgde ervoor dat de toetsing van de hypothese met 90 respondenten werd uitgevoerd. Een gevaar van het hebben van een te kleine steekproef is dat uitschieters de uitkomsten substantieel beïnvloeden. Echter is de invloed van uitschieters gecontroleerd. Deze bleek in de meeste gevallen te verwaarlozen, daar alleen bij de toetsing van hypothese 2.2 drie uitschieters zijn gefilterd.

De vierde en laatste beperking van dit onderzoek betreft de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Er zijn docenten van drie scholen benaderd. Dit maakt dat de bevindingen niet kunnen worden gegeneraliseerd naar docenten van scholen over heel Nederland. Om de resultaten te kunnen generaliseren over heel Nederland, is het nodig om meerdere scholen te benaderen,

---

<sup>12</sup> Dit is gemeten met G-Power, een programma waarmee het aantal gewenste respondenten voor de gewenste power kan worden berekend.

verspreid over heel Nederland. Een aanbeveling voor toekomstig onderzoek is dan ook om meerdere scholen die verspreid zijn over heel Nederland mee te nemen in het onderzoek. Dit is niet alleen bevorderlijk voor de generalisatie van de uitkomsten, maar zorgt tevens dat het aantal respondenten verhoogt.

## **6. Literatuurlijst**

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 549-562. In Taris, T.W., Leisink, P.L.M., & Schaufeli, W.B. (2014). Applying Occupational Health Theories to Educator Stress: Contribution of The Job Demands-Resources model. *Department van Sociale-, Gezondheids- en Organisatiepsychologie. Universiteit Utrecht.*
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology, 22*(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of stress management, 10*(1), 16.
- Bakker, A. B., Van Veldhoven, M., & Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the demand-control model. *Journal of Personnel Psychology.*
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human resource management review, 16*(2), 125-138.
- Beek, G. van der. (2015). Taakbeleid in klokuren, weg ermee! VO-magazine.
- Bergen, C.T.A. van, Meer, M.M. van der & Otterloo, S.G. van (2009). Tijdsbesteding leraren Voortgezet Onderwijs. Amsterdam: Regioplan. In Houtman, I. L. D., & Stege, J. (2015). *Werkdrukonderzoek in het VO*. TNO.
- Broeck, A., van den, Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress, 22*(3), 277-294.
- Centraal bureau voor de Statistiek. (2017). *Psychosociale arbeidsbelasting (PSA) werknemers; bedrijfstak*. Verkregen op 11 februari 2017 via: <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=83157NED&D1=0-8,20-25&D2=0-1,4-5,19,21-22,25-28,32>

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 319-338.

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2007). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of stress and burnout in health care*. Hauppauge, NY: Nova Science.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512. doi: 10.1037//00219010.86.3.499

Doef, M. van der, & Maes, S. (1999). The job demand-control (-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research. *Work & stress*, 13(2), 87-114.

Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4 ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Gould-Williams, J. (2003). The importance of HR practices and workplace trust in achieving superior performance: a study of public-sector organizations. *International journal of human resource management*, 14(1), 28-54.

Grinsven, V. van, Elphick, E., & Van der Woud, L. (2012). Rapportage 'Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs [Job demands in primary and secondary education]. *Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek*.

Houtman, I. L. D., Schelvis, R., & van Dam, L. (2017). *Naar een effectiever taakbeleid in het voortgezet onderwijs*. TNO

Houtman, I. L. D., & Stege, J. (2015). *Werkdrukonderzoek in het VO*. TNO.

- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Knies, E., & Leisink, P.L.M. (2017). De staat van strategisch personeelsbeleid (HRM) in het VO. *Departement voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO), Universiteit Utrecht.*
- van Kuijk, J., van Rens, C., Elfering, S., & van Gennip, H. (2008). Beleving van regeldruk in het onderwijs.
- Leisink, P.L.M., & Boselie, P. (2014). Strategisch HRM voor beter onderwijs: Een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voorgezet onderwijs. *Departement voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO), Universiteit Utrecht.*
- Lunau, T., Bambra, C., Eikemo, T. A., van Der Wel, K. A., & Dragano, N. (2014). A balancing act? Work–life balance, health and well-being in European welfare states. *The European Journal of Public Health*, 24(3), 422-427.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass. In Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512. doi: 10.1037//00219010.86.3.499
- Nationale onderwijsgids. (2016). Minister niet van plan maatregelen te nemen voor werkdruk onderwijs. Verkregen op 26 april 2017 via: <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/docenten/nieuws/32028-ministerie-niet-van-plan-maatregelen-te-nemen-voor-werkdruk-onderwijs.html>
- Nu. (2013). *Werkstress meest voorkomende beroepsziekte*. Verkregen op 3 maart 2017 via: <http://www.nu.nl/economie/3659850/werkstress-meest-voorkomende-beroepsziekte.html>
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.



- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of work and organizational psychology*, 11(1), 1-25.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Taris, T. W. (2006). Bricks without clay: On urban myths in occupational health psychology. *Work & Stress*, 20(2), 99-104.
- Taris, T.W., Leisink, P.L.M., & Schaufeli, W.B. (2014). Applying Occupational Health Theories to Educator Stress: Contribution of The Job Demands-Resources model. *Departement van Sociale-, Gezondheids- en Organisatiepsychologie. Universiteit Utrecht*.
- Van der Velde, M., Jansen, P. & Dijkers, J. (2016). *Praktijkgericht onderzoek: opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren*. Hilversum. Concept Uitgeefgroep.
- Vermeulen, M. (2000). De praktijk van taakbeleid.
- Voion. (2015). *Handleiding Welzijnscheck-VO*. Heerlen: Voion.
- VO-raad. (2013). *Inzet cao VO 2013*. Verkregen op 31 maart 2017 via: <http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/49400-InzetVO-raadcao20122013.pdf>
- VO-raad. (2016). Actieplan voor het voortgezet onderwijs. *Naar een aantrekkelijk lerarenberoep in een sterke sector*. Verkregen op 26 april 2017 via: [https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/138/original/201604\\_Actieplansterkevo-sector.pdf?1475844264](https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/138/original/201604_Actieplansterkevo-sector.pdf?1475844264)
- VO-raad. (2017). *Wat doet de VO-raad?* Verkregen op 26 april 2017 via: <https://www.vo-raad.nl/over-de-vo-raad/verenigingsorganisatie/wat-doet-de-vo-raad>

Wright, P. and L.H. Nishii (2013), 'Strategic HRM and organizational behaviour: integrating multiple levels of analysis', in J. Paauwe, D. Guest and P. Wright, *HRM and Performance: Achievements and Challenges*, Chichester: Wiley, pp. 97–110

## **7. Bijlagen**

### **7.1 Bijlage 1: Topiclijst**

#### **Interviews docenten school B**

- ✓ Hoe ziet jouw takenpakket er uit?
- ✓ In hoeverre heb je zelf invloed gehad op jouw takenpakket? Wie nog meer?
- ✓ In hoeverre heb jij tijd genoeg om de taken uit jouw takenpakket te doen in de tijd die je hebt?
- ✓ Ben je tevreden met hoe je je takenpakket kunt uitvoeren?
- ✓ In welke mate speelt de gedetailleerdheid van het taakbeleid een rol?
- ✓ Wat weet je van de veranderingen in de manier waarop de taken worden verdeeld?
- ✓ Zijn de veranderingen een verbetering?
- ✓ Wat gaat er goed en wat gaat er (nog) niet zo goed?
- ✓ Weet jij wat de doelen waren voor het aanpassen van het taakbeleid? Zijn deze bereikt?
- ✓ Welke factoren zijn volgens jou van belang voor een goed taakbeleid?

#### **Interviews schoolleiders school B**

- ✓ In hoeverre heeft een docent zeggenschap over zijn/haar takenpakket? Wie nog meer?
- ✓ Bent u tevreden met hoe het takenpakket van een docent tot stand komt?
- ✓ Wat gaat er goed en wat gaat er (nog) niet zo goed?
- ✓ Zijn de veranderingen in het taakbeleid en de manier waarop taken toebedeeld en uitgevoerd worden een verbetering?
- ✓ Wat waren de doelen voor het aanpassen van het taakbeleid? Zijn deze bereikt?
- ✓ Welke factoren zijn volgens u van belang voor een goed taakbeleid?

#### **Interviews docenten school A en C**

- ✓ Hoe ziet jouw takenpakket er uit?
- ✓ In hoeverre heb je zelf invloed gehad op jouw takenpakket? Wie nog meer?
- ✓ In hoeverre heb jij tijd genoeg om de taken uit jouw takenpakket te doen in de tijd die je hebt?
- ✓ Ben je tevreden met hoe je je takenpakket kunt uitvoeren?
- ✓ Wat gaat er goed en wat gaat er (nog) niet zo goed?
- ✓ In welke mate speelt de gedetailleerdheid van het taakbeleid een rol?
- ✓ Welke factoren zijn volgens jou van belang voor een goed taakbeleid?

