



Werkdruk in het onderwijs vergeleken en verklaard in Nederland en België

Naam: E.K. Dierx

Studentnummer: 377016

1^e Begeleider: Prof. Dr. J.F.A. Braster / 2^e Begeleider: Drs. B. Jetten

Juli 2015

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie waar ik de afgelopen paar maanden hard aan heb gewerkt.

Het onderzoek vormt het sluitstuk van de masteropleiding Arbeid, Organisatie en Management van de opleiding sociologie aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam.

Het schrijven van de scriptie heeft me veel geleerd. Niet alleen theoretische kennis, maar ook de statistische verwerking was een uitdaging.

Ik wil dan ook iedereen bedanken die een bijdrage heeft geleverd aan het tot stand komen van dit onderzoek. Na een aantal wijzigingen in begeleiders, hebben begeleiders Bert Jetten en Sjaak Braster me enorm geholpen dit tot een goed einde te brengen. Zij waren bereid wekelijkse begeleiding te bieden en gaven zeer bruikbare feedback. Ik ben hen dan ook erg erkentelijk.

Motivatie, doorzettingsvermogen en de wil om te slagen hebben me op dit punt gebracht. Ik ben trots dat ik kan terugkijken op het doorlopen van de premaster en de master. Het is niet altijd makkelijk geweest met een fulltime baan als manager van een reisbureau en de daarbij behorende studiereizen. Ik wil in het bijzonder dan ook mijn collega's Ans en Monique bedanken dat zij zich enorm flexibel hebben opgesteld en ik wil mijn moeder, vader, stiefvader en twee zussen bedanken dat zij me onvoorwaardelijk hebben gesteund en in me hebben geloofd en gemotiveerd hebben.

Emma Dierx

Samenvatting

Deze scriptie richt zich op werkdrukverschillen in het Europese onderwijs. In dit onderzoek wordt de samenhang tussen intensificatie en ervaren werkdruk onderzocht en of er daadwerkelijk verschillen zijn in de ervaren werkdruk onder docenten binnen het onderwijs in Nederland en België. Daarnaast wordt in beide landen getoetst in welke mate autonomie van leerkrachten een verklaring kan bieden voor het ervaren van werkdruk. Als laatste wordt bekeken in welke mate de verschillende autonome beleidscontext in Nederland en België de relaties tussen intensificatie, autonomie van de leerkracht en ervaren werkdruk kan beïnvloeden.

Bij de bestudering van de literatuur was de veelheid aan definities over het begrip werkdruk opvallend. Omdat een heldere, eenduidige definitie gewenst is, is uitgegaan van de definitie van Jetten, Braster en Pat (1999) die werkdruk meten aan de hand van vier componenten: taakeisen (kwantitatieve werkdruk), regelproblemen, verantwoordelijkheden en geestelijke inspanning (kwalitatieve werkdruk). De vier componenten van werkdruk, de kenmerken van intensificatie, autonomie of regelmogelijkheden en een aantal controlevariabelen zoals leeftijd, opleiding, aantal dienstjaren en geslacht worden onderzocht door middel van een online survey.

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat er geen verschillen zijn in ervaren werkdruk tussen Nederlandse en Belgische docenten. Ervaren werkdruk kan in Nederland en in België verklaard worden door intensificatie. Nadruk op efficiëntie, effectiviteit, formalisering en standaardisatie binnen het Nederlandse en Belgische onderwijs inderdaad ontwikkelingen zijn die samenhangen met het ervaren van werkdruk. Autonomie heeft in beide landen geen negatieve invloed op ervaren werkdruk. Het interactie-effect van autonomie op de relatie tussen intensificatie en ervaren werkdruk is alleen in Nederland significant. Het lijkt erop dat autonomie of regelmogelijkheden alleen als buffer voor werkdruk dienen in het Nederlandse onderwijs. Autonomie heeft in België geen groter negatief effect op werkdruk dan in Nederland wat erop duidt dat het deprivatieprincipe ten opzichte van de relatief niet autonome Belgische beleidscontext niet plausibel lijkt.

