

Running head: Het Verband Tussen Psychologische Basisbehoeften, Health en Personal Resources,
Motivatie en Welzijn van Basisschoolleerkrachten

Het Verband tussen Psychologische Basisbehoeften, Health en Personal Resources, Motivatie
en Welzijn van Basisschoolleerkrachten



Universiteit Utrecht

Master Onderwijswetenschappen

Studentnummer: 6264921

Email: t.dijkstra2@students.uu.nl

Begeleidend docent: prof. dr. B. Flunger

Tweede beoordelaar: dr. K. Smit

Datum: Maandag 17 juni 2019

Woorden: 8991 woorden

Samenvatting

Er is een groot tekort aan basisschoolleerkrachten geconstateerd en het lerarentekort blijft groeien. Er liggen enkele werkstressoren ten grondslag aan het lerarentekort. Zo ook de werkstressor autonomie. Autonomie is een van drie psychologische basisbehoeften, naast verbondenheid en competentie, en is essentieel voor het prognosticeren van de motivatie en welzijn van individuen. Naast de psychologische basisbehoeften blijken ook enkele health en personal resources een rol te spelen bij het prognosticeren van motivatie en welzijn. In de huidige studie is onderzoek verricht naar de unieke associatie van de behoeftebevrediging met de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten wanneer health en personal resources in acht genomen worden. In totaal hebben 122 basisschoolleerkrachten deelgenomen aan het kwantitatieve webbased survey-onderzoek. Er zijn multipale regressieanalyses uitgevoerd om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De resultaten van de huidige studie laten zien dat de bevrediging van de basisbehoeften en health resources positieve uitkomsten kent voor de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten. Er is onvoldoende bewijs gevonden dat de personal resources bijdragen aan de motivatie en het welzijn. Toekomstig onderzoek naar dit onderwerp is noodzakelijk om de reden dat het lerarentekort niet mag groeien.

Sleutelwoorden: Verbondenheid, Competentie, Autonomie, Health Resources, Personal Resources, Motivatie, Welzijn, Burn-out

Het Verband tussen Psychologische Basisbehoeften, Health en Personal Resources, Motivatie en Welzijn van Basisschoolleerkrachten

Uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA) komt naar voren dat leerkrachten in het basisonderwijs een relatief hoge werkdruk ondervinden (CBS, 2018). Naast de hoge werkdruk, vermelden basisschoolleerkrachten dat zij een lage autonomie ervaren (CBS, 2018). In het specifiek rapporteren basisschoolleerkrachten dat zij niet de mogelijkheid hebben om zelf beslissingen te nemen, oplossingen te bedenken en hun eigen werktempo te bepalen. Dit ervaren leerkrachten niet alleen in hun eigen klaslokaal, maar ook buiten het klaslokaal (CBS, 2018). Een hoge werkdruk en een lage autonomie zijn slechts enkele voorbeelden van werkstressoren (De Heus & Diekstra, 1999). Deze en andere werkstressoren kunnen gevolgen hebben voor de motivatie en het welzijn van individuen (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Houkes, Janssen, De Jonge & Nijhuis, 2001).

De zelfdeterminatietheorie is een van de meest omvattende motivatietheorieën. Deze theorie stelt dat er drie psychologische basisbehoeften van essentieel belang zijn voor de motivatie en het welzijn van individuen (Deci & Ryan, 1985). Autonomie wordt gezien als een van deze drie basisbehoeften (Deci & Ryan, 1985). Daarnaast worden de basisbehoeften verbondenheid en competentie geassocieerd met motivatie en welzijn (Deci & Ryan, 1985).

Recentelijk heeft er een verschuiving plaatsgevonden in onderzoeken naar het prognosticeren van motivatie en welzijn. Deze onderzoeken wijzen uit dat niet alleen de psychologische basisbehoeften bijdragen aan de motivatie en het welzijn van individuen. Zo identificeren de gezondheids- en de persoonlijkheidspsychologie enkele associaties met de motivatie en het welzijn van individuen. De gezondheidspsychologie heeft aangetoond dat levenstevredenheid geassocieerd kan worden met motivatie en welzijn (Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Oishi, Diener & Lucas, 2009). De persoonlijkheidspsychologie heeft aangetoond dat veerkracht (Gu & Day, 2007; Pretsch, Flunger & Schmitt, 2012) en enkele

karaktereigenschappen (Bakker, Van der Zee, Lewig & Dollard, 2006; Furnham, Eracleous & Chamorro-Premuzic, 2009; Suldo & Huebner, 2006; Zellars, Perrewe & Hochwarter, 2000) associaties vertonen met motivatie en welzijn.

Wanneer er sprake is van amotivatie of gecontroleerde motivatie en een verlaagd welzijn, zijn individuen meer kwetsbaar voor het ervaren van burn-outklachten (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). Vanwege het diepgaande interpersoonlijke karakter van het onderwijzend beroep, zijn leerkrachten meer vatbaar voor het ervaren van burn-outklachten dan medewerkers met andere beroepen (De Heus & Diekstra, 1999; Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Wanneer er sprake is van een autonome motivatie en een verhoogd welzijn, zijn individuen minder kwetsbaar voor het ervaren van burn-outklachten (Van den Broeck et al., 2009) en zullen individuen minder snel veranderen van baan (Baard, Deci & Ryan, 2004). Er is een groot tekort aan basisschoolleerkrachten geconstateerd (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Om deze redenen is het relevant om te achterhalen welke factoren een rol spelen bij de motivatie, het welzijn en de preventie van burn-outklachten bij basisschoolleerkrachten.

Meerdere onderzoeken hebben afzonderlijk de bovenstaande associaties bestudeerd, echter zijn deze associaties nog niet eerder bestudeerd in dezelfde studie. De huidige studie adresseert deze tekortkoming. Het doel van de huidige studie is om te achterhalen welke unieke associatie de bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften heeft met de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten wanneer levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen in acht genomen worden.

Motivatie van leerkrachten

Deci en Ryan (2000) betogen dat drie psychologische basisbehoeften essentieel zijn voor de motivatie en het welzijn van een individu. Onder de drie basisbehoeften vallen verbondenheid, competentie en autonomie. Reis, Sheldon, Gable, Roscoe en Ryan (2000)

toonden aan dat deze basisbehoeften bij individuen in iedere context een rol spelen. In de werkcontext worden de drie basisbehoeften als belangrijke voorspellers bevestigd voor de motivatie van individuen (bv. Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008; Gagné & Deci, 2005).

Basisbehoeften van basisschoolleerkrachten. De basisbehoefte verbondenheid verwijst naar de wens om veilige en kwalitatieve relaties te ontwikkelen met anderen en te zorgen voor en verzorgd te worden door anderen (Deci & Ryan, 2002). Leerkrachten brengen hun werktijd voornamelijk door met hun leerlingen. Daarnaast brengen leerkrachten tijd door met de ouders van leerlingen, collega's en andere betrokkenen in het onderwijs. Leerkrachten hebben de behoefte om zich verbonden te voelen met hun sociale omgeving, wat betekent met hun leerlingen en met andere betrokkenen in het onderwijs (Klasen, Perry & Frenzel, 2012).

De basisbehoefte competentie refereert naar het gevoel van effectiviteit en vertrouwen gedurende interacties met de sociale omgeving en het ervaren van kansen om de huidige vaardigheden te behouden en te verbeteren (Deci & Ryan, 2002). Het gevoel van competentie helpt individuen zich verder te ontwikkelen en het verhogen van hun capaciteit (Van den Broeck et al., 2009). Basisschoolleerkrachten willen zich vaardig voelen in het verzorgen van kwalitatief onderwijs. Leerkrachten die zich competent voelen, zullen meer zelfvertrouwen tonen (Deci & Ryan, 2000), wat kan leiden tot meer welzijn (Latham & Locke, 2006).

De basisbehoefte autonomie kan gedefinieerd worden als de persoonlijke vrijheid die individuen ervaren tijdens acties (Deci & Ryan, 2002). Autonomie geeft individuen het gevoel zonder druk te kunnen functioneren (Van den Broek et al., 2009). Leerkrachten willen zelf keuzes kunnen maken in en rondom hun klaslokaal. Dit kan alleen wanneer een school leerkrachten de ruimte biedt waarin eigenheid gerespecteerd wordt en leerkrachten gestimuleerd worden om hun eigen initiatieven te volgen (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004).

De bevrediging van deze drie basisbehoeften kan leiden tot een autonome motivatie en een verhoogd welzijn. Wanneer er geen bevrediging plaatsvindt in de drie basisbehoeften, kan dit leiden tot het tegenovergestelde: amotivatie of gecontroleerde motivatie en een verminderd welzijn (Deci & Ryan, 2000; Reis et al., 2000; Ryan, 1995; Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Componenten van motivatie. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (1985) kan motivatie beschouwd worden als een continuüm. Binnen dit continuüm kan er onderscheid gemaakt worden tussen intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en amotivatie. Intrinsieke motivatie weerspiegelt het van nature interessant vinden om een activiteit uit te voeren of om te leren, zelfs in de afwezigheid van externe beloningen (Deci & Ryan, 1985). Individuen waarbij de drie basisbehoeften worden vervuld, zijn over het algemeen intrinsiek gemotiveerd (Deci & Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie is geheel autonoom, wat betekent dat dit type motivatie gereguleerd wordt door de individu zelf (Deci & Ryan, 2000).

Amotivatie komt volgens Deci en Ryan (2000) tot stand wanneer de drie basisbehoeften niet worden vervuld. Een individu ziet niet de waarde in van een activiteit of van het leren. Er is sprake van een gebrek aan motivatie wat betekent dat bij een individu de intentie om een activiteit uit te voeren of om te leren ontbreekt (Deci & Ryan, 1985).

Extrinsieke motivatie daarentegen, duidt aan dat het gedrag gereguleerd wordt door de gevolgen die activiteiten met zich meebrengen (Deci & Ryan, 1985). Extrinsieke motivatie kan gezien worden als een multidimensionaal construct dat bestaat uit: externe regulatie, introjectie, identificatie en integratie. Externe regulatie en introjectie zijn de twee meest gecontroleerde vormen van extrinsieke motivatie. Bij deze twee vormen komt de motivatie voort uit externe prikkels, druk of beloningen. Identificatie en integratie zijn autonome vormen van extrinsieke motivatie. Bij deze twee komt de motivatie voort uit interne prikkels, druk of beloningen (Deci & Ryan, 2000). Sierens en Vansteenkiste (2009) duiden identificatie en integratie aan met de term 'persoonlijk belang'. Bij zowel intrinsieke motivatie als

identificatie en integratie ervaren individuen een gevoel van keuze en vrijheid. Om deze reden wordt er in beide gevallen gesproken van autonome regulatie. Zie Figuur 1.

		Lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid		Hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid			
Amotivatie	Extrinsieke motivatie						Intrinsieke motivatie
	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie			
	Externe beloningen, straffen en verwachtingen	Interne beloningen, straffen en verwachtingen	De activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk	Het belang van de activiteit past bij de eigen waarden	De activiteit is op zich interessant		
	Gecontroleerde motivatie			Autonome motivatie			

Figuur 1 Zelfdeterminatiecontinuüm (aanpassing van Ryan & Deci, 2000)

Hoewel Deci en Ryan (2000) intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en amotivatie van elkaar onderscheiden, wordt er in empirisch onderzoek vaak onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Uit empirisch onderzoek blijkt dat het motivatiecontinuüm veelal niet bevestigd wordt (bv. Deci & Ryan, 2008; Gegenfurtner, Festner, Gallenberger, Lehtinen & Gruber, 2009; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007). Om deze reden worden in de huidige studie de termen autonome en gecontroleerde motivatie gebruikt. Naast autonome en gecontroleerde motivatie wordt in deze studie ook amotivatie meegenomen.

Welzijn van leerkrachten

Veel wetenschappers ondervinden moeite met het definiëren van het begrip welzijn, wat heeft geleid tot uiteenlopende definities (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012). Volgens Thomas (2009) is het begrip ongrijpbaar, moeilijk te definiëren en zelfs moeilijker te meten. In de huidige studie wordt de volgende definitie gehanteerd: welzijn is een gevoel van welbevinden dat een individu ervaart zowel fysiek als psychisch (Dodge et al., 2012). Het welzijn wordt gefaciliteerd door de drie psychologische basisbehoeften, levenstevredenheid,

veerkracht en enkele karaktereigenschappen spelen een rol in het prognosticeren van welzijn (Bakker et al., 2006; Deci & Ryan, 2000; Furnham et al., 2009; Gu & Day, 2007; Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Oishi et al., 2009; Pretsch et al., 2012; Suldo & Huebner, 2006; Zellars et al., 2000).

Health resources en personal resources

Vanuit de zelfdeterminatietheorie komen de drie psychologische basisbehoeften naar voren als voorspellers voor de motivatie en het welzijn van individuen (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast tonen de gezondheidspsychologie en de persoonlijkheidspsychologie ook enkele voorspellers aan. Vanuit de gezondheidspsychologie wordt de voorspeller levenstevredenheid geïdentificeerd (Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Oishi, Diener & Lucas, 2009). In de huidige studie wordt levenstevredenheid toegekend aan de term *health resources*. Vanuit de persoonlijkheidspsychologie worden de voorspellers veerkracht (Gu & Day, 2007; Pretsch et al., 2012) en enkele karaktereigenschappen (Bakker et al., 2006; Furnham et al., 2009; Suldo & Huebner, 2006; Zellars et al., 2000) geïdentificeerd. Deze voorspellers worden in de huidige studie toegekend aan de term *personal resources*.

Health resources. Volgens Hakanen en Schaufeli (2012) is het welzijn meer dan het ontbreken van een negatieve toestand. Het welzijn wordt gevormd door de aanwezigheid van een positieve toestand: levenstevredenheid. Levenstevredenheid kan gedefinieerd worden als de mate waarin een individu de kwaliteit van het leven als geheel positief evalueert (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Volgens Seligman (2011) ervaren individuen een hoge levenstevredenheid wanneer zij positieve emoties ervaren, hechte relaties ontwikkelen en onderhouden en doelen stellen en deze daadwerkelijk verwezenlijken. Een hoge levenstevredenheid is gerelateerd aan autonome motivatie. Daarentegen is een lage levenstevredenheid gerelateerd aan gecontroleerde motivatie (Gagné & Deci, 2005). In de huidige studie wordt om deze reden verondersteld dat een hoge levenstevredenheid een rol

speelt bij het vaststellen van autonome motivatie en positief bijdraagt aan het welzijn van basisschoolleerkrachten. Tevens is de verwachting dat een lage levenstevredenheid een rol speelt bij het vaststellen van gecontroleerde motivatie en negatief bijdraagt aan het welzijn.