### Interviews schoolleiders school A en C

- ✓ In hoeverre heeft een docent zeggenschap over zijn/haar takenpakket? Wie nog meer?
- ✓ Bent u tevreden met hoe het takenpakket van een docent tot stand komt?
- ✓ Wat gaat er goed en wat gaat er (nog) niet zo goed?
- ✓ Hoe ziet een goed taakbeleid en/of een goede verdeling van taken er volgens u uit?
- ✓ Welke factoren zijn volgens u van belang voor een goed taakbeleid? → daarna doorvragen per factor

## 7.2 Bijlage 2: Vragenlijst



Universiteit Utrecht

### Introductie

Beste docent,

Allereerst wil ik u hartelijk danken voor uw deelname aan dit onderzoek. Voor mijn masterthesis doe ik onderzoek naar de manier waarop het takenpakket van een docent tot stand komt en de beleving van de werksituatie. De schoolleiding van uw school hecht belang aan de mening van docenten. Ik probeer met mijn onderzoek informatie te verzamelen die uw school van dienst kan zijn bij het evalueren en/of samenstellen van het taakbeleid. Het zou enorm helpen als u deze vragenlijst invult.

De vragenlijst bestaat uit vier delen die zijn gerelateerd aan het werk van een docent en enkele achtergrondvragen. Op sommige pagina's moet u door scrollen om alle vragen en de button 'volgende' zichtbaar te maken. In totaal zal het invullen van de vragenlijst circa vijf minuten in beslag nemen. Het gaat om uw persoonlijke mening. Er zijn geen goede of foute antwoorden!

Er zal vertrouwelijk worden omgegaan met de gegevens en resultaten van de vragenlijst. De onderzoeker is de enige die deze gegevens te zien krijgt. De gegevens worden alleen groepsgewijs gerapporteerd en zijn niet te herleiden naar individuele respondenten.

Wanneer u begint met de vragenlijst, geeft u aan dat u akkoord bent met de volgende punten:

- U bent duidelijk geïnformeerd over de aard, methode en het doel van het onderzoek.
- Deelname aan de vragenlijst is volledig vrijwillig. Dit betekent dat u het recht behoudt om, zonder opgaaf van redenen, uw deelname op elk moment te beëindigen.

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek, dan kan u contact met mij opnemen via [j.b.vanleeuwen@students.uu.nl](mailto:j.b.vanleeuwen@students.uu.nl).

Nogmaals hartelijk dank voor uw deelname aan dit onderzoek,

Jacinta van den Bor - van Leeuwen  
Master Strategisch Human Resource Management  
Universiteit Utrecht



Onderstaande vragen hebben betrekking op de vaststelling van uw takenpakket. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken. Niet-lesgebonden taken zijn de taken die niet direct te maken hebben met het lesgeven, maar die docenten wel dienen te doen. Voorbeelden hiervan zijn het surveilleren bij toetsen en het mentoraat. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de stellingen door steeds het best passende cijfer aan te kruisen?

[1] = Helemaal niet mee eens

[2] = Oneens

[3] = Een beetje mee oneens

[4] = Niet mee eens, niet mee oneens

[5] = Een beetje mee eens

[6] = Eens

[7] = Helemaal mee eens

	1	2	3	4	5	6	7
1. De verdeling van de niet-lesgebonden taken gaat in overleg met mij, mijn collega's en leidinggevende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Er wordt overlegd tussen de collega's wie welke niet-lesgebonden taken wil doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik krijg de gelegenheid om zelf op te geven welke niet-lesgebonden taken ik wil doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Er wordt overlegd tussen de collega's wie aan welke klassen les wil geven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik neem het initiatief om de niet-lesgebonden taken op mij te nemen die ik leuk vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. De niet-lesgebonden taken worden mij opgelegd vanuit de directie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mijn leidinggevende overlegt met mij aan welke klassen ik les wil geven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik heb als docent zijnde geen vrijheid om zelf mijn werk te organiseren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Mijn leidinggevende overlegt met mij welke niet-lesgebonden taken ik wil doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Het taakbeleid is een beleidsstuk waarin staat hoe de taken onder de docenten worden verdeeld. Onderstaande vragen hebben betrekking op de gedetailleerdheid van het taakbeleid in uw school. Wilt u aangeven in welke mate u het eens bent met de stellingen door steeds het best passende cijfer aan te kruisen?**

- [1] = Helemaal niet mee eens
- [2] = Oneens
- [3] = Een beetje mee oneens
- [4] = Niet mee eens, niet mee oneens
- [5] = Een beetje mee eens
- [6] = Eens
- [7] = Helemaal mee eens

	1	2	3	4	5	6	7
10. Mijn school heeft een taakbeleid waarin voor elke specifieke niet-lesgebonden taak (bijvoorbeeld mentoraat, organiseren van een excursie) een specifiek aantal uren staat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Het taakbeleid is gedetailleerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alle niet-lesgebonden taken worden uitgewerkt in het taakbeleid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Het taakbeleid in mijn school richt zich enkel op het aantal uren voor lesgebonden taken en voor professionele ontwikkeling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alle lesgebonden taken zijn uitgewerkt in het taakbeleid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**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 cijfer aan te kruisen?**