Inhoudsopgave

1. Inleiding

- 1.1 Het probleem
- 1.2 Probleemstelling
- 1.3 Relevantie

2. Theoretisch kader

- 2.1 Werkdruk verklaard
 - 2.1.1 De definitie van werkdruk
 - 2.1.2 Soorten werkdruk
 - 2.1.3 Gevolgen van werkdruk: werkstress
- 2.2 De intensificatiethese van Apple
- 2.3 Het Job Demand-Control Model van Karasek
- 2.4 De autonome beleidscontext in Nederland en België
- 2.5 Conceptueel model

3. Onderzoeksdesign: methodologische verantwoording

- 3.1 Survey
- 3.2 Data
- 3.3 Operationalisatie van de variabelen
- 3.4 Kwaliteitscriteria: validiteit en betrouwbaarheid

4. Resultaten

- 4.1 Scores van respondenten
- 4.2 Correlaties tussen de variabelen in het conceptuele model
- 4.3 Multivariate regressie
- 4.4 Samenvatting van de resultaten
- 4.5 Verbanden in de autonome beleidscontext geplaatst

5. Conclusie en discussie

- 5.1 Conclusie

5.3 Relevantie

5.4 Evaluatie en aanbevelingen

Literatuurlijst

Bijlagen

1. Begeleidende brief
2. Vragenlijst
3. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse

1. Inleiding

1.1 Het probleem

Van leerkrachten wordt vandaag de dag veel gevraagd. De veranderingen die zich de laatste jaren voltrokken hebben, met name degene die te maken hebben met intensificatie, hebben de werkdruk in het onderwijs sterk vergroot (Van der Ploeg & Scholte, 2003). De werkdruk in het Nederlandse onderwijs is hoog te noemen. Uit het onderzoeksrapport dat DUO Onderwijsonderzoek (2012) publiceerde, blijkt dat slechts een derde van de leerkrachten in het primair en voortgezet onderwijs de werkdruk als acceptabel ervaart. 35% van de ondervraagden (n = 1910) is van mening dat de werkdruk hoog én onacceptabel is. In andere sectoren is dit gemiddeld 12,5%. Ook uit de resultaten van de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (2011) is gebleken dat de werkdruk in het Nederlandse onderwijs als problematisch ervaren wordt. Werkdruk kan arbeidsrisico's opleveren en dus negatieve gevolgen hebben voor zowel werkgever als werknemer. Een hoog ziekteverzuim, een daling van de arbeidstevredenheid, slechte concentratie en een daling in de kwaliteit van het werk en productieverlies worden als risico's genoemd (DUO, 2012).

In de literatuur worden verschillende verklaringen voor de oorzaken van deze hoge ervaren werkdruk gegeven. Ballet en Kelchtermans (2005) menen dat de hoge ervaren werkdruk het gevolg is van een groeiend economisch perspectief op onderwijs. Diefenbach (2009) spreekt in dit kader van de introductie en ontwikkeling van New Public Management (NPM) in de publieke sector, waarvan onderwijs een onderdeel is. Het doel is (onder andere) het onderwijs meer bedrijfsmatig en marktgeoriënteerd te maken. Scholen en leerkrachten worden hierdoor meer gestuurd op performance, productiviteit en (kostenbewuste) efficiëntie. Er is volgens Diefenbach (2009) voldoende bewijs dat de ontwikkeling van NPM eerder heeft geleid tot een hogere mate van bureaucrativering dan tot een betere kwaliteit van geleverde diensten in het onderwijs. Leerkrachten hebben, als gevolg van formalisatie, minder tijd onderwijsservices aan burgers te leveren. De introductie van NPM binnen het onderwijs leidt tot hogere werkdruk omdat leerkrachten naast lesgevende verplichtingen meer administratieve en monitorende verplichtingen hebben. Er is empirisch bewijs dat NPM zorgt voor hogere stresslevels onder medewerkers omdat NPM een uitdagendere interne omgeving en dito werkomstandigheden in de hand werkt (Diefenbach, 2009). Apple (1986) verklaart de hoge werkdruk binnen het onderwijs vanuit veranderingen in werkomstandigheden als gevolg van 'intensificatie', en stelt zich hiermee kritisch op tegen New Public Management. NPM leidt tot intensificatie door groeiende eisen vanuit de overheid om een beleid neer te zetten dat gericht is op efficiëntie en effectiviteit. Door deze intensificatietrend ervaren leerkrachten meer werkdruk.