Personal resources. Meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat veerkracht en enkele karaktereigenschappen een rol spelen bij het welzijn van leerkrachten (bv. Bakker et al., 2006; Pretsch et al., 2012). Daarentegen hebben onderzoeken inconsistente resultaten opgeleverd betreft de motivatie van leerkrachten (bv. Judge & Ilies, 2002). Er zijn vijf karaktereigenschappen om de persoonlijkheid van een individu te omschrijven: extraversie, vriendelijkheid, zorgvuldigheid, neuroticisme en openheid (Bakker et al., 2006).

Extraversie wordt aangeduid door de kenmerken zelfverzekerdheid, dominantie en enthousiasme. Vriendelijkheid wordt aangeduid door de kenmerken behulpzaamheid en inlevingsvermogen. De karaktereigenschap zorgvuldigheid wordt aangeduid door de kenmerken discipline, plichtsgetrouw en ijverig. Neuroticisme wordt aangeduid door de kenmerken emotioneel, hulpeloosheid en een laag zelfbeeld. Als laatste kan de karaktereigenschap openheid aangeduid worden door de kenmerken nieuwsgierigheid, creativiteit en flexibiliteit (Bakker et al., 2006).

Uit onderzoeken blijkt dat de karaktereigenschap neuroticisme een voorspeller van burn-outklachten kan zijn (bv. Bakker et al., 2006). Specifieker, individuen die deze karaktereigenschap sterker vertonen, hebben veelal last van angstige of neerslachtige gevoelens, voelen zich snel gefrustreerd en zijn gevoelig voor stress (Bakker et al., 2006). Daarnaast blijken individuen die de karaktereigenschap extraversie of zorgvuldigheid sterker vertonen, tevens meer kans te hebben op een burn-out (bv. Deary, Watson & Hogston, 2003; Zellars et al., 2000). Individuen die de karaktereigenschap extraversie sterker vertonen, hebben veelal behoefte aan sociaal contact wat kan leiden tot het ervaren van burn-outklachten (Bakker et al., 2006). Individuen die de karaktereigenschap zorgvuldigheid

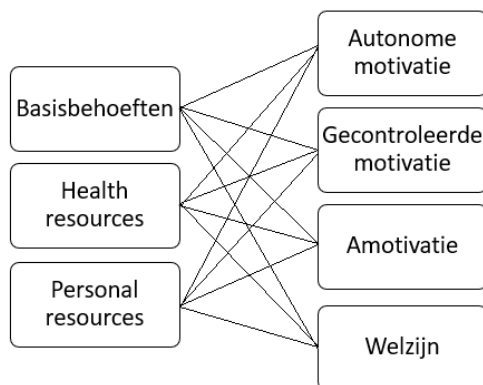
sterker vertonen, hebben veelal hoge verwachtingen van zichzelf, zijn kritisch op zichzelf en zijn secuur (Bakker et al., 2006). Op basis van de bovenstaande theorieën worden de karaktereigenschappen extraversie, zorgvuldigheid en neuroticisme meegenomen in de huidige studie. Er wordt verwacht dat neuroticisme, extraversie en zorgvuldigheid geassocieerd kunnen worden met een verminderd welzijn van basisschoolleerkrachten.

Het concept veerkracht (in het Engels: 'resilience') wordt door Gu en Day (2007) in verband gebracht met persoonlijkheid. Veerkracht kan gedefinieerd worden als het vermogen om goed om te gaan met tegenslagen, moeilijkheden en veranderingen en het verwerken van emoties die hierbij een rol spelen. Volgens Fredrickson (2004) richt veerkracht zich op de sterke punten van een individu tijdens het aanpassingsproces in plaats van op de gebreken. Leerkrachten ervaren elke dag situaties die wisselende emoties met zich meebrengen en het is aan hen om hier goed mee om te gaan tijdens uitdagende omstandigheden. Enkele onderzoeken tonen aan dat veerkracht een positieve associatie toont met motivatie en welzijn (bv. Fredrickson, 2001; Resnick, 2011). In de huidige studie wordt verwacht dat de mate van veerkracht een rol speelt bij het prognosticeren van motivatie en het welzijn.

Onderzoeksmodel: negatieve en positieve uitkomsten

Zoals eerder genoemd, zijn een hoge werkdruk en een lage autonomie voorbeelden van werkstressoren (De Heus & Diekstra, 1999). Daarnaast zijn er nog enkele werkstressoren die negatieve gevolgen hebben voor leerkrachten: moeilijke leerlingen, relaties met collega's en andere betrokkenen in het onderwijs, rolproblemen werkcultuur en het interpersoonlijke karakter van het onderwijzend beroep (Bakker et al., 2005; Schaufeli & Bergers, 1999). Door de vele werkstressoren in het basisonderwijs kan er gesteld worden dat leerkrachten meer kwetsbaar zijn voor het ervaren van de negatieve gevolgen van amotivatie, gecontroleerde motivatie en een verminderd welzijn (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Met het grote tekort aan leerkrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2018) is het van belang om de positieve

voorspellende kracht van de drie psychologische basisbehoeften voor de motivatie en het welzijn in kaart te brengen en te vergelijken met de effecten van health en personal resources.



Figuur 2 Onderzoeksmodel

Negatieve uitkomsten. Wanneer er sprake is van amotivatie of gecontroleerde motivatie en een verlaagd welzijn, zijn individuen meer kwetsbaar voor het ervaren van de negatieve gevolgen (Van den Broek et al., 2009). Zoals eerder genoemd, kent het begrip welzijn geen eenduidige definitie (Dodge et al., 2012). Tevens is het begrip welzijn moeilijk te meten (Thomas, 2009). Een negatieve uitkomst van amotivatie, gecontroleerde motivatie en een verlaagd welzijn, is het ervaren van burn-outklachten (Van den Broek et al., 2009). In de huidige studie wordt om deze reden het begrip burn-out gebruikt voor het meten van het welzijn van basisschoolleerkrachten.

Het begrip burn-out bestaat uit drie dimensies: emotionele uitputting, depersonalisatie en een verminderde persoonlijke bekwaamheid (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Emotionele uitputting kan gedefinieerd worden als het gevoel van overbelasting en uitputting van emotionele en fysieke bronnen (Maslach et al., 2001). Depersonalisatie houdt in dat individuen een afstandelijke en onverschillige houding aannemen ten opzichte van individuen waarmee zij werken (Maslach et al., 2001). Een verminderde persoonlijke bekwaamheid uit zich in twijfel aan de eigen competenties in het werken met anderen (Maslach et al., 2001).

Een burn-out kent enkele symptomen zoals spanningsklachten en problematische attitudes op het werk (Schaufeli & Bakker, 2007). Ten eerste kunnen spanningsklachten affectief, cognitief, fysiek of gedragsmatig zijn. Affectief houdt in dat leerkrachten zich gauw neerslachtig voelen of geprikkeld zijn. Cognitief betekent dat leerkrachten snel hun concentratie verliezen en vergeetachtig zijn. Bij fysieke spanningsklachten hebben leerkrachten vaak last van hoofdpijn, spierpijn of slaapstoornissen. Onder gedragsmatige spanningsklachten valt impulsiviteit. Dit kan zich uiten door bijvoorbeeld veel te drinken of veel te roken (Schaufeli & Bakker, 2007). Voorbeelden van een ander symptoom, problematische attitudes, zijn een cynische werkhouding, slechte prestaties en veelvuldig ziekteverzuim (Schaufeli & Bakker, 2007). Deze symptomen worden in de huidige studie als waarschuwingssignalen in acht genomen.

Positieve uitkomsten. De bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften heeft positieve gevolgen voor leerkrachten. Het kan resulteren in autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000). Autonoom gemotiveerde leerkrachten zijn van nature gemotiveerd om hun werk naar behoren uit te voeren (Gagné & Deci, 2005). Tevens blijkt uit onderzoek dat de mate van levenstevredenheid en veerkracht in verband staan met een verhoogd welzijn (bv. Gu & Day, 2007; Kieschke & Schaarschmidt, 2008). Een positieve uitkomst van autonome motivatie en een verhoogd welzijn, is het ervaren van een positieve emotionele staat (Van Petegem, Creemers, Rossel & Aelterman, 2005). Als indicator voor een optimale, positieve emotionele staat kan volgens Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner en Trautwein (2018) werkhousiasme gezien worden. Werkhousiasme van leerkrachten refereert naar gevoelens als plezier, opwinding en genoeg tijdens het lesgeven (Aldrup et al., 2018).

Huidige studie

Het doel van de huidige studie betreft het achterhalen welke unieke associatie de bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften heeft met de motivatie en het welzijn

van basisschoolleerkrachten wanneer health resources en personal resources in acht genomen worden. In de huidige studie worden allereerst de drie psychologische basisbehoeften meegenomen. Vanuit de zelfdeterminatietheorie worden de drie psychologische basisbehoeften als sterke voorspellers gezien voor de motivatie en het welzijn van individuen (bv. Deci & Ryan, 2000). Daarnaast worden health resources (levenstevredenheid) en personal resources (karaktereigenschappen en veerkracht) meegenomen in de huidige studie. Niet alle karaktereigenschappen worden in de huidige studie in acht genomen. Neuroticisme, extraversie en zorgvuldigheid blijken voorspellers te zijn voor het ervaren van burn-outklachten (bv. Bakker et al., 2006). Door alle voorspellers te vergelijken, verwerven wetenschappers en onderwijskundigen grip op de achterliggende factoren van het begrip burn-out bij basisschoolleerkrachten en de zachtere, positieve indicatoren van welzijn en het algemeen functioneren in het werkdomein, zoals motivatie. De onderzoeksvragen die uit de theorie voortkomen, zijn: (1) Wat is het effect van de drie psychologische basisbehoeften (verbondenheid, competentie en autonomie) op autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie en welzijn van basisschoolleerkrachten? En (2) welke rol spelen hierbij health resources (levenstevredenheid) en personal resources (neuroticisme, extraversie, zorgvuldigheid en veerkracht) voor motivatie en welzijn van basisschoolleerkrachten?

Er zijn vijf hypothesen die verwacht worden in de huidige studie. Allereerst wordt er verwacht dat de bevrediging van de drie basisbehoeften (verbondenheid, competentie, autonomie) een associatie aanduidt met autonome motivatie en de positieve uitkomsten van welzijn bij basisschoolleerkrachten. Ten tweede wordt er verwacht wanneer de drie basisbehoeften niet worden bevredigd, dit een associatie weergeeft met amotivatie, gecontroleerde motivatie en de negatieve uitkomsten van welzijn bij basisschoolleerkrachten. De derde hypothese luidt dat de mate van levenstevredenheid van basisschoolleerkrachten geassocieerd kan worden met motivatie en welzijn. Een volgende hypothese die verwacht

wordt in de huidige studie, is dat basisschoolleerkrachten die meer neurotisch, extravert of zorgvuldig zijn meer kwetsbaar zijn voor het ervaren van de negatieve uitkomsten zoals burn-outklachten. De laatste hypothese die verwacht wordt, is dat de mate van veerkracht geassocieerd kan worden met motivatie en welzijn.

Methode

Onderzoeksopzet

De opzet van de huidige studie betreft een beschrijvend kwantitatief webbased survey-onderzoek. In deze opzet worden participanten gevraagd om een enquête via het internet in te vullen. Een webbased survey-onderzoek biedt de mogelijkheid om een groot aantal participanten te raadplegen en hen te vragen naar specifieke interesses, attitudes, overtuigingen en waarden met betrekking tot een situatie, probleem of activiteit (Wright, 2005). Beide onderzoeksvragen kunnen middels deze onderzoeksopzet beantwoord worden.

Participanten

In totaal hebben 122 basisschoolleerkrachten afkomstig van verschillende basisscholen deelgenomen aan de huidige studie. De participanten variëren in leeftijd van 20 tot 60 jaar of ouder en geven les aan de groepen 1 tot en met 8. Er hebben 7 mannen en 115 vrouwen deelgenomen. Het aantal jaren dat de participanten werkzaam zijn in het basisonderwijs varieert van nul tot en met 40 jaar. Daarnaast is er aan de participanten gevraagd hoeveel dagen zij in de week werkzaam zijn: 1 dag (0.8%, n = 1), 2 dagen (5.7%, n = 7), 3 dagen (22.1%, n = 27), 4 dagen (23.0%, n = 28) en 5 dagen (48.4%, n = 59). Van de participanten geeft 27.0% (n = 33) les in de onderbouw, 31.1% (n = 38) in de middenbouw, 29.5% (n = 36) in de bovenbouw en 12.3% (n = 15) in meerdere bouwen.

De participanten zijn verzameld middels convenience sampling. Convenience sampling kan gedefinieerd worden als het selecteren van participanten aan de hand van bepaalde criteria zoals toegankelijkheid, beschikbaarheid en bereidheid (Etikan, Musa &

Alkassim, 2016). De participanten zijn via het netwerk van de onderzoeker geselecteerd en via de mail of sociale media benaderd (zoals beschreven staat in de proceduresectie). Voor deze manier is gekozen omdat de kans op voldoende participanten groot werd geacht. De deelname aan het webbased survey-onderzoek is geheel vrijwillig en voorafgaand hebben de participanten een informed consent getekend.

Procedure

De vragenlijst is eind maart online gezet middels het programma FSW LimeSurvey via de link: <https://survey1.fss.uu.nl/index.php/482146?lang=nl>. Het invullen van de vragenlijst bedroeg ongeveer tien minuten. De volledige vragenlijst is opgenomen als bijlage in het huidige onderzoek (zie Appendix A). Voor de huidige studie is er online een oproep geplaatst. De vragenlijst is op twee verschillende Facebookpagina's geplaatst waarvan basisschoolleerkrachten lid zijn. Het betreft de forums: 'Leerkrachten PO' (<https://www.facebook.com/groups/1374881902565281/?ref=bookmarks>) en 'Leerkrachten Lager Onderwijs' (<https://www.facebook.com/groups/193450017353823/>). Tevens is het bericht op de Facebookpagina van de onderzoeker geplaatst (<https://www.facebook.com/tessa.dijkstra.1>). Het bericht is middels de Facebookpagina van de onderzoeker 53 keer gedeeld.

Daarnaast heeft de onderzoeker basisschoolleerkrachten benaderd die zich bevinden in het netwerk van de onderzoeker. De onderzoeker heeft de vragenlijst verstuurd naar basisschoolleerkrachten middels een e-mail. Als laatste heeft de onderzoeker random basisscholen benaderd voor de werving van participanten voor de huidige studie. Veel basisscholen gaven geen reactie. Eén basisschool heeft informatie over de huidige studie, met daarin de link naar vragenlijst, gedeeld binnen het schoolteam.