- [1] = Nooit
- [2] = Sporadisch (een paar keer per jaar of minder)
- [3] = Af en toe (eens per maand of minder)
- [4] = Regelmatig (een paar keer per maand)
- [5] = Dikwijls (eens per week)
- [6] = Zeer dikwijls (een paar keer per week)
- [7] = Altijd (dagelijks)

	1	2	3	4	5	6	7
15. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Op mijn werk bruis ik van energie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Aan het eind van een werkdag voel ik me leeg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik ben enthousiast over mijn baan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Als ik werk voel ik me fit en sterk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en weer een werkdag voor me ligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Mijn werk inspireert mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Als ik 's morgens opsta heb ik zin om aan het werk te gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. De hele dag met mensen werken vormt een zware belasting voor mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ik ben trots op het werk dat ik doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ik ga helemaal op in mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ik voel me opgebrand door mijn werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Mijn werk brengt mij in vervoering.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ik voel me aan het einde van mijn Latijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**In welke mate voelt u zich bij de uitoefening van uw werk belast door de volgende aspecten?**

[0] = N.v.t./ niet

[1] = Nauwelijks

[2] = In enige mate

[3] = In sterke mate

[4] = In zeer sterke mate

	0	1	2	3	4
30. Te weinig tijd om lessen voor te bereiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Strak moeten vasthouden aan het leerprogramma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Te weinig tijd voor het bestuderen van nieuw lesmateriaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Het begeleiden van leerlingen buiten de gewone lessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Te weinig tijd om werk van leerlingen na te kijken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. De hoeveelheid administratief werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Het bijwonen van vergaderingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. De spreiding van de werkzaamheden over het schooljaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Het moeten uitvoeren van veel verschillende taken naast het lesgeven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Oneerlijke verdeling van taken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**40. In welke mate heeft u vertrouwen dat de schoolleiding in de gaten houdt of de taken op een goede manier worden verdeeld (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Heel erg weinig Heel erg veel  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**41. In welke mate heeft u vertrouwen in uw collega's dat de taken op een goede manier worden verdeeld (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Heel erg weinig Heel erg veel  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**42. Hoe tevreden bent u met de manier waarop uw takenpakket wordt vastgesteld (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Helemaal niet tevreden Helemaal tevreden  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**43. Hoe tevreden bent u over de communicatie (zowel mondeling als schriftelijk) van de schoolleiding over het taakbeleid (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Helemaal niet tevreden Helemaal tevreden  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**44. In hoeverre vindt u dat u uw verantwoordelijkheid neemt t.o.v. het oppakken en uitvoeren van de taken van een docent (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Helemaal niet  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Helemaal wel

**45. In hoeverre vindt u het beroep van een docent van belang voor de samenleving (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Totaal niet belangrijk  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Heel erg belangrijk

**46. In hoeverre vindt u dat een docent een voorbeeldfunctie heeft voor leerlingen als het gaat om gedrag en werkopvatting (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Helemaal niet  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Helemaal wel

**47. In hoeverre vindt u dat een docent een voorbeeldfunctie heeft voor collega's als het gaat om gedrag en werkopvatting (score op een schaal van 0 tot 10)?**

Helemaal niet  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Helemaal wel

**48. Wat is uw geslacht?**

- Man  
 Vrouw

**49. Wat is uw leeftijd?**

..... jaar

**50. Wat is de omvang van uw aanstelling in fte?**

..... fte

**51. Hoeveel klokuren besteedt u per jaar aan niet-lesgebonden taken?**

..... uur

**52. Hoeveel ervaring heeft u als docent in het voortgezet onderwijs?**

..... jaar

**53. Hoeveel jaren bent u werkzaam in uw huidige functie als docent op deze school?**

..... jaar

**54. Op welke afdeling geeft u het meeste les?**

- VWO/Gymnasium  
 Havo  
 VMBO

**55. Wat is uw niveau van docerbevoegdheid?**

- Eerstegraads  
 Tweedegraads  
 Onbevoegd

Hieronder heeft u de ruimte voor aanvullende opmerkingen betreft het taakbeleid van uw school, uw werkbeleving en deze vragenlijst.

## Einde

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst met betrekking tot het taakbeleid en uw beleving van de werksituatie. Uw input wordt zeer gewaardeerd en ik zal vertrouwelijk omgaan met de gegevens. Indien u mijn scriptie graag zou willen lezen, dan kunt u deze vanaf 1 september van uw schoolleiding ontvangen door hen te mailen.

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek, dan kan u contact met mij opnemen via [j.b.vanleeuwen@students.uu.nl](mailto:j.b.vanleeuwen@students.uu.nl).

\* Uw gegevens zijn opgeslagen en u kunt het programma nu afsluiten \*