De intensificatietrend betreft niet alleen het Nederlandse onderwijs, maar is op Europees niveau waar te nemen als een gevolg van een groeiende neoliberalistische visie op onderwijs (Verhoeven, 2006). In het onderzoek van Verhoeven (2006), naar de mate van 'managerialism' in het Belgische onderwijs, wordt dit begrip gekenmerkt door (1) verantwoordingsplicht gericht op prestatie, (2) het bepalen van doelen, (3) financiering gebaseerd op resultaten van het beleid, (4) bureaucratisering, (5) marketing, (6) de-professionalisering en (7) collegiaal leiderschap wordt vervangen door individueel leiderschap.

Parallel met de internationale ontwikkeling van een onderwijssysteem gebaseerd op de principes van NPM en de daarmee gepaard gaande intensificatietrend, is er sinds de jaren '80 een andere trend waarneembaar waarbij scholen een toegenomen aantal bevoegdheden toebedeeld krijgen om autonome beslissingen te kunnen maken ten aanzien van curricula en toewijzing van middelen. Het idee is performance levels van scholen te verbeteren door responsiviteit aan te moedigen op lokaal niveau. Dit heeft geresulteerd in meer beslissingsbevoegdheid voor het schoolmanagement (OECD, 2014). In de mate waarin autonomie naar lokale scholen wordt overgeheveld zijn Europese verschillen waar te nemen, alsmede op welk domein de autonomie toegekend wordt. Het OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) publiceert jaarlijks de resultaten van PISA (Programme for International Student Assessment). PISA 2012 meet enerzijds de autonomie in toewijzing van middelen (aanstellen en ontslaan van leerkrachten, bepalen van startsalarissen en salarisverhogingen, opstellen van budgetplannen en toewijzing budget) en anderzijds de autonomie ten aanzien van curricula en educatieve beoordeling van leerplannen (assessment beleid vaststellen voor studenten, kiezen van lesboeken, welke lessen er worden gegeven en de inhoud ervan). Over het algemeen geven landen waarin het beleid veel autonomie geeft voor de toewijzing van middelen ook een grote autonomie voor beslissingen over curricula. Europese landen waarin relatief veel autonomie onder scholen is waar te nemen zijn Nederland, het Verenigd Koninkrijk en Tsjechië. Europese landen waar relatief weinig autonomie te vinden is zijn onder andere Griekenland, Luxemburg, Turkije, Noorwegen en België (OECD, 2014). Tabel 1.1 illustreert deze mate van autonomie.

Tabel 1.1 *Index of school responsibility for resource allocation, curriculum and assessment*

Country	Mean Index curriculum and assesment	S.E.	Mean Index resource allocation	S.E.
Greece	-1.15	0.02	-0.70	0.01
Turkey	-1.12	0.02	-0.72	0.01
Luxembourg	-0.84	0.00	-0.20	0.00
Portugal	-0.68	0.03	-0.48	0.03
Switzerland	-0.60	0.04	-0.13	0.04
Norway	-0.55	0.05	-0.18	0.03
Spain	-0.47	0.04	-0.42	0.03
Slovenia	-0.35	0.01	-0.11	0.02
Austria	-0.3	0.06	-0.56	0.03
Sweden	-0.25	0.06	0.63	0.07
Germany	-0.19	0.05	-0.58	0.01
Belgium	-0.11	0.05	-0.29	0.01
France	-0.10	0.06	-0.54	0.01
Denmark	-0.05	0.06	0.18	0.06
Finland	-0.05	0.07	-0.28	0.02
Hungary	0.02	0.07	0.46	0.10
Iceland	0.15	0.00	-0.04	0.00
Italy	0.36	0.04	-0.59	0.02
Poland	0.37	0.07	-0.34	0.02
Slovak Rep.	0.48	0.08	0.78	0.09
Estonia	0.49	0.05	0.14	0.04
Czech Republic	0.75	0.06	1.22	0.10
United Kingdom	0.93	0.05	1.10	0.08
Netherlands	0.96	0.08	1.26	0.10
OECD Average	-0.09	0.05	0.008	0.04

Noot. Bewerkt van "Education at a Glance: OECD Indicators", door OECD, 2014, OECD Publishing, p. 423.