Informed consent. Op de Facebookpagina's is een oproep geplaatst waarin informatie over het onderzoek werd verstrekt. Deze oproep bevatte informatie over het onderzoeksdoel, de constructen van het onderzoek en de tijd die het invullen van de vragenlijst zou bedragen.

De e-mail heeft de participanten van meer uitgebreide informatie voorzien over de inhoud van het onderzoek. De e-mail bevatte daarnaast informatie over de privacy van de participanten en de vertrouwelijkheid van de persoonlijke gegevens en de verkregen onderzoeksresultaten. Deze informatie is tevens aan het begin van de vragenlijst verkondigd. De informatie die middels de e-mail is verstuurd, staat vermeld in Appendix B.

De participanten hebben vrijwillig deel kunnen nemen aan het onderzoek. Aan het begin van de vragenlijst zijn de participanten op de hoogte gesteld over de inhoud van het onderzoek. Daarnaast zijn de participanten op de hoogte gesteld over de behandeling van de persoonlijke gegevens. Alle gegevens zijn vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. Daarnaast zijn alle onderzoeksresultaten alleen voor onderzoeks- en opleidingsdoeleinden gebruikt en niet zonder toestemming aan anderen verstrekt. Middels het ondertekenen van het informed consent, gingen de participanten akkoord met de informatie over het huidige onderzoek. De participanten hadden de mogelijkheid om op ieder moment hun deelname aan het onderzoek te beëindigen. Het FETC formulier is weergegeven in Appendix D.

Meetinstrument

In de huidige studie wordt gebruik gemaakt van een zelfrapportage vragenlijst. De vragenlijst is tot stand gekomen door het selecteren van vragen van bestaande vragenlijsten en door het zelf ontwikkelen van enkele vragen. Een aantal vragen zijn afkomstig van Engelse vragenlijsten. Om de validiteit van de vragenlijst te waarborgen, heeft er een terugvertaling plaatsgevonden. Het terugvertalen diende als controle om te verifiëren of de inhoud van de bestaande vragenlijsten nauwkeurig is weergegeven in de vertaalde vragen (Brislin, 1970).

De vragenlijst bestaat uit twee delen. In het eerste deel van de vragenlijst worden vijf vragen gesteld die betrekking hebben op de persoonlijke gegevens van de participanten. Het tweede deel van de vragenlijst bedraagt 88 vragen. Deze vragen zijn verdeeld over zeven constructen. Deze constructen staan weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Overzicht van de Constructen, het Aantal Items met Voorbeelditems en de Bijbehorende Bronnen

Construct	Items	Voorbeelditem	Bron
Verbondenheid	13	Ik voel mij verbonden met mijn leerlingen.	Gagné, 2003
		Ik voel mij verbonden met mijn collega's.	Van den Broeck et al., 2010
Competentie	5	Ik voel mij competent in het lesgeven.	Van den Broeck et al., 2010
Autonomie	5	Ik vind dat ik vaak bevelen van andere collega's moet opvolgen.	Van den Broeck et al., 2010
Health resources	5	Op dit moment, gezien de omstandigheden, ben ik tevreden met mijn leven.	Diener et al., 1985
Personal resources	28	Ik ben veerkrachtig.	Connor & Davidson, 2003;
		Ik ben ondernemend en actief.	John & Srivastava, 1999
Welzijn	15	Ik voel mij mentaal uitgeput door mijn werk.	Schaufeli & Van Dierendonck, 2000
Motivatie	17	Ik had ooit goede redenen om les te geven, maar nu niet meer.	Sheldon, Osin, Gordeeva, Suchkov & Sychev, 2017

Persoonlijke gegevens. In het eerste deel van de vragenlijst is er gevraagd naar de persoonlijke gegevens van de participanten. De eerste vraag had betrekking op het geslacht. Bij de tweede vraag moesten de participanten aangeven wat hun leeftijd was. De opvolgende vragen betroffen de bouw waaraan de participant lesgeeft, het aantal dagen dat de participant per week werkzaam is en hoeveel jaren de participant werkzaam is in het basisonderwijs.

Constructen. In het tweede deel van de vragenlijst zijn de constructen gemeten. Dit betrof de drie psychologische basisbehoeften, de health en de personal resources, de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten. De items zijn gemeten met behulp van een vierpunt Likertschaal (1 = Helemaal mee oneens, 2 = Oneens, 3 = Eens, 4 = Helemaal mee eens). Volgens Finstad (2010) is een neutrale reactie sneller mogelijk bij een oneven Likertschaal. Om uit te sluiten dat de participanten een neutrale reactie kiezen, is er door de onderzoeker gebruik gemaakt van een even Likertschaal.

Om de onderliggende structuur van de constructen te kunnen bevestigen, is er meerdere malen een Principale Componenten Analyse (PCA) uitgevoerd met een Promax-rotatie. De factorstructuur van de drie psychologische basisbehoeften, de karaktereigenschappen, motivatie en welzijn worden als multidimensionaal construct verwacht op basis van de literatuur. De factorstructuur van levenstevredenheid en veerkracht worden als eendimensionaal construct verwacht op basis van de literatuur.

Verwijdering van items heeft plaatsgevonden wanneer de factorlading $< .40$ was of wanneer de communaliteit $< .40$ was. Vervolgens is er per gevonden factor een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de interne consistentie te meten. Items met een factorlading $< .30$ zijn verwijderd.

Om de mate van betrouwbaarheid (α) te bepalen, is het beoordelingssysteem van COTAN aangehouden: $\alpha \geq .80$ is betrouwbaar, $.70 \leq \alpha < .80$ is voldoende betrouwbaar en $\alpha < .70$ is onvoldoende betrouwbaar (Evers, Lucassen, Meijer & Sijtsma, 2010).

Uit de betrouwbaarheidsanalyses komt naar voren dat de factoren verbondenheid met leerlingen en collega's, extraversie, neuroticisme, emotionele uitputting, amotivatie en intrinsieke motivatie zeer betrouwbaar zijn ($\alpha \geq .80$). De factoren ervaren competentie, autonomie, levenstevredenheid, veerkracht, zorgvuldigheid en bekwaamheid voldoende betrouwbaar zijn ($.70 \leq \alpha < .80$). De factor depersonalisatie, extrinsieke motivatie, geïdentificeerde motivatie en geïntegreerde motivatie zijn onvoldoende betrouwbaar ($\alpha < .70$).

Psychologische basisbehoeften. Verbondenheid wordt met veertien items gemeten. De eerste zeven items hebben betrekking op de verbondenheid die de participant voelt met zijn of haar leerlingen. Deze items zijn zelf ontworpen door de onderzoeker op basis van de vragenlijst 'Basic Psychological Needs Scale' die door meerdere onderzoekers is ingezet zoals in het onderzoek van Gagné (2003). De opvolgende zeven items hebben betrekking op de verbondenheid die de participant voelt met zijn of haar collega's. Deze items zijn afkomstig van de vragenlijst 'Work-related Basic Need Satisfaction Scale' van Van den Broeck en collega's (2010).

Competentie wordt gemeten met vier items. Deze items zijn afkomstig van de vragenlijst genaamd 'Work-related Basic Need Satisfaction Scale' ontwikkeld door Van den Broeck en collega's (2010).

Autonomie wordt met drie items gemeten. Alle drie de items zijn afkomstig van de vragenlijst 'Work-related Basic Need Satisfaction Scale'. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Van den Broeck en collega's (2010).

Middels een multidimensionale factoranalyse met vier factoren kon de verwachte structuur geconstateerd worden. De eerste twee factoren betroffen de verbondenheid met leerlingen ('Ik voel mij verbonden met mijn leerlingen') en de verbondenheid met collega's ('Ik voel mij verbonden met mijn collega's'). De derde factor betrof de ervaren competentie ('Ik voel mij competent in het lesgeven'). De laatste factor betrof de autonomie ('Ik heb het

gevoel dat ik op mijn werk dingen kan doen die ik zelf wil'). In totaal zijn er 21 vragen meegenomen die verdeeld zijn over de vier factoren. Dit staat weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Factorloadingen, Betrouwbaarheid Factoren van Bevrediging Psychologische Basisbehoeften

	Factor			
	1	2	3	4
Factor 1 - Verbondenheid leerlingen ($\alpha = .87$)				
Mijn leerlingen voelen zich op hun gemak bij mij	.83			
Mijn leerlingen geven mij het gevoel dat ze de band met mij waarderen	.83			
Als mijn leerlingen boos/verdrietig/blij/... zijn, komen ze bij mij om hierover te praten	.79			
Mijn leerlingen spreken vrijuit over hun gevoelens en ervaringen met mij	.77			
Ik voel goed aan wat mijn leerlingen voelen	.74			
Mijn leerlingen vertellen spontaan dingen over zichzelf tegen mij	.71			
Ik voel mij verbonden met mijn leerlingen	.45			
Factor 2 - Verbondenheid collega's ($\alpha = .84$)				
Ik meng goed met andere collega's op het werk		.95		
Op mijn werk voel ik mij onderdeel van het team		.86		
Ik voel mij verbonden met mijn collega's		.74		
Op mijn werk kan ik met collega's praten over dingen die er voor mij echt toe doen		.72		
Ik heb twijfels over of ik mijn werk goed uitvoer		.71		
Ik heb het gevoel dat ik mijzelf kan zijn op het werk		.53		
Sommige collega's zijn goede vrienden van mij buiten werktijden om		.44		
Factor 3 - Ervaren competentie ($\alpha = .77$)				
Ik voel mij competent in het lesgeven			.90	
Ik heb het gevoel dat ik de juiste vaardigheden beheers om het lesgeven goed uit te kunnen voeren			.82	
Ik heb het gevoel dat ik de moeilijkste taken op mijn werk kan volbrengen			.75	
Ik vind dat ik vaak bevelen van andere collega's moet opvolgen			.39	
Factor 4 - Autonomie ($\alpha = .71$)				
Ik heb het gevoel dat ik op mijn werk dingen kan doen die ik zelf wil				.89
Ik voel mij vrij om mijn werk te doen zoals ik denk dat dit het beste gedaan kan worden				.81
Als ik mocht beslissen, zou ik dingen anders aanpakken in mijn werk				.58

Health resources. Levenstevredenheid wordt gemeten met vijf items ('Op dit moment, gezien de omstandigheden, ben ik tevreden met mijn leven'). Deze items zijn afkomstig van de vragenlijst genaamd 'The Satisfaction with Life Scale'. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Diener en collega's (1985).

Op basis van een eendimensionale factoranalyse is de factorstructuur bevestigd. De items staan in Tabel 3 vermeld onder het label levenstevredenheid. Alle vijf de items konden behouden worden gezien alle factorladingen $> .40$ waren en de communaliteit $> .40$.

Tabel 3

Factorladingen, Betrouwbaarheid Factor van Levenstevredenheid

	Levenstevredenheid ($\alpha = .79$)
Op dit moment, gezien de omstandigheden, ben ik tevreden met mijn leven	.68
De meeste dingen in mijn leven gaan zoals gepland	.77
Tot nu toe heb ik de meest belangrijke dingen in mijn leven bereikt	.65
Als ik mijn leven nog eens over zou mogen doen, zou ik bijna niets veranderen	.81
Als ik mijzelf vergelijk met anderen, ben ik tevreden met mijn leven	.79

Personal resources. Veerkracht en de karaktereigenschappen worden gemeten met 27 items. Er zijn zes items die het deelconstruct veerkracht meten ('Ik ben veerkrachtig'). Deze items zijn afkomstig van de vragenlijst 'The Connor-Davidson Resilience Scale' ontwikkeld door Connor en Davidson (2003).

Middels een eendimensionale factoranalyse is de factorstructuur bevestigd. De items staan in Tabel 4 vermeld onder het label veerkracht. Alle zes de items konden behouden worden gezien alle factorladingen $> .40$ waren en de communaliteit $> .40$.

Tabel 4

Factorladingen, Betrouwbaarheid Factor van Veerkracht

	Veerkracht ($\alpha = .79$)
Ik ben veerkrachtig	.81
Ik kan omgaan met onverwachte problemen	.83
Ik ben niet snel ontmoedigd wanneer dingen niet mee zitten	.72
Ik kan goed onder druk presteren en helder nadenken	.78
Ik geef niet snel op	.60
Ik zie mezelf als iemand die goed met stress kan omgaan	.74

De karaktereigenschappen extraversie, neuroticisme en zorgvuldigheid worden met 21 items gemeten. Deze items zijn afkomstig van de vragenlijst ‘Big Five Inventory’ ontwikkeld door John en Srivastava (1999).

Op basis van de multidimensionale factoranalyse met drie factoren kon de verwachte structuur onderscheiden worden, namelijk extraversie (‘Ik zie mezelf als een open persoon’), neuroticisme (‘Ik raak snel van streek’), zorgvuldigheid (‘Ik bereid mijn lessen tot in de puntjes voor’). In Tabel 5 staan de items staan de items vermeld.

Tabel 5

Factorladingen, Betrouwbaarheid Factoren van Karaktereigenschappen

	Factor		
	1	2	3
Factor 1 - Extraversie ($\alpha = .80$)			
Ik ben ondernemend en actief	.62		
Ik houd er van om mensen om mij heen te hebben	.70		
Ik zie mezelf als spraakzaam	.68		
Ik zie mezelf als een open persoon	.66		
Ik zie mezelf als iemand met veel energie	.52		
Ik zie mezelf als iemand met veel enthousiasme	.68		
Ik zie mezelf als iemand met een assertieve persoonlijkheid	.46		
Ik zie mezelf als sociaal	.67		
Factor 2 - Neuroticisme ($\alpha = .82$)			
Ik raak snel van streek		.57	
Op het werk raken gebeurtenissen mij vaak persoonlijk		.67	
Ik zie mezelf als emotioneel		.75	
Ik zie mezelf als gespannen		.80	
Ik zie mezelf als iemand die zich veel zorgen maakt		.84	
Ik zie mezelf als iemand die snel nerveus wordt		.70	
Factor 3 - Zorgvuldigheid ($\alpha = .78$)			
Ik breng structuur aan in mijn werkzaamheden			.76
Ik bereid mijn lessen tot in de puntjes voor			.62
Ik zie mezelf als iemand die grondig te werk gaat			.73
Ik zie mezelf als betrouwbaar			.51
Ik zie mezelf als iemand die volhoudt tot de taak volbracht is			.62
Ik zie mezelf als iemand die efficiënt te werk gaat			.49
Ik zie mezelf als iemand die gepland en geordend is			.81

Welzijn. Welzijn wordt gemeten met behulp van vijftien items. Deze items zijn afkomstig van de vragenlijst ‘Utrechtse Burn-out Schaal (UBOS)’ ontwikkeld door Schaufeli en Van Dierendonck (2000).

Op basis van een multidimensionale factoranalyse met drie factoren kon de verwachte structuur onderscheiden worden. De eerste factor betrof emotionele uitputting (‘Ik vind mijn werk emotioneel zwaar’), de tweede factor betrof bekwaamheid (‘Er is geen betere baan voor mij’) en de derde factor betrof depersonalisatie (‘Ik merk dat ik teveel afstand heb gecreëerd van mijn werk’).

Tabel 6

Factorladingen, Betrouwbaarheid Factoren van Welzijn

	Factor		
	1	2	3
Factor 1 - Emotionele uitputting ($\alpha = .90$)			
Ik vind mijn werk emotioneel zwaar	.80		
Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk	.79		
Een hele dag werken voelt voor mij als een zware belasting	.68		
Aan het einde van iedere werkdag voel ik mij leeg	.76		
Ik heb moeite met opstaan omdat ik weer een nieuwe dag moet gaan werken	.71		
Ik voel mij moe, ook als ik voldoende slaap heb gehad	.87		
Ik voel me gefrustreerd door mijn werk	.82		
Ik voel me opgebrand door mijn werk	.67		
Ik ben niet meer zo enthousiast over mijn werk als voorheen	.40		
Factor 2 - Bekwaamheid ($\alpha = .76$)			
Er is geen betere baan voor mij		.93	
Als ik opnieuw kon kiezen, zou ik onmiddellijk weer leerkracht worden		.97	
Ik ben trots op het werk dat ik doe		.61	
Factor 3 - Depersonalisatie ($\alpha = .53$)			
Ik vind dat ik mijn werk goed doe			.74
Als ik op het werk iets afrond, vrolijk mij dat op			.84
Ik merk dat ik teveel afstand heb gecreëerd van mijn werk			.38

Motivatie. Motivatie wordt gemeten met behulp van zestien items. De items zijn afkomstig van de vragenlijst ‘Relative Autonomy Index (RAI)’ ontwikkeld door Sheldon en collega’s (2017).

Op basis van een multidimensionale factoranalyse met vijf factoren kon de verwachte structuur geconstateerd worden, namelijk amotivatie ('Ik had ooit goede redenen om les te geven, maar nu niet meer'), extrinsieke motivatie ('Externe prikkels zijn essentieel voor hoe goed ik mijn werk doe'), geïdentificeerde motivatie ('Ik geef les omdat ik anders in de problemen kom'), geïntegreerde motivatie ('Ik geef les omdat het betekenisvol voor mij is') en tot slot intrinsieke motivatie ('Ik geef les omdat het werk interessant is').

Tabel 7

Factorladingen, Betrouwbaarheid Factoren van Motivatie

	Factor				
	1	2	3	4	5
Factor 1 - Amotivatie ($\alpha = .88$)					
Ik had ooit goede redenen om les te geven, maar nu niet meer	.85				
Om eerlijk te zijn, weet ik niet waarom ik leerkracht ben	.77				
Ik weet niet zeker of ik door zou moeten gaan met lesgeven	.68				
Ooit wist ik waarom ik les gaf, maar nu niet meer	.91				
Factor 2 - Extrinsieke motivatie ($\alpha = .59$)					
Externe prikkels (zoals positieve feedback of een beloning) zijn essentieel voor hoe goed ik mijn werk doe		.88			
Ik geef les om waardering te krijgen van mijn collega's, leerlingen en andere betrokkenen in het onderwijs		.75			
Factor 3 - Geïdentificeerde motivatie ($\alpha = .69$)					
Ik geef les omdat ik anders in de problemen kom			.40		
Ik geef les omdat ik me anders schuldig zou voelen als ik het niet zou doen			.63		
Ik geef les omdat ik wil bewijzen dat ik in staat ben om les te geven			.87		
Ik geef les omdat ik trots op mezelf wil zijn			.81		
Factor 4 - Geïntegreerde motivatie ($\alpha = .68$)					
Ik geef les omdat lesgeven betekenisvol voor mij is				.95	
Ik geef les omdat het mijn persoonlijke keuze is om les te geven				.74	
Factor 5 - Intrinsieke motivatie ($\alpha = .84$)					
Ik geef les omdat het werk van een leerkracht leuk is					.61
Ik geef les omdat het werk interessant is					.88
Ik geef les omdat de taken in mijn werk boeiend zijn					.69
Ik geef les omdat ik me graag met mijn werk bezighoud					.86

Data-analyse

De data-analyse is uitgevoerd met behulp van het programma SPSS Statistics (versie 25.0). Om de tweeledige onderzoeksvraag te beantwoorden, is er in het huidige onderzoek

gebruik gemaakt van meervoudige regressieanalyses. Voor de eerste onderzoeksvraag wordt er getoetst of de bevrediging van de psychologische basisbehoeften geassocieerd is met de vijf aspecten van motivatie en de drie aspecten van welzijn (stap 1). Hierbij worden verbondenheid met leerlingen, verbondenheid met collega's, ervaren competentie en autonomie gezamenlijk als onafhankelijke variabelen gespecificeerd. In totaal worden er acht multiële regressieanalyses getoetst; voor iedere afhankelijke variabele wordt er een afzonderlijke multiële regressieanalyse uitgevoerd.

Voor de tweede onderzoeksvraag wordt de rol van levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen gecontroleerd. Om deze reden worden levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen (extraversie, neuroticisme, zorgvuldigheid) in de multiële regressieanalyses opgenomen (stap 2). Hierdoor kan de voorspellende kracht van de behoeftebevrediging, levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen vergeleken worden. Voor deze tweede stap worden tevens acht multiële regressieanalyses getoetst. Voorafgaand het toetsen en interpreteren van de multiële regressieanalyses, is de assumptie normaliteit van residuen en uitschieters gecontroleerd.

Resultaten

Beschrijvende statistieken en correlaties

De beschrijvende statistieken en de correlaties van de voorspellers en de afhankelijke variabelen staan weergegeven in Tabel 8. Voor het berekenen van de correlaties is er gebruik gemaakt van de bivariate Pearsons correlatie. De bivariate Pearsons correlatie is een maat voor het bepalen van de sterkte en de richting van de associatie tussen twee variabelen (Allen, Bennett & Heritage, 2014). In de huidige studie zijn er 48 significante correlaties gevonden tussen de voorspellers en de afhankelijke variabelen. Om de sterkte van de correlaties te bepalen, zijn de correlatieniveaus afkomstig van het boek van Rumsey (2015) aangehouden. Correlaties $\geq .70$ worden over het algemeen beschouwd als sterk, correlaties $\geq .50$ als matig,

correlaties $\geq .30$ als zwak en correlaties $< .30$ als zeer zwak (Rumsey, 2015). Van het totale aantal correlaties zijn er 3 matige correlaties ($\geq .50$) gevonden. Van de matige correlaties is 1 correlatie positief en 2 correlaties zijn negatief. Daarnaast zijn er 24 zwakke correlaties ($\geq .30$) gevonden. Hiervan zijn 12 correlaties positief en 12 correlaties negatief. Als laatste zijn er 21 zeer zwakke correlaties ($< .30$) gevonden. Hiervan zijn 13 correlaties positief en 8 correlaties negatief.

De beschrijvende statistieken geven enkele patronen weer. Uit de correlaties blijkt dat de bevrediging van de psychologische basisbehoeften een positieve associatie heeft met intrinsieke motivatie. Tevens tonen levenstevredenheid en veerkracht een positieve associatie met geïntegreerde en intrinsieke motivatie. Hier tegenover staat dat de bevrediging van de psychologische basisbehoeften een negatieve associatie heeft met emotionele uitputting en depersonalisatie. De tabel staat weergegeven in Appendix C.

Normaliteit van residuen en uitschieters

Om de aanname van normaliteit van de residuen te toetsen, is er gebruik gemaakt van de Shapiro-Wilk test. Uit de gegevens van de Shapiro-Wilk test komt naar voren dat de ongestandaardiseerde en gestandaardiseerde residuen van de factor emotionele uitputting normaal verdeeld zijn, $W(122) = .99, p = .275$. Dit betekent dat de assumptie voor deze factor niet geschonden is. Daarentegen blijken de ongestandaardiseerde en gestandaardiseerde residuen van de overige factoren niet normaal verdeeld te zijn.

Daarnaast zijn er enkele *univariate outliers* geconstateerd. De uitschieters zijn geen extreme scores. Om deze reden zijn de uitschieters niet verwijderd. Beide assumpties worden besproken in de discussie.

Onderzoeksvraag 1: Rol psychologische basisbehoeften

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, is getoetst of de bevrediging van de psychologische basisbehoeften geassocieerd is met de afhankelijke variabelen: motivatie en burn-outklachten. De resultaten van de multiële regressieanalyses zijn gerapporteerd in Tabel 9 en 10 in Appendix DS. In de tekst worden alleen de significante resultaten besproken.

Amotivatie. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 40% van de variantie in amotivatie, $R^2 = .40$, adjusted $R^2 = .38$, $F(4,117) = 19.13$, $p < .001$. Ervaren competentie geeft een significante negatieve associatie weer met amotivatie, $t(117) = -3.61$, $p < .001$. Verbondenheid met leerlingen geeft een significante negatieve associatie weer met amotivatie, $t(117) = -2.98$, $p = .004$. Tevens geeft autonomie een significante negatieve associatie weer met amotivatie, $t(117) = -4.37$, $p < .001$. Zie Tabel 9.

Extrinsieke motivatie. De psychologische basisbehoeften verklaren niet-significant 3% van de variantie in extrinsieke motivatie, $R^2 = .03$, adjusted $R^2 = -.001$, $F(4,117) = .98$, $p = .421$. De resultaten staan gerapporteerd in Tabel 9.

Geïdentificeerde motivatie. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 17% van de variantie in geïdentificeerde motivatie, $R^2 = .17$, adjusted $R^2 = .14$, $F(4,117) = 5.78$, $p < .001$. Ervaren competentie toont een significante negatieve associatie met geïdentificeerde motivatie, $t(117) = -3.75$, $p < .001$. Zie Tabel 9.

Geïntegreerde motivatie. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 21% van de variantie in geïntegreerde motivatie, $R^2 = .22$, adjusted $R^2 = .19$, $F(4,117) = 8.25$, $p < .001$. Ervaren competentie geeft een significante positieve associatie weer met geïntegreerde motivatie, $t(117) = 3.21$, $p = .002$. Verbondenheid met leerlingen geeft een significante positieve associatie weer met geïntegreerde motivatie, $t(117) = 2.03$, $p = .044$.

Tevens geeft verbondenheid met collega's een significante positieve associatie weer met geïntegreerde motivatie, $t(117) = 2.49, p = .014$. Zie Tabel 9.

Intrinsieke motivatie. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 31% van de variantie in intrinsieke motivatie, $R^2 = .31$, adjusted $R^2 = .29$, $F(4,117) = 13.34, p < .001$. Ervaren competentie toont een significante positieve associatie met intrinsieke motivatie, $t(117) = 2.44, p = .016$. Verbondenheid met leerlingen toont een significante positieve associatie met intrinsieke motivatie, $t(117) = 2.84, p = .005$. Verbondenheid met collega's geeft een significante positieve associatie weer met intrinsieke motivatie, $t(117) = 2.10, p = .038$. Tevens geeft autonomie een significante positieve associatie weer met intrinsieke motivatie, $t(117) = 3.35, p < .001$. Zie Tabel 9.

Emotionele uitputting. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 43% van de variantie in emotionele uitputting, $R^2 = .43$, adjusted $R^2 = .41$, $F(4,117) = 6.33, p < .001$. Ervaren competentie toont een significante negatieve associatie met emotionele uitputting, $t(117) = -5.00, p < .001$. Tevens toont autonomie een significante negatieve associatie met emotionele uitputting, $t(117) = -6.04, p < .001$. Zie Tabel 10.

Bekwaamheid. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 29% van de variantie in bekwaamheid, $R^2 = .29$, adjusted $R^2 = .26$, $F(4,117) = 11.87, p < .001$. Ervaren competentie geeft een significante positieve associatie weer met bekwaamheid, $t(117) = 3.02, p = .003$. Verbondenheid met collega's geeft een significante positieve associatie weer met bekwaamheid, $t(117) = 3.11, p = .002$. Tevens toont autonomie een significante positieve associatie met bekwaamheid, $t(117) = 2.47, p = .015$. Zie Tabel 10.

Depersonalisatie. De psychologische basisbehoeften verklaren significant 10% van de variantie in depersonalisatie, $R^2 = .10$, adjusted $R^2 = .07$, $F(4,117) = 3.38, p = .012$. Ervaren competentie geeft een significante positieve associatie weer met depersonalisatie, $t(117) =$

2.29, $p = .024$. Tevens toont autonomie een significante negatieve associatie met depersonalisatie, $t(117) = -2.63$, $p = .010$. Zie Tabel 10.

Onderzoeksvraag 2: Rol psychologische basisbehoeften, health en personal resources

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag, is getoetst of de bevrediging van de psychologische basisbehoeften, levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen geassocieerd zijn met de afhankelijke variabelen: motivatie en burn-outklachten. De resultaten van de multi-pele regressieanalyses zijn gerapporteerd in Tabel 11 en 12 in Appendix E. In de tekst worden alleen de significante resultaten besproken.

Amotivatie. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 44% van de variantie in amotivatie, $R^2 = .44$, adjusted $R^2 = .39$, $F(9,112) = 9.64$, $p = < .001$. Verbondenheid met leerlingen geeft een significante negatieve associatie weer met amotivatie, $t(112) = -2.86$, $p = .005$. Autonomie geeft een significante negatieve associatie weer met amotivatie, $t(112) = -3.51$, $p = .001$. Tevens geeft zorgvuldigheid een significante negatieve associatie weer met amotivatie, $t(112) = -2.19$, $p = .031$. Zie Tabel 11.

Extrinsieke motivatie. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 16% van de variantie in extrinsieke motivatie, $R^2 = .16$, adjusted $R^2 = .09$, $F(9,112) = 2.30$, $p = .021$. Levenstevredenheid toont een significante negatieve associatie met extrinsieke motivatie, $t(112) = -3.12$, $p = .002$. Tevens toont extraversie een significante positieve associatie et extrinsieke motivatie, $t(112) = 2.18$, $p = .032$. Zie Tabel 11.

Geïdentificeerde motivatie. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 28% van de variantie in geïdentificeerde motivatie, $R^2 = .28$, adjusted $R^2 = .23$, $F(9,112) = 4.91$, $p = < .001$. Levenstevredenheid geeft een significante negatieve associatie weer met geïdentificeerde motivatie, $t(112) = -2.35$, $p = .020$. Zie Tabel 11.