Met bovenstaande uiteenzetting wordt duidelijk dat (a) intensificatie in het Europese onderwijs zou kunnen leiden tot ervaren werkdruk en (b) de context waarin onderwijssystemen in Europa functioneren, verschilt wat betreft de mate van autonomie. Naast de autonome context waarin onderwijssystemen functioneren op managementniveau, hebben leerkrachten zelf ook een bepaalde mate van autonomie (Karasek, 1979). Deze scriptie richt zich op werkdrukverschillen in het Europese onderwijs. In dit onderzoek wordt de samenhang tussen intensificatie en ervaren werkdruk onderzocht en of er daadwerkelijk verschillen zijn in de ervaren werkdruk onder docenten binnen het onderwijs in Nederland en België, twee Europese landen die wat betreft de autonomie binnen het onderwijssysteem duidelijk van elkaar verschillen. Daarnaast wordt in beide landen getoetst in welke mate autonomie van leerkrachten een verklaring kan bieden voor de ervaren werkdruk. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de intensificatietheorie van Apple (1986) en het Job Demand-Control model van Karasek (1979). Als laatste wordt bekeken in welke mate de verschillende autonome context in Nederland en België de relaties tussen intensificatie, autonomie van de leerkracht en

ervaren werkdruk kan beïnvloeden .

1.2 Probleemstelling

De volgende probleemstelling volgt logischerwijs uit de inleiding:

Hoe kan ervaren werkdruk binnen het Nederlandse en Belgische onderwijs worden verklaard vanuit intensificatie, op welke wijze wordt dit verband gemodereerd door autonomie van de leerkrachten, en welke invloed heeft de context op deze relaties?

Theoretische deelvragen zijn:

- wat is werkdruk?
- wat is intensificatie binnen de intensificatiethese van Apple?
- wat is autonomie binnen het Job Control-Demand model van Karasek?
- wat is de autonome beleidscontext in Nederland en België?

Empirische deelvragen zijn:

- in welke mate is sprake van een verschil in ervaren werkdruk onder docenten in Nederland en België?
- in welke mate heeft intensificatie invloed op de ervaren werkdruk onder docenten in het Nederland en België?
- in welke mate heeft autonomie van leerkrachten invloed op het verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland en België?
- op welke manier heeft het verschil in autonome beleidscontext invloed op deze relaties?

1.3 Relevantie

Het in kaart brengen van verschillen in ervaren werkdruk tussen Nederlandse en Belgische leerkrachten dient zowel een maatschappelijk als een wetenschappelijk belang. Uit wetenschappelijk oogpunt levert dit onderzoek een bijdrage door een vergelijkend onderzoek te doen naar verschillen in ervaren werkdruk binnen het onderwijs in Nederland en België. Ten tweede toetst het onderzoek in welke mate intensificatie leidt tot werkdruk in beide landen. Ten derde wordt een

wetenschappelijke bijdrage geleverd door te onderzoeken in welke mate de autonomie van de leerkracht een verklaring biedt voor het verschil in ervaren werkdruk tussen beide landen. Als laatste wordt de invloed van de autonome beleidscontext in beide landen in het model betrokken, waardoor wordt bekeken hoe de verbanden tussen intensificatie, ervaren werkdruk en autonomie van de leerkracht anders zouden kunnen verlopen binnen verschillende contexten. Literatuur waarin de relaties tussen de intensificatie van het onderwijs, hoogte van ervaren werkdruk en autonomie van de leerkracht worden behandeld is veelvuldig te vinden (Ballet & Kelchtermans, 2008, Diefenbach, 2009, Verhoeven, 2006, Easthope & Easthope, 2000). Deze modellen worden echter zelden in een internationale context geplaatst. Dit onderzoek poogt dan ook een wetenschappelijke bijdrage te leveren van de werking van het model binnen de beschreven internationale beleidscontext die de verschillen in ervaren werkdruk onder docenten in het Nederlandse en Belgische onderwijs zou kunnen verklaren. Als laatste wil dit onderzoek een uitbreiding bieden op het job demand-control model van Karasek (1979) door zich expliciet af te vragen of autonomie van leerkrachten ook een buffereffect zou hebben op het ervaren van werkdruk, naast het ervaren van werkstress.