Geïntegreerde motivatie. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 25% van de variantie in geïntegreerde motivatie, $R^2 = .25$, adjusted $R^2 = .19$, $F(9,112) = 4.23$, $p < .001$. Ervaren competentie toont een significante positieve associatie met geïntegreerde motivatie, $t(112) = 2.29$, $p = .024$. Tevens toont verbondenheid met collega's een significante positieve associatie met geïntegreerde motivatie, $t(112) = 2.04$, $p = .044$. Zie Tabel 11.

Intrinsieke motivatie. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 36% van de variantie in intrinsieke motivatie, $R^2 = .36$, adjusted $R^2 = .31$, $F(9,112) = 6.92$, $p < .001$. Verbondenheid leerlingen geeft een significante positieve associatie weer met intrinsieke motivatie, $t(112) = 2.87$, $p = .005$. Tevens geeft autonomie een significante positieve associatie weer met intrinsieke motivatie, $t(112) = 2.42$, $p = .017$. Zie Tabel 11.

Emotionele uitputting. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 57% van de variantie in emotionele uitputting, $R^2 = .57$, adjusted $R^2 = .54$, $F(9,112) = 16.60$, $p < .001$. Ervaren competentie toont een significante negatieve associatie met emotionele uitputting, $t(112) = -2.32$, $p = .022$. Autonomie toont een significante negatieve associatie met emotionele uitputting, $t(112) = -4.41$, $p < .001$. Levenstevredenheid toont een significante negatieve associatie met emotionele uitputting, $t(112) = -3.26$, $p = .001$. Daarnaast toont neuroticisme een significante positieve associatie met emotionele uitputting, $t(112) = 2.92$, $p = .004$. Zie Tabel 12.

Bekwaamheid. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 30% van de variantie in bekwaamheid, $R^2 = .30$, adjusted $R^2 = .25$, $F(9,112) = 5.43$, $p < .001$. Ervaren competentie toont een significante positieve associatie met bekwaamheid, $t(112) = 2.11$, $p = .037$. Tevens toont verbondenheid met collega's een significante positieve associatie met bekwaamheid, $t(112) = 2.74$, $p = .007$. Zie Tabel 12.

Depersonalisatie. Psychologische basisbehoeften, health en personal resources verklaren significant 14% van de variantie in depersonalisatie, $R^2 = .14$, adjusted $R^2 = .07$, $F(9,112) = 2.10$, $p = .036$. Ervaren competentie geeft een significante positieve associatie weer met depersonalisatie, $t(112) = 2.07$, $p = .041$. Autonomie geeft een significante negatieve associatie weer met depersonalisatie, $t(112) = -2.13$, $p = .035$. Zie Tabel 12.

Discussie

Het doel van de huidige studie betrof het onderzoeken van factoren die positieve en negatieve uitkomsten ten gevolge teweegbrengen bij basisschoolleerkrachten. Vanwege het diepgaande interpersoonlijke karakter van het onderwijzend beroep, zijn leerkrachten meer kwetsbaar voor het ervaren van negatieve uitkomsten dan medewerkers met andere beroepen. Wegens een groot tekort aan basisschoolleerkrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2018), is het om deze reden van belang om de achterliggende factoren van positieve en negatieve uitkomsten bij basisschoolleerkrachten in kaart te brengen. In de huidige studie zijn verscheidene factoren vergeleken als voorspellers, namelijk de drie psychologische basisbehoeften, levenstevredenheid, veerkracht en enkele karaktereigenschappen. Als positieve uitkomsten zijn drie aspecten van motivatie onderzocht: geïdentificeerde motivatie, geïntegreerde motivatie en intrinsieke motivatie. Als negatieve uitkomsten zijn vijf aspecten van motivatie en burn-out onderzocht: amotivatie, extrinsieke motivatie, emotionele uitputting, bekwaamheid en depersonalisatie.

De studie is gerealiseerd middels een online vragenlijst met een steekproef van 122 basisschoolleerkrachten. Multipel regressieanalyses lieten verschillende significante associaties zien tussen de voorspellers en de afhankelijke variabelen. Alleen de unieke associaties worden hieronder besproken.

Onderzoeksvraag 1: De rol van behoeftebevrediging

Uit de resultaten blijkt dat er een significante positieve associatie bestaat tussen de bevrediging van de psychologische basisbehoeften en intrinsieke motivatie. Specifiek betekent dit dat de behoeftebevrediging van de factoren ervaren competentie, verbondenheid met leerlingen, verbondenheid met collega's en autonomie significante voorspellers zijn voor intrinsieke motivatie. De factor autonomie kan aangeduid worden als de krachtigste voorspeller.

Deze resultaten komen overeen met eerdere onderzoeken. Uit eerdere onderzoeken blijkt dat de bevrediging van de psychologische basisbehoeften een positieve associatie heeft met intrinsieke motivatie (bv. Deci & Ryan, 1995; 2000). Intrinsiek gemotiveerde leerkrachten zijn van nature gemotiveerd om hun werk naar behoren uit te voeren (Gagné & Deci, 2005). Intrinsieke motivatie kent enkele positieve uitkomsten zoals het ervaren van een positieve emotionele staat (Van Petegem et al., 2005) dat gekenmerkt kan worden door gevoelens als plezier, opwinding en genoegens tijdens het lesgeven (Aldrup et al., 2018).

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat de bevrediging van de psychologische basisbehoeften een significante negatieve associatie toont met twee factoren van welzijn. Specifiek betekent dit dat de behoeftebevrediging van de factoren ervaren competentie en autonomie significante voorspellers zijn voor emotionele uitputting en depersonalisatie van basisschoolleerkrachten.

Kijkend naar eerdere onderzoeken, kan er geconcludeerd worden dat met betrekking tot de werkcontext behoeftebevrediging positief geassocieerd kan worden met het welzijn van medewerkers (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens, 2008). In de huidige studie betekent dit dat leerkrachten waarbij er behoeftebevrediging plaatsvindt, zich minder emotioneel uitgeput voelen en minder depersonalisatie ervaren. Wanneer er zowel sprake is van een autonome motivatie als van een verhoogd welzijn, zullen individuen minder snel veranderen van baan (Baard, Deci & Ryan, 2004).

Onderzoeksvraag 2: Additionele rol van health en personal resources

In de komende alinea worden de psychologische basisbehoeften als voorspellers vergeleken met de toevoeging van health en personal resources als voorspellers. Uit de resultaten blijkt dat er een significante negatieve associatie bestaat tussen levenstevredenheid, extrinsieke motivatie en emotionele uitputting. Specifiek houdt dit in dat de mate van levenstevredenheid een significante voorspeller is voor de extrinsieke motivatie en emotionele uitputting. Basisschoolleerkrachten die een hogere mate van levenstevredenheid ervaren, voelen minder extrinsieke motivatie en ervaren minder emotionele uitputting. Zoals vooropgesteld, draagt dit resultaat bij aan de bestaande wetenschappelijke kennis. Uit onderzoek blijkt dat levenstevredenheid een negatieve associatie toont met gecontroleerde motivatie (Gagné & Deci, 2005) en emotionele uitputting (Ho & Au, 2006).

Verder is op te merken dat de huidige studie in contrast lijkt te staan met eerdere onderzoeken. Veerkracht wordt namelijk getypeerd als positieve voorspeller voor de motivatie en het welzijn van individuen (bv. Fredrickson, 2001; Resnick, 2011). Echter toont de huidige studie aan dat er geen significante positieve associatie bestaat. Verder onderzoek moet uitwijzen hoe veerkracht geassocieerd is met het prognosticeren van motivatie en welzijn.

De karaktereigenschap extraversie toont een significante positieve associatie met extrinsieke motivatie. Specifiek betekent dit dat basisschoolleerkrachten die de karaktereigenschap extraversie sterker vertonen, meer extrinsiek gemotiveerd zijn. Tot op heden hebben onderzoeken inconsistente resultaten opgeleverd betreft de motivatie van leerkrachten (bv. Judge & Ilies, 2002). Wanneer er gekeken wordt naar de zelfdeterminatietheorie kan hier een mogelijke verklaring voor gevonden worden. Individuen die de karaktereigenschap extraversie hoger vertonen, hebben behoefte aan sociaal contact. Zij hebben veelal een groot sociaal netwerk (Bakker et al., 2006). Dit kan betekenen dat

basisschoolleerkrachten die meer extravert zijn, extrinsiek gemotiveerd zijn vanwege de sociale context waarin zij verkeren.

Daarnaast toont extraversie geen significante associaties met de drie factoren van welzijn. Dit staat in contrast met bestaand onderzoek. Uit deze onderzoeken blijkt dat individuen die deze karaktereigenschap sterker vertonen, meer kwetsbaar zijn voor het ervaren van een burn-out (bv. Deary et al., 2003; Zellars et al., 2000). Extraversie blijkt een sterke voorspeller te zijn voor burn-outklachten (Eysenck, 1947). Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of de karaktereigenschap extraversie geassocieerd kan worden met een burn-out.

De karaktereigenschap neuroticisme toont een significante positieve associatie met emotionele uitputting. Specifiek houdt dit in dat basisschoolleerkrachten die de karaktereigenschap neuroticisme sterker vertonen, meer emotionele uitputting ervaren. Dit lijkt overeenkomstig met bestaand onderzoek. Neuroticisme wordt veelal gekenmerkt als een voorspeller voor burn-outklachten (bv. Bakker et al., 2006). Individuen die sterk de karaktereigenschap neuroticisme vertonen, hebben veelal last van angstige of neerslachtige gevoelens, zijn stressgevoelig en hebben de neiging hun eigen prestaties te onderschatten. Dit kan ervoor zorgen dat deze individuen een grotere kans hebben op burn-outklachten (Eysenck, 1947).

Als laatst blijkt uit de resultaten dat de karaktereigenschap zorgvuldigheid geen significante associaties toont met de drie factoren van welzijn. Eerdere onderzoeken wijzen uit dat de karaktereigenschap zorgvuldigheid een voorspeller is voor het ervaren van burn-outklachten (bv. Bakker et al., 2006). Individuen die deze karaktereigenschap sterker vertonen, hebben veelal hoge verwachtingen van zichzelf, zijn kritisch op zichzelf en zijn secuur (Bakker et al., 2006). Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of de karaktereigenschap zorgvuldigheid geassocieerd kan worden met een burn-out.

De resultaten van de eerste onderzoeksvraag komen overeen met bestaand onderzoek. Daarentegen blijken enkele resultaten van de tweede onderzoeksvraag niet in lijn te zijn met bestaand onderzoek. Het betreft de personal resources. In het specifiek veerkracht en de karaktereigenschappen extraversie en zorgvuldigheid. Deze resultaten kunnen tot stand zijn gekomen door het lage niveau van de drie factoren van welzijn en de karaktereigenschap neuroticisme. Dit suggereert dat de steekproef vrijwel gezond is en om deze reden geen risicogroep lijkt te zijn. Toekomstig onderzoek moet deze risicogroep verder bestuderen.

Implicaties

Met de resultaten van de huidige studie wordt er bijgedragen aan de bestaande wetenschappelijke kennis over de associatie tussen de bevrediging van de psychologische basisbehoeften en de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten wanneer levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen in acht genomen worden. De bevrediging van de psychologische basisbehoeften heeft een positieve associatie met de intrinsieke motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten. De psychologische basisbehoeften kent een individuele dimensie en tevens een collectieve dimensie (Deci & Ryan, 1995; Kruger, 2011). Dit houdt in dat de aanwezigheid van anderen bepalend is voor de motivatie en het welzijn van een individu (Deci & Ryan, 1995; Kruger, 2011). Om deze reden is het van belang om in te spelen op de behoeftebevrediging van de factoren verbondenheid met leerlingen en verbondenheid met collega's voor de preventie van burn-outklachten. Daarnaast blijkt uit de huidige studie en eerdere onderzoeken dat autonomie veelal de meest krachtige voorspeller is (Deci & Ryan, 1995). Om deze reden is het, naast de bevrediging van de factoren verbondenheid met leerlingen en collega's, van belang om in te spelen op de bevrediging van de basisbehoefte autonomie. Mede om de reden dat leerkrachten in de Nationale Enquete Arbeidsomstandigheden (NEA) hebben gerapporteerd dat zij weinig autonomie ervaren (CBS, 2018).

Een tweede implicatie is de factor levenstevredenheid. Levenstevredenheid kan gedefinieerd worden als de mate waarin een individu de kwaliteit van het leven als geheel positief evalueert (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Een positieve evaluatie is afhankelijk van individuele standaarden (Schimmack, Diener & Oishi, 2002).

Persoonlijkheid, culturele waarden en andere factoren spelen een rol bij het vaststellen van standaarden die de levenstevredenheid van individuen beïnvloeden (Diener, Inglehart & Tay, 2013). Om deze reden is het lastig om de preventie van burn-outklachten bij basisschoolleerkrachten tegen te gaan middels de factor levenstevredenheid. De mate waarin een individu de kwaliteit van het leven als geheel positief evalueert, is afhankelijk van individuele standaarden. Wat betekent dat voor ieder individu de mate van levenstevredenheid wisselend is. Uit de huidige studie blijkt dat een hoge mate van levenstevredenheid bijdraagt aan het welzijn van basisschoolleerkrachten. Echter zijn de standaarden voor iedere basisschoolleerkracht anders, wat betekent dat het moeilijk is om de preventie van burn-outklachten tegen te gaan middels deze factor.

De karaktereigenschappen extraversie, neuroticisme en zorgvuldigheid lijken volgens onderzoek stabiel. Daarentegen blijkt er uit enkele onderzoeken dat de karaktereigenschappen van individuen door de jaren heen kunnen veranderen (bv. Roberts & Mroczek, 2008). Er kan verondersteld worden dat er op een latere leeftijd een verandering plaatsvindt in de karaktereigenschappen die er voor kan zorgen dat individuen een minder grote kans hebben op het ervaren van burn-outklachten dan voorheen. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of individuen door de jaren heen meer extravert, meer neurotisch of meer zorgvuldig worden.

De huidige studie toont geen significante associatie aan tussen veerkracht, motivatie en welzijn. Eerdere onderzoeken tonen daarentegen aan dat veerkracht een positieve associatie heeft met motivatie en welzijn (bv. Fredrickson, 2001; Resnick, 2011). De factor veerkracht blijkt een stabiele factor over tijd te zijn, wat betekent dat individuen profiteren

van een veerkrachtige persoonlijkheid of negatieve uitkomsten (burn-outklachten) zullen ervaren bij het gebrek aan veerkracht (Block & Block, 1980).

Toekomstig onderzoek zal interventies kunnen ontwikkelen voor de factoren levenstevredenheid, veerkracht en de karaktereigenschappen. Tot die tijd moet er voornamelijk gefocust worden op de bevrediging van de psychologische basisbehoeften.

Limitaties

De huidige studie levert een bijdrage aan wetenschappelijke onderzoeken over de conditionele factoren van motivatie en welzijn. Daarentegen zijn er enkele limitaties die erkend dienen te worden. Allereerst kan er worden verondersteld dat de wijze van dataverzameling heeft geleid tot sociaal wenselijke antwoorden. Veel items zijn zeer persoonlijk en hebben wellicht voor confrontatie gezorgd. Dit kan er toe leiden dat leerkrachten deze items niet geheel eerlijk hebben ingevuld. Daarentegen is de kans op wenselijke antwoorden geprobeerd te verkleinen middels een vierpunt Likertschaal. Een neutrale reactie is niet mogelijk bij een even Likertschaal (Finstad, 2010).

Een tweede limitatie betreft de interpretatie van de betrouwbaarheid. Enkele factoren hebben een betrouwbaarheid $< .70$. Deze factoren zouden volgens Evers en collega's (2010) als onbetrouwbaar onderscheiden moeten worden. Om de betrouwbaarheid van de factoren te vergroten, kunnen meer items toegevoegd worden die andere aspecten van de werkcontext van het onderwijzend beroep belichten.

Daarnaast zijn de resultaten gebaseerd op multiële regressieanalyses waarvan naar voren is gekomen dat de residuen niet normaal verdeeld zijn. Dit hoeft geen probleem te zijn gezien SPSS een methode hanteert die in eerste instantie niet ontwikkeld is voor normale verdelingen (Lumley, Diehr, Emerson & Chen, 2002). Tevens zijn er enkele outliers gevonden. Uit de literatuur blijkt dat univariate outliers niet direct van invloed zijn bij het multiële regressieanalyses (Stevens, 1984).

Conclusie

In de huidige studie is beoogd om de factoren die positieve en negatieve uitkomsten ten gevolge teweegbrengen bij basisschoolleerkrachten te onderzoeken. Er zijn verscheidene factoren vergeleken als voorspellers, namelijk de drie psychologische basisbehoeften, levenstevredenheid, veerkracht en enkele karaktereigenschappen. Als positieve uitkomsten zijn drie aspecten van motivatie onderzocht: geïdentificeerde motivatie, geïntegreerde motivatie en intrinsieke motivatie. Als negatieve uitkomsten zijn vijf aspecten van motivatie en burn-out onderzocht: amotivatie, extrinsieke motivatie, emotionele uitputting, bekwaamheid en depersonalisatie. Gezien de significante associaties tussen de behoeftebevrediging, health resources en de positieve en negatieve uitkomsten is het van groot belang om verder onderzoek te verrichten naar deze associaties. Om de wetenschappelijke kennis aan te vullen, is het tevens van belang dat er meer onderzoek wordt verricht naar de rol van personal resources. Gezien het grote en groeiende tekort aan leerkrachten in het basisonderwijs, is het noodzakelijk om de preventie van burn-outklachten in kaart te brengen en hier naar te handelen.

Referenties

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Allen, P., Bennett, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS Statistics version 22: A practical guide*. Melbourne: Cengage Learning Australia.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170-180. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology, 146*(1), 31-50. doi: 10.3200/SCOP.146.1.31-50
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: Minnesota symposia on child psychology* (pp. 39–101). Hillsdale: Erlbaum.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-cultural Psychology, 1*(3), 185-216. doi: 10.1177/13591045000100301

- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2018, 29 juni). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2018/26/leerkrachten-in-het-basisonderwijs>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82. doi: 10.1002/da.10113
- Deary, I. J., Watson, R., & Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 43*, 71-81. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02674.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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*(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectal perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 3-33). Geraadpleegd van <http://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182. doi: 10.1037/a0012801
- De Heus, P., & Diekstra, R. (1999). Do the teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-291). Cambridge: Cambridge University Press.

- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497-527. doi: 10.1007/s11205-012-0076-y
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi: 10.5502/ijw.v2i3.4
- Ehrhardt, J. J., Saris, W. E., & Veenhoven, R. (2000). Stability of life-satisfaction over time. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 177-205. Geraadpleegd van <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010084410679>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R. R., & Sijtsma, K. (2009). *COTAN Beoordelingsstelsel voor de kwaliteit van tests*. Geraadpleegd van <https://www.cotandocumentatie.nl/cotan/cotan-documentatie/>
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. London: Hunt, Barnard, and Co.
- Finstad, K. (2010). Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales. *Journal of Usability Studies*, 5(3), 104-110. Geraadpleegd van <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2835437>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-built theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359(1449), 1367-1377.

- Furnham, A., Eracleous, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality, motivation and job satisfaction: Herzberg meets the Big Five. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 765-779. doi: 10.1108/02683940910996789
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223. Geraadpleegd van <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberger, W., Lehtinen, E., & Gruber, H. (2009). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 124-138. doi: 10.1111/j.1468-2419.2009.00322.x
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424. doi: 10.1016/j.jad.2012.02.043
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185. doi: 10.1177/0013164405278573

- Houkes, I., Janssen, P. P., de Jonge, J., & Nijhuis, F. J. (2001). Specific relationships between work characteristics and intrinsic work motivation, burnout and turnover intention: A multi-sample analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(1), 1-23. doi: 10.1080/13594320042000007
- Inspectie van het Onderwijs. (2018, 8 november). *Handreiking lerarentekort basisonderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2018/11/8/handreiking-lerarentekort-basisonderwijs>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait Taxonomy: History. Measurement and Theoretical Perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 102-138). New York: Guilford Press.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 797-807. doi: 10.1037/0021-9010.87.4.797
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction, 18*(5), 429-437. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.005
- Klasen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150-165. doi: 10.1037/a0026253
- Kruger, P. S. (2011). Wellbeing - the five essential elements. *Applied Research in Quality of Life, 6*(3), 325-328. doi: 10.1007/s11482-010-9127-1
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics, 35*(4), 332-340. doi: 10.1016/j.orgdyn. 2006.08.008

- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual Review of Public Health, 23*(1), 151-169. doi: 10.1146.annurev.publhealthg.23100901.140546
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burn-out. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422. doi: 10.1111/1467-8721.01258
- Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2009). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science, 2*(4), 346-360. doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00048.x
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers. but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education, 15*(3), 321-336. doi: 10.1007/s11218-012-9180-8
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-46. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435. doi: 10.1177/014616700266002
- Resnick, B. (2011). Relationship between resilience and motivation. In B. Resnick, L. Gwyther, & K. A. Roberto (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research, and outcomes* (pp. 199-215). New York: Springer.
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science, 17*(1), 31-35. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x
- Rumsey, D. J. (2015). *U can: Statistics for dummies*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality* 63(3), 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2007). *De psychologie van arbeid en gezondheid*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schaufeli, W., & Bergers, G. (1999). Burn-out bij leerkrachten: achtergronden en preventie. In N. Deen, M. Siddelaars-Jaspers, H. Hermans, & M. Kruger (Eds.), *Handboek Leerlingenbegeleiding* (pp. 1-22). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Schaufeli, W., & Dierendonck, D. (2000). *UBOS: Utrechtse Burn-out Schaal*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70(3), 345-384. doi: 10.1007/978-481-2354-4_9
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D., & Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215-1238. doi: 10.1177/0146167217711915
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24, 17-35. Geraadpleegd van <https://biblio.ugent.be/publication/1255572>
- Stevens, J. P. (1984). Outliers and influential data points in regression analysis. *Psychological Bulletin*, 95(2), 334. doi: 10.1037/0033-2909.95.2.334

- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203. doi: 10.1007/s11205-005-8208-2
- Thomas, J. (2009). Working paper: *Current measures and the challenges of measuring children's wellbeing*. Newport: Office for National Statistics.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Broeck, A., 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. doi: 10.1080/026783708023293672
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Needs Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002. doi: 10.1348/096317909X481382
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelfdeterminatie theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22(4), 316-335. Geraadpleegd van <https://core.ac.uk/download/pdf/34466761.pdf>
- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34-43. Geraadpleegd van <https://www.jstor.org/stable/23870662>

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246
- Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research. online questionnaire authoring software packages. and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*(3). doi: 10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x
- Zellars, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(8), 1570-1598. doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02456.x

Appendix A: Vragenlijst

Eerste deel van de vragenlijst

	Man	Vrouw
Geslacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leeftijd (in jaren)	
Voor welke groepen werkzaam	
Aantal dagen werkzaam per week	
Aantal jaren werkzaam in het onderwijs	

Tweede deel van de vragenlijst

Verbondenheid				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Ik voel mij verbonden met mijn collega's.				
Ik meng goed met andere collega's op mijn werk.				
Op mijn werk voel ik mij onderdeel van het team.				
Op mijn werk kan ik met collega's praten over dingen die er voor mij echt toe doen.				
Sommige collega's zijn goede vrienden van mij buiten werktijden om.				
Ik voel mij vaak alleen wanneer ik met collega's ben.				
Ik voel mij verbonden met mijn leerlingen.				
Als de leerlingen verdrietig/boos/blij/... zijn, komen ze bij mij om hierover te praten.				
Mijn leerlingen voelen zich op hun gemak bij mij.				
Mijn leerlingen geven mij het gevoel dat ze de band met mij waarderen.				
Mijn leerlingen spreken vrijuit over hun gevoelens en ervaringen met mij.				
Mijn leerlingen vertellen spontaan dingen over zichzelf tegen mij.				
Ik voel goed aan wat mijn leerlingen voelen.				

Competentie				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Ik voel mij competent in het lesgeven.				
Ik heb het gevoel dat ik de juiste vaardigheden beheers om het lesgeven goed uit te kunnen voeren.				
Ik heb geen twijfels over of ik mijn werk goed uitvoer.				
Ik heb het gevoel dat ik de moeilijkste taken op mijn werk kan volbrengen.				

Autonomie				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Ik heb het gevoel dat ik mijzelf kan zijn op het werk.				
Ik vind dat ik vaak bevelen van andere collega's moet opvolgen.				
Als ik mocht beslissen, zou ik dingen anders aanpakken in mijn werk.				
Ik voel mij vrij om mijn werk te doen zoals ik denk dat dit het beste gedaan kan worden.				
Ik heb het gevoel dat ik op mijn werk dingen kan doen die ik zelf wil.				

Health resources				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Levenstevredenheid				
Op dit moment, gezien de omstandigheden, ben ik tevreden met mijn leven.				
De meeste dingen in mijn leven gaan zoals gepland.				
Tot nu toe heb ik de meest belangrijke dingen in mijn leven bereikt.				
Als ik mijn leven nog eens over zou mogen doen, zou ik bijna niets veranderen.				
Als ik mijzelf vergelijk met anderen, ben ik tevreden met mijn leven.				

Personal resources				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Veerkracht				
Ik ben veerkrachtig.				
Ik kan omgaan met onverwachte problemen.				
Ik ben niet snel ontmoedigd wanneer dingen niet mee zitten.				
Ik kan goed onder druk presteren en helder nadenken.				
Ik geef niet snel op.				
Ik zie mezelf als iemand die goed met stress kan omgaan.				
Persoonlijkheid				
Ik ben ondernemend en actief (extraversie).				
Ik houd ervan veel mensen om mij heen te hebben (extraversie).				
Ik zie mezelf als spraakzaam (extraversie).				
Ik zie mezelf als een open persoon (extraversie).				
Ik zie mezelf als iemand met veel energie (extraversie).				

Ik zie mezelf als iemand met veel enthousiasme (extraversie).				
Ik zie mezelf als iemand met een assertieve persoonlijkheid (extraversie).				
Ik zie mezelf als sociaal (extraversie).				
Ik raak snel van streek (neuroticisme).				
Op het werk raken gebeurtenissen mij vaak persoonlijk (neuroticisme).				
Ik zie mezelf als emotioneel (neuroticisme).				
Ik zie mezelf als gespannen (neuroticisme).				
Ik zie mezelf als iemand die zich veel zorgen maakt (neuroticisme).				
Ik zie mezelf als gehumeurd (neuroticisme).				
Ik zie mezelf als iemand die snel nerveus wordt (neuroticisme).				
Ik breng structuur aan in mijn werkzaamheden (zorgvuldigheid).				
Ik bereid mijn lessen tot in de puntjes voor (zorgvuldigheid).				
Ik zie mezelf als iemand die grondig te werk gaat (zorgvuldigheid).				
Ik zie mezelf als betrouwbaar (zorgvuldigheid).				
Ik zie mezelf als iemand die volhoudt tot de taak volbracht is (zorgvuldigheid).				
Ik zie mezelf als iemand die efficiënt te werk gaat (zorgvuldigheid).				
Ik zie mezelf als iemand die gepland en geordend is (zorgvuldigheid).				

Welzijn van leerkrachten				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Ik vind mijn werk emotioneel zwaar.				
Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.				
Een hele dag werken voor mij voelt als een zware belasting.				
Aan het einde van iedere werkdag voel ik mij leeg.				
Ik heb moeite met opstaan omdat ik weer een nieuwe dag moet gaan werken.				
Ik voel mij moe, ook als ik voldoende slaap heb gehad.				
Ik voel me gefrustreerd door mijn werk.				
Ik voel me 'opgebrand' door mijn werk.				
Ik ben niet meer zo enthousiast meer over mijn werk als vroeger.				
Ik merk dat ik teveel afstand heb gecreëerd van mijn werk.				
Ik vind dat ik mijn werk goed doe.				
Als ik op het werk iets afrond, vrolijk me dat op.				
Er is geen betere baan voor mij.				
Als ik opnieuw kon kiezen, zou ik onmiddellijk weer leerkracht worden.				
Ik ben trots op het werk dat ik doe.				

Motivatie				
	Helemaal mee oneens	Oneens	Eens	Helemaal mee eens
Amotivatie				
Ik had ooit goede redenen om les te geven, maar nu niet meer.				
Om eerlijk te zijn, weet ik niet waarom ik leerkracht ben.				
Ik weet niet zeker of ik door zou moeten gaan met lesgeven.				
Ooit wist ik waarom ik les gaf, maar nu niet meer.				
Gecontroleerde motivatie				
Externe prikkels (zoals positieve feedback of een beloning) zijn essentieel voor hoe goed ik mijn werk doe.				
Ik doe mijn werk om waardering te krijgen van mijn collega's, leerlingen en andere betrokkenen in het onderwijs.				
Ik doe mijn werk omdat ik anders in de problemen kom.				
Ik doe mijn werk omdat ik me anders schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.				
Ik doe mijn werk omdat ik me een mislukking zou voelen als ik het niet deed.				
Autonome motivatie				
Ik geef les omdat ik wil bewijzen dat ik in staat ben om les te geven.				
Ik geef les omdat ik trots op mezelf wil zijn.				
Ik geef les omdat lesgeven betekenisvol voor mij is.				
Ik geef les omdat het mijn persoonlijke keuze is om les te geven.				
Ik geef les omdat het werk van een leerkracht leuk is.				
Ik geef les omdat het werk interessant is.				
Ik geef les omdat de taken in mijn werk boeiend zijn.				
Ik geef les omdat ik me graag met mijn werk bezighoud.				