Maatschappelijk gezien kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan inzichten voor beleidsmakers en onderwijsinstellingen in overeenkomsten, verschillen en de achtergronden van ervaren werkdruk in het Nederlandse en Belgische onderwijs. Werkdruk kan grote negatieve gevolgen hebben, zowel voor werknemer als werkgever. Inzicht in de oorzaken van werkdruk is daarom belangrijk. Cross nationale belangstelling voor vraagstukken van arbeid en organisatie is de laatste decennia gestimuleerd door de groei van multinationale ondernemingen, door internationale investeringen en internationale samenwerking (Van den Bossche & Smulders, 2006). Het is in te denken dat in de toekomst ook op gebied van onderwijs steeds meer internationale samenwerking zal plaatsvinden. Daarnaast leidt minder werkdruk tot minder werkstress en op lange termijn is dit positief voor het welbevinden van docenten. Inzicht in werkdruk onder docenten kan de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op het begrip werkdruk. Voorts wordt aan de hand van de intensificatiethese van Apple (1986) beschreven op welke manier ervaren werkdruk in het Nederlandse en Belgische onderwijs verklaard kan worden vanuit intensificatie. Vervolgens wordt door middel van het Job Demand-Control Model (Karasek, 1979) beschreven hoe de mate van autonomie waarover leraren in de uitvoering van hun werkzaamheden beschikken een mogelijke verklaring kan bieden voor het verschil in ervaren werkdruk in beide landen. Voldoende ruimte om zelf beslissingen te nemen stelt hen namelijk in staat het werk aan te passen aan de problematische kenmerken van het werk, waardoor het negatieve effect van werkdruk wordt beperkt (Karasek, 1979). Als laatste komt de mogelijke invloed van de autonome beleidscontext in Nederland en België op ervaren werkdruk aan bod.

2.1 Werkdruk verklaard

2.1.1 De definitie van werkdruk

In de literatuur worden verschillende termen gebruikt voor het begrip werkdruk. In sommige gevallen wordt gewoon van werkdruk gesproken, in andere studies spreekt men in dezelfde context van werklust, werkbelasting, werkstress en taakbelasting. Werklust, werkbelasting en taakbelasting verwijzen op een neutrale manier naar het uit te voeren werk: de hoeveelheid, de moeilijkheidsgraad, het werktempo en de kwaliteitseisen (Kirsch & Van den Berghe, 2010). Werkstress daarentegen kan gezien worden als het gevolg van werkdruk en wordt verder toegelicht in paragraaf 2.1.2. Werkdruk is de toestand die ontstaat wanneer één of meerdere medewerkers gedurende een langere periode de taak niet binnen de gestelde tijd of gestelde normen kunnen uitvoeren (Ulenbelt, 1992). Ulenbelt (1992) koppelt werkdruk aan een tijdsaspect en een kwaliteitsaspect waaraan structureel niet wordt voldaan.

Christis (1992) onderscheidt kwantitatieve en kwalitatieve werkdruk. Kwantitatieve werkdruk ontstaat uit een te grote hoeveelheid taken en ontstaat vooral bij niet lesgevende taken. Kwalitatieve werkdruk verwijst naar de onmogelijkheid van de leerkracht het normale takenpakket uit te voeren doordat deze steeds met problemen wordt geconfronteerd terwijl er geen regelmogelijkheden zijn om de problemen op te lossen. Kwalitatieve werkdruk ontstaat vooral bij lesgevende taken. Volgens het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid is er sprake van werkdruk als er een onbalans is tussen werkbelasting en belastbaarheid van de medewerker. Deze onbalans ontstaat als de hoeveelheid arbeid en de tijd waarbinnen het werk af moet zijn de belastbaarheid overstijgt. Werkdruk kan ook worden ervaren in combinatie met hoge kwaliteitseisen, veel verantwoordelijkheden en complexe taken. Ook kan de persoonlijke situatie van de medewerker

indirect een oorzaak zijn van werkdruk (Arboportaal, 2012). Het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid ziet werkdruk als één van de elementen die leiden tot psychosociale arbeidsbelasting. Psychosociale arbeidsbelasting is een overkoepelend begrip omdat het wordt gevormd door alle mogelijk voorkomende stressfactoren in de arbeidssituatie, die op sociaal en psychologisch gebied invloed uitoefenen op het functioneren van de medewerker. Een dergelijk containerbegrip is niet bruikbaar voor dit onderzoek en bovendien worden sociale invloeden die werkdruk veroorzaken niet meegenomen.

Volgens Kaaij en De Kruif (1998) is er verwarring rond de betekenis van het woord 'druk' en is dit een verklaring voor de verscheidenheid aan definities van het begrip werkdruk. Enerzijds kan druk verwijzen naar de hoeveelheid taken die iemand te doen heeft en anderzijds naar de hoeveelheid spanning die iemand ervaart aan een situatie (Kaaij & De Kruif, 1998). In deze context wordt in de literatuur veelvuldig gesproken over objectieve en subjectieve werkdruk en feitelijke en ervaren werkdruk.

2.1.2 Soorten werkdruk

Objectieve, subjectieve, feitelijke en ervaren werkdruk

Volgens Kaaij en De Kruif (1998) is er een onderscheid tussen werkdruk en werklast. Werkdruk is objectief, werklast is subjectief en afhankelijk van hoe een medewerker werkdruk ervaart. Samen vormen werkdruk en werklast de totale werkbelasting. Opvallend is dat het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid de werkbelasting als onderdeel van werkdruk ziet, terwijl Kaaij en De Kruif (1998) werkdruk als onderdeel van werkbelasting zien. Het onderscheid van Kaaij en De Kruif (1998) is op zijn minst verwarrend te noemen, daar werkdruk op zich als objectief en subjectief gekenmerkt wordt. Jetten, Braster, en Pat (1999) hanteren de termen feitelijke werkdruk en ervaren werkdruk. Feitelijke werkdruk is een objectieve meting van werkdruk, terwijl ervaren werkdruk gaat over de beleving van werkdruk bij de medewerker.

Een belangrijke vraag is of de objectieve of de subjectieve werkdruk wordt gemeten in dit onderzoek. Volgens Jetten, Braster, en Pat (1999) is een onderzoek naar objectieve werkdruk nuttig bij een vergelijking van objecten of bij een tijdsonderzoek waarbij verschillende meetmomenten zijn. Dit onderzoek betreft een survey op één tijdstip waardoor het niet ideaal is de objectieve werkdruk te onderzoeken. Daarnaast gaat het om een sociologische invalshoek waarbij het doel is te onderzoeken hoe onderwijskundig personeel werkdruk ervaart en beleeft.

Een ander onderscheid wat in de literatuur wordt gemaakt is dat tussen kwalitatieve en kwantitatieve werkdruk. In navolging van Christis (1992) hebben Jetten, Braster, en Pat (1999) hetzelfde onderscheid gemaakt, echter zij hebben er een andere invulling aan gegeven.

Kwantitatieve en kwalitatieve werkdruk

Jetten, Braster, en Pat (1999) omschrijven kwantitatieve werkdruk als fysieke werkdruk in termen van taakeisen. Zij omschrijven kwalitatieve werkdruk als de verantwoordelijkheid, regelproblemen en de mentale belasting die het werk met zich meebrengt. Samen vormen de vier componenten het overkoepelende begrip werkdruk. De werkdruk is hoger naarmate de medewerker meer fysieke werkdruk ervaart zoals werken onder tijdsdruk, meer verantwoordelijkheidsgevoel heeft ten aanzien van het werk, meer verstoringen in het werkproces ervaart die om probleemoplossend handelen vragen en wanneer de medewerker het werk als geestelijk inspannend ziet. Omdat werkdruk een helder concept is in deze benadering en