Appendix B:

Beste leerkracht,

Mijn naam is Tessa Dijkstra. Ik ben een voltijd masterstudent van de faculteit onderwijswetenschappen aan de universiteit van Utrecht. Voor mijn masterthesis ga ik onderzoek doen naar de voldoening van de drie psychologische basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) bij basisschoolleerkrachten en welk effect deze voldoening heeft op de motivatie en het welzijn van deze basisschoolleerkrachten. Naast deze drie basisbehoeften, wordt er ook gekeken naar de levenstevredenheid, veerkracht en enkele persoonlijkheidskarakteristieken. Dit onderzoek wordt begeleid door prof. dr. Barbara Flunger.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om te kijken of er een verband bestaat tussen de drie basisbehoeften en de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten. Leerkrachten brengen namelijk het grootste gedeelte van hun werktijd door met hun leerlingen. Daarnaast hebben leerkrachten ook veel contact met de ouders van de leerlingen, hun collega's en andere betrokkenen in het onderwijs. Tevens wordt er gekeken naar de levenstevredenheid en veerkracht die wordt ervaren en enkele karaktereigenschappen die leerkrachten vertonen.

Inhoud van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit een vragenlijst met stellingen waarbij de leerkracht aangeeft in hoeverre dit van toepassing is bij zichzelf. De vragenlijst gaat over de drie basisbehoeften namelijk relatie, competentie en autonomie. Daarnaast komen er stellingen in de vragenlijst voor over levenstevredenheid, veerkracht en worden er enkele karaktereigenschappen meegenomen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 tot 15 minuten.

Privacy en vertrouwelijkheid

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. Hiermee wordt bedoeld dat in de resultaten van het onderzoek niet te zien is welke antwoorden u heeft gegeven. De resultaten worden alleen voor onderzoeks- en opleidingsdoeleinden gebruikt en niet zonder toestemming aan anderen verstrekt. De deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. Voordat u kan beginnen aan de vragenlijst, moet u toestemming geven dat de resultaten gebruikt kunnen worden voor de masterthesis. U kunt ten alle tijden uw deelname aan het onderzoek beëindigen.

Vragen

Heeft u vragen over het onderzoek? Dan kunt u mailen naar Tessa Dijkstra (t.dijkstra2@students.uu.nl). Voor verdere vragen over de opdracht en de opleiding kunt u mailen naar Barbara Flunger (b.flunger@uu.nl).

Als u mee wilt doen aan het onderzoek kunt u klikken op de volgende link: ...

Met vriendelijke groet,

Barbara Flunger en Tessa Dijkstra

Appendix C: Beschrijvende statistieken

Tabel 8

Gemiddelden, Standaardafwijkingen en Pearsons Correlaties van Afhankelijke en Onafhankelijke Variabelen

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Verbondenheid leerlingen	3.38	.41	-																
2 Verbondenheid collega's	3.08	.41	.19*	-															
3 Ervaren competentie	2.92	.37	.30**	.00	-														
4 Autonomie	2.63	.51	.01	.47**	.01	-													
5 Levenstevredenheid	2.90	.46	.16	.28**	.26**	.34**	-												
6 Veerkracht	3.12	.44	.20*	.20*	.43**	.26**	.42**	-											
7 Extraversie	3.09	.42	.29**	.28**	.29**	.15	.32**	.40**	-										
8 Neuroticisme	2.38	.52	.04	-.13	-.35**	-.31**	-.47**	-.57**	-.11	-									
9 Zorgvuldigheid	3.10	.41	.07	.01	.28**	.05	.05	.10	.11	-.08	-								
10 Amotivatie	1.81	.65	-.35**	-.38**	-.35**	-.44**	-.36**	-.38**	-.26**	.28**	-.22**	-							
11 Extrinsieke motivatie	2.62	.65	-.03	.12	-.06	-.04	-.26**	-.14	.11	.13	.07	.22*	-						
12 Geïdentificeerde motivatie	1.74	.48	-.20*	-.13	-.36**	-.16	-.40**	-.38**	-.16	.39**	-.17	.51**	.25**	-					
13 Geïntegreerde motivatie	3.50	.54	.31**	.29**	.33**	.15	.21*	.27**	.33**	-.08	.15	-.39**	-.03	-.20*	-				
14 Intrinsieke motivatie	3.28	.51	.34**	.37**	.27**	.39**	.31**	.39**	.23**	-.29**	.18*	-.67**	-.06	-.38**	.42**	-			
15 Emotionele uitputting	2.47	.60	-.17	-.33**	-.38**	-.53**	-.56**	-.47**	-.26**	.56**	-.16	.65**	.26**	.42**	-.18*	-.48**	-		
16 Bekwaamheid	2.94	.65	.24**	.41**	.28**	.36**	.28**	.33**	.28**	-.21*	.05	-.64**	-.15	-.28**	.45**	.65**	-.45**	-	
17 Depersonalisatie	2.75	.29	.10	-.04	.22*	-.22*	-.06	-.04	.08	.10	.20*	.14	.25**	-.06	.09	-.16	.18	-.15	-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$

Appendix D: Tabellen multiële regressieanalyses onderzoeksvraag 1

Samenvatting Multiële Regressieanalyses voor de Rol van Behoeftbevreëding van Motivatie

	Amotivatie				Extrinsieke motivatie				Geïdentificeerde motivatie				Geïntegreerde motivatie				Intrinsieke motivatie			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constance	6.47		11.36	< .001	2.60		3.62	< .001	3.89		7.81	< .001	.46		.86	.389	-.02		-.04	.969
Ervaren competentie	-.48	-.27	-3.61	< .001	-.07	-.04	-.40	.688	-.44	-.33	-3.75	< .001	.40	.28	3.21	.002	.27	.20	2.44	.016
Verbondenheid leerlingen	-.36	-.23	-2.98	.004	-.09	-.06	-.57	.569	-.10	-.09	-.94	.351	.23	.18	2.03	.044	.29	.24	2.84	.005
Verbondenheid collega's	-.27	-.17	-1.98	.050	.31	.19	1.81	.072	-.07	-.06	-.60	.550	.32	.24	2.49	.014	.24	.19	2.10	.038
Autonomie	-.45	-.36	-4.37	< .001	-.17	-.13	-1.27	.207	-.12	-.13	-1.31	.193	.04	.04	.38	.704	.29	.29	3.35	< .001

Samenvatting Multiële Regressieanalyses voor de Rol van Behoeftbevreëding van Burn-out

	Emotionele uitputting				Bekwaamheid				Depersonalisatie			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constance	6.33		12.37	< .001	-1.06		-1.71	.089	2.42		7.80	< .001
Ervaren competentie	-.60	-.37	-5.00	< .001	.44	.25	3.02	.003	.17	.21	2.29	.024
Verbondenheid leerlingen	-.05	-.04	-.49	.624	.17	.11	1.28	.204	.02	.03	.29	.776
Verbondenheid collega's	-.15	-.10	-1.20	.232	.46	.28	3.11	.002	.06	.08	.78	.435
Autonomie	-.56	-.48	-6.04	< .001	.28	.22	2.47	.015	-.15	-.26	-2.63	.010

Appendix E: Tabellen multipele regressieanalyses onderzoeksvraag 2

Samenvatting Multipele Regressieanalyses voor de Rol van Behoeftebevrediging Health en Personal Resources voor Motivatie

	Amotivatie				Extrinsieke motivatie				Geïdentificeerde motivatie				Geïntegreerde motivatie				Intrinsieke motivatie			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	7.22		8.52	<.001	2.87		2.78	.006	3.69		5.19	<.001	-.54		-.67	.504	-.18		-.25	.800
Ervaren competentie	-.30	-.17	-1.90	.061	.01	.01	.07	.947	-.20	-.15	-1.53	.128	.34	.23	2.29	.024	.10	.07	.73	.468
Verbondenheid leerlingen	-.36	-.23	-2.86	.005	-.09	-.06	-.57	.569	-.13	-.11	-1.18	.240	.17	.13	1.40	.165	.31	.24	2.87	.005
Verbondenheid collega's	-.25	-.15	-1.81	.074	.33	.20	1.96	.053	-.03	-.03	-.28	.777	.27	.20	2.04	.044	.22	.18	1.94	.055
Autonomie	-.38	-.30	-3.51	.001	-.05	-.04	-.39	.694	.01	.01	.12	.908	.04	.03	.34	.732	.22	.22	2.42	.017
Levenstevredenheid	-.14	-.10	-1.12	.264	-.47	-.33	-3.12	.002	-.24	-.23	-2.35	.020	.05	.05	.45	.655	.04	.04	.42	.676
Veerkracht	-.17	-.12	-1.17	.244	-.24	-.16	-1.34	.185	-.14	-.12	-1.10	.272	.11	.09	.80	.423	.20	.17	1.59	.116
Extraversie	.06	.04	.49	.624	.35	.22	2.18	.032	.08	.07	.71	.482	.16	.12	1.28	.203	-.05	-.04	-.44	.665
Neuroticisme	-.00	.00	-.04	.967	-.09	-.07	-.57	.572	.15	.16	1.44	.154	.14	.13	1.16	.249	-.07	-.07	-.64	.525
Zorgvuldigheid	-.26	-.16	-2.19	.031	.12	.07	.82	.417	-.11	-.09	-1.07	.288	.08	.06	.72	.472	.14	.11	1.42	.158

Samenvatting Multipele Regressieanalyses voor de Rol van Behoeftbevrediging Health en Personal Resources voor Burn-out

	Emotionele uitputting				Bekwaamheid				Depersonalisatie			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	5.53		8.08	< .001	- 1.38		- 1.46	.148	2.00		4.29	< .001
Ervaren competentie	- .29	- .18	- 2.32	.022	.37	.21	2.11	.037	.18	.23	2.07	.041
Verbondenheid leerlingen	- .09	- .06	- .93	.357	.13	.08	.95	.344	.01	.01	.12	.908
Verbondenheid collega's	- .08	- .05	- .72	.472	.42	.26	2.74	.007	.06	.08	.80	.426
Autonomie	- .39	- .33	- 4.41	< .001	.25	.20	2.07	.041	- .13	- .23	- 2.13	.035
Levenstevredenheid	- .32	- .25	- 3.26	.001	.05	.04	.39	.694	- .02	- .02	- .22	.826
Veerkracht	- .04	- .03	- .35	.725	.18	.12	1.08	.283	- .05	- .08	- .65	.517
Extraversie	.01	.01	- .03	.979	.06	.04	.43	.666	.04	.05	.50	.616
Neuroticisme	.29	.25	2.92	.004	.05	.04	.39	.695	.05	.08	.67	.508
Zorgvuldigheid	- .08	- .05	- .78	.435	- .06	- .04	- .44	.663	.11	.16	1.70	.093

Appendix F: FETC formulier

APPLICATION FORM FOR THE ASSESSMENT OF A RESEARCH PROTOCOL BY THE FACULTY ETHICS REVIEW BOARD (FERB) OF THE FACULTY OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES

General guidelines for the use of this form

1. This form can be used for a single research project or a series of related studies (hereinafter referred to as: "research programme"). Researchers are encouraged to apply for the assessment of a research programme if their proposal covers multiple studies with related content, identical procedures (methods and instruments) and contains informed consent forms and participant information, with a similar population. For studies by students, the FERB recommends submitting, in advance, a research programme under which protocol multiple student projects can be conducted so that their execution will not be delayed by the review procedure. The application of such a research programme must include a proper description by the researcher(s) of the programme as a whole in terms of the maximum burden on the participants (e.g. maximum duration, strain/efforts, types of stimuli, strength and frequency, etc.). If it is impossible to describe all the studies within the research programme, it should, in any case, include a description of the most invasive study known so far.
2. Solely the first responsible senior researcher(s) (from post-doctoral level onwards) may submit a protocol.
3. Any approval by the FERB is valid for 5 years or until the information to be provided in the application form below is modified to such an extent that the study becomes more invasive. For a research programme, the term of validity is 2 years and any extension is subject to approval. The researcher(s) and staff below commit themselves to treating the participants in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki and the Dutch Code of Conduct for Scientific Practices as determined by the VSNU Association of Universities in the Netherlands (which can both be downloaded from the FERB site on the Intranet¹) and guarantee that the participants (whether decisionally competent or incompetent and/or in a dependent relationship vis-a-vis the researcher or not) may at all times terminate their participation without any further consequences.
4. The researcher(s) commit themselves to maximising the quality of the study, the statistical analysis and the reports, and to respect the specific regulations and legislation pertaining to the specific methods.
5. The procedure will run more smoothly if the FERB receives all the relevant documents, such as questionnaires and other measurement instruments as well as literature and other sources on studies using similar methods which were found to be ethically acceptable and that testify to the fact that this procedure has no harmful consequences. Examples of studies where the latter will always be an issue are studies into bullying behaviour, sexuality, and parent-child relationships. The FERB asks the researcher(s) to be as specific as possible when they answer the relevant questions while limiting their answers to 500 words maximum per question. It is helpful to the FERB if the answers are brief and to the point.
6. **Our FAQ document that can be accessed through the Intranet provides background information with regards to any questions.**
7. The researcher(s) declare to have described the study truthfully and with a particular focus on its ethical aspects.

Signed for approval²:

¹ See: <https://intranet.uu.nl/facultaire-ethische-toetsingscommissie-fetc>

² The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

Date:

A. GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS

1.

- a. **Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):**
Prof. dr. B. Flunger
- b. **Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):**
Tessa Dijkstra

2. Title of the study or research programme - Does it concern a single study or a research programme? Does it concern a study for the final thesis in a bachelor's or master's degree course?:

De titel van de thesis is: 'Het verband tussen psychologische basisbehoeften, health en personal resources, motivatie en welzijn van basisschoolleerkrachten'.

Het betreft een single study. Deze thesis wordt geschreven vanuit de master Educational Sciences.

3. Type of study (with a brief rationale):

- Experimental
- Observational
- Otherwise: het betreft een beschrijvend kwantitatief webbased survey-onderzoek. Dit houdt in dat aan participanten gevraagd wordt om een enquête via het internet in te vullen.

4. Grant provider:

Niet van toepassing.

5. Intended start and end date for the study:

Begin maart wil ik beginnen met de dataverzameling. Ik wil hier drie weken de tijd voornemen. Vervolgens wil ik vier weken besteden aan het analyseren van de resultaten. Aan het begin van mei wil ik hier klaar mee zijn.

6. Research area/discipline:

Sociale wetenschappen.

7. For some (larger) projects it is advisable to appoint an independent contact or expert whom participants can contact in case of questions and/or complaints. Has an independent expert been appointed for this study?³

Nee.

8. Does the study concern a multi-centre project, e.g. in collaboration with other universities, a GGZ mental health care institution, a university medical centre? Where exactly will the study be conducted? By which institute(s) are the executive researcher(s) employed?

Nee.

9. Is the study related to a prior research project that has been assessed by a recognised Medical Ethics Review Board (MERB) or FERB?

Nee.

If so, which? Please state the file number: niet van toepassing.

B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS

Background

1. What is the study's theoretical and practical relevance? (500 words max.):

Uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA) komt naar voren dat leerkrachten in het basisonderwijs een relatief hoge werkdruk ervaren. Naast de hoge werkdruk, rapporteren leerkrachten in het basisonderwijs een lage autonomie (CBS, 2018). Een hoge werkdruk gecombineerd met weinig ervaren autonomie kan leiden tot burn-outklachten (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005).

Naast de drie basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie), worden ook vaak health resources zoals levenstevredenheid (Schaarsmidt & Fischer, 2003) en personal resources zoals de vijf persoonlijkheidskenmerken en veerkracht (Bakker, Van der Zee, Lewig & Dollard, 2006) geassocieerd met een burn-out.

Al deze voorspellers samen zijn nog niet eerder in verband gebracht in dezelfde studie. In de huidige studie wordt hiernaar gekeken.

2. What is the study's objective/central question?

Het doel van dit onderzoek is te achterhalen welke unieke associatie de bevrediging van de drie psychologische basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) heeft met de motivatie en het welzijn van leerkrachten als de rol van health resources (levenstevredenheid) en personal resources (neuroticisme, extraversie, zorgvuldigheid, veerkracht) in rekening genomen worden.

³ This contact may, in principle, also be a researcher (within the same department, or not) who is able to respond to the question or complaint in detail. Independent is to say: not involved in the study themselves. The FERB upholds that an independent contact is not obligatory, but will be necessary when the study is more invasive.

3. What are the hypothesis/hypotheses and expectation(s)?

- H₀: Er is geen verband tussen de drie basisbehoeften en de motivatie en het welzijn van leerkrachten.
- H₁: Er is een verband tussen de drie basisbehoeften en de motivatie en het welzijn van leerkrachten.
- H₀: Er is geen verband tussen de drie basisbehoeften, health en personal resources en de motivatie en het welzijn van leerkrachten.
- H₁: Er is een verband tussen de drie basisbehoeften, health en personal resources en de motivatie en het welzijn van leerkrachten.

Design/procedure/invasiveness

4. What is the study's design and procedure? (500 words max.):

Het onderzoek betreft een beschrijvend kwantitatief webbased survey-onderzoek. De data wordt verzameld onder basisschoolleerkrachten. De vragenlijst wordt verstuurd naar leerkrachten die zich bevinden in het netwerk van de onderzoeker. Tevens wordt de vragenlijst online gezet op social media forums voor basisschoolleerkrachten.

5.

- a. **Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?**⁴
Een vragenlijst wordt ontwikkeld en ingezet in de huidige studie. Dit is een eenmalige vragenlijst. Dit betekent dat basisschoolleerkrachten één vragenlijst invullen waarin alle genoemde constructen naar voren komen.
- b. **What does the study's burden on the participants comprise in terms of time, frequency and strain/efforts?**
De vragenlijst neemt ongeveer 10 tot 15 minuten in beslag. Leerkrachten vullen deze vragenlijst in hun eigen tijd in.
- c. **Will the participants be subjected to interventions or a certain manner of conduct that cannot be considered as part of a normal lifestyle?**
Nee.
- d. **Will unobtrusive methods be used (e.g. data collection of uninformed subjects by means of observations or video recordings)?**
Nee.
- e. **Will the study involve any deception? If so, will there be an adequate debriefing and will the deception hold any potential risks?**
Nee.

⁴ Examples: invasive questionnaires; interviews; physical/psychological examination, inducing stress, pressure to overstep important standards and values; inducing false memories; exposure to aversive materials like a unpleasant film, video clip, photos or electrical stimulus; long-term or very frequent questioning; ambulatory measurements, participation in an intervention, evoking unpleasant psychological or physical symptoms in an experiment, denial, diet, blood sampling, fMRI, TMS, ECG, administering stimuli, showing pictures, etc. In case of the use of a device (apparatus) or administration of a substance, please enclose the CE marking brochure for the relevant apparatus or substance, if possible.

6. Will the participants be tested beforehand as to their health condition or according to certain disorders? Are there any inclusion and/or exclusion criteria or specific conditions to be met in order for a participant to take part in this study?

Nee.

7. Risks for the participants:

a. Which risks does the study hold for its participants?

Het kan zijn dat de basisschoolleerkrachten te maken krijgen met enige confrontatie. Er wordt van de leerkrachten gevraagd om persoonlijke en privacygevoelige informatie te delen. Door het invullen van de vragenlijst, kan het besef over hun motivatie en welzijn als confronterend ervaren worden. Dit zou negatieve gevoelens teweeg kunnen brengen. Hiernaast zullen de leerkrachten geen andere belasting ervaren.

b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life?

Het is moeilijk te beoordelen hoe de basisschoolleerkrachten zullen reageren op de vragenlijst. Wanneer enkele leerkrachten daadwerkelijk burn-outklachten ervaren, zullen zij dit als meer confronterend kunnen ervaren. Dit kan tot bepaalde inzichten leiden wat gevolgen kan hebben voor hun dagelijkse leven. Mocht de vragenlijst te belastend zijn, hebben zij de mogelijkheid om de vragenlijst te beëindigen of de gegevens niet te delen met de onderzoeker.

8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?

Door alle voorspellers te vergelijken, krijgen wetenschappers en onderwijskundigen grip op de achterliggende factoren van het begrip burn-out bij basisschoolleerkrachten en zachtere indicatoren van welzijn en het algemeen functioneren in het werkdomein, zoals motivatie.

9. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?⁵ If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?

Nee.

⁵ For instance: dementia, dyslexia, giftedness, depression, extremely low heartbeat in an ECG, etc. If coincidental findings may be found, this should be included in the informed consent, including a description of the actions that will be taken in such an event.

Analysis/power

10. How will the researchers analyse the data? Which statistical analyses will be used?

Er wordt een meervoudige regressieanalyse ingezet om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Bij een meervoudige regressieanalyse wordt er gezocht naar een verband tussen meerdere onafhankelijke variabelen en een afhankelijke variabele. Er worden meerdere meervoudige regressieanalyses uitgevoerd omdat er meerdere afhankelijke variabelen zijn: autonome motivatie, gecontroleerde motivatie, amotivatie en welzijn.

11. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this power, the FERB would like you to justify why this is necessary:

Er wordt gestreefd naar minimaal 150 participanten. Om deze reden is de kans groter dat het onderzoek een betrouwbare steekproef betreft.

C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE

1. The nature of the research population (please tick):

1. General population without complaints/symptoms
- 2. General population with complaints/symptoms**
3. Patients or population with a diagnosis (please state the diagnosis)

2. Age category of the participants (please tick):

- **18 years or older**
- 16-17 years
- 13-15 years
- 12 years or younger

3. Does the study require a specific target group? If so, justify why the study cannot be conducted without the participation of this group (e.g. minors):

Het is van belang dat enkel alleen basisschoolleerkrachten de vragenlijst van het huidige onderzoek invullen. De focus van het onderzoek is leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Aan de hand van rapportgegevens (CBS, 2018) wordt aangegeven dat leerkrachten niet alleen een hoge werkdruk ervaren, maar ook een lage autonomie. In de huidige studie wordt onderzocht of de basisbehoefte autonomie en de basisbehoeften verbondenheid en competentie in verband staan met de motivatie en het welzijn van leerkrachten. Ook wordt er gekeken of health en personal resources in verband staan met de motivatie en het welzijn van leerkrachten.

4. Recruitment of participants:

a. **How will the participants be recruited?**

De participanten worden middels een aselecte random steekproef geworven. De basisschoolleerkrachten die zich bevinden in het netwerk van de onderzoeker, zullen een e-mail ontvangen met daarin een link naar de vragenlijst. Deze vragenlijst kunnen zij online invullen. Daarnaast zal de vragenlijst online gezet worden op verschillende social media platforms voor leerkrachten.

Er wordt de nodige informatie verstrekt over de verantwoordelijkheid van de onderzoeker, de instelling, de inhoud van het huidige onderzoek en de bescherming van de persoonlijke gegevens.

b. **How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study?**

De vragenlijst zal drie weken online staan.

5. Does the study involve informed consent or mutual consent? Clarify the design of the consent procedure (who gives permission, when and how). Does the study involve active consent or passive consent? If no informed consent will be sought, please clarify the reason:

In de huidige studie wordt er gebruik gemaakt van een informed consent. De participanten kunnen geheel vrijwillig deelnemen aan het onderzoek. De leerkrachten kunnen er zelf voor kiezen om de vragenlijst in te vullen. Aan het begin van de vragenlijst moeten de participanten een informed consent online invullen. Ook aan het einde van de vragenlijst moeten de participanten nogmaals toestemming geven om de gegevens te delen met de onderzoeker. De informed consent is toegevoegd als bijlage.

6. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so?

Zoals eerder wordt genoemd, zijn de participanten geheel vrijwillig in het deelnemen aan het onderzoek. Wanneer zij enige confrontatie ervaren, kunnen zij de vragenlijst niet verder invullen of aan het einde van de vragenlijst de gegevens niet delen met de onderzoeker.

7. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?

De participanten ontvangen via een e-mail de link naar de vragenlijst. Het invullen van de vragenlijst is geheel vrijwillig en de participanten vullen de vragenlijst anoniem in. De participanten die zich in het netwerk van de onderzoeker bevinden, hebben een relatie met de onderzoeker. Dit betekent dat zij de onderzoeker kennen via hun beroep. Het zou kunnen dat leerkrachten de vragenlijst om deze reden eerder invullen omdat zij de onderzoeker willen helpen. Daarentegen kan het ook een negatief effect hebben, dat zij hun gegevens niet willen delen met de onderzoeker vanwege persoonlijk contact.

De participanten die worden geworven middels social media platforms, zullen deelnemen omdat zij als raakvlak het beroep hebben. Dit raakvlak kan ervoor zorgen dat zij sneller geneigd zijn om deel te nemen aan dit onderzoek. Tevens omdat dit onderwerp veel speelt de laatste tijd.

8. Compensation

a. **Will the participants be compensated for their efforts? If so, what is included in this recompense (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount?**

Nee.

b. **Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?**

Niet van toepassing.

D. PRIVACY AND INFORMATION

1.

a. **Will the study adhere to the requirements for anonymity and privacy, as referred to in the Faculty Protocol for Data Storage⁶?**

- anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): **ja/nee**
- the participants' rights to inspect their own data: **ja/nee**
- access to the data for all the researchers involved in the project: **ja/nee**

If not, please clarify.

b. **Has a Data Management Plan been designed?**

Dit wordt nog ontwikkeld.

⁶ This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

2.

- a. **Will the participant be offered the opportunity to receive the results (whether or not at the group level)?**

Ja, aan het eind van de vragenlijst kunnen de participanten aangeven of zij de resultaten van het onderzoek willen ontvangen.

- b. **Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)?**

Nee.

If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level?

Niet van toepassing.

3.

- a. **Will the data be stored on the faculty's data server? ja/nee**

- b. **Will the data that can be traced back to the individual be stored separately on the other faculty server available for this specific purpose?**

Ja.

If not, please clarify where will the data be stored instead?

Niet van toepassing.

E. ADDITIONAL INFORMATION

Optional.

F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)

- Text (advert) for the recruitment of participants
- Information letter for participant - bijlage B
- Informed consent form for participants - bijlage C
- Written or oral feedback information (debriefing text)
- (Descriptions of) questionnaires
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations
- Literature/references

De andere formulieren worden gedurende het onderzoek ontwikkeld.

Signature(s):⁷

Date and place:

Name, position:

E. ADDITIONAL INFORMATION

Optional.

F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)

- Text (advert) for the recruitment of participants
- Information letter for participant - bijlage B
- Informed consent form for participants - bijlage C
- Written or oral feedback information (debriefing text)
- (Descriptions of) questionnaires
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations
- Literature/references

De andere formulieren worden gedurende het onderzoek ontwikkeld.

Signature(s):⁸

Date and place:

Name, position:

⁷ The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

⁸ The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

Appendix G: SCROL formulier

Studentnummer: *	6264921
Initialen & voorvoegsels: *	T
Achternaam: *	Dijkstra
Opleiding: *	Master Educational Sciences

Eventuele tweede student

Studentnummer:	
Initialen & voorvoegsels:	
Achternaam:	
Opleiding:	

Begeleider

Naam begeleider: *	Prof. dr. B. Flunger
Naam evt. 2 ^e begeleider:	Dr. K. Smit

Scriptie

Titel Scriptie: *	Het Verband tussen Psychologische Basisbehoeften, Health en Personal Resources, Motivatie en Welzijn van Basisschoolleerkrachten
Taal Scriptie: *	Nederlands/Engels/enz.
Samenvatting:	Er is een groot tekort aan basisschoolleerkrachten geconstateerd en het lerarentekort blijft groeien. Er liggen enkele werkstressoren ten grondslag aan het lerarentekort. Zo ook de werkstressor autonomie. Autonomie is een van drie psychologische basisbehoeften, naast verbondenheid en competentie, en is essentieel voor het prognosticeren van de motivatie en welzijn van individuen. Naast de psychologische basisbehoeften blijken ook enkele health en personal resources een rol te spelen bij het prognosticeren van motivatie en welzijn. In de huidige studie is onderzoek verricht naar de unieke associatie van de behoeftebevrediging met de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten wanneer health en personal resources in acht genomen worden. In totaal hebben 122 basisschoolleerkrachten deelgenomen aan het kwantitatieve webbased survey-onderzoek. Er zijn multiple regressieanalyses uitgevoerd om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De resultaten van de huidige studie laten zien dat de bevrediging van de basisbehoeften en health resources positieve uitkomsten kent voor de motivatie en het welzijn van basisschoolleerkrachten. Er is onvoldoende bewijs gevonden dat de personal resources bijdragen aan de motivatie en het welzijn. Toekomstig onderzoek naar dit

	onderwerp is noodzakelijk om de reden dat het lerarentekort niet mag groeien.
Trefwoorden: (gescheiden door ;)	Verbondenheid, Competentie, Autonomie, Health Resources, Personal Resources, Motivatie, Welzijn, Burn-out
Openbaar tonen: *	Ja
Of pas tonen na datum:	(dd-mm-jjjj)

Ingevuld op: * (17-06-2019)

Door: * (Tessa Dijkstra)

* = Verplicht in te vullen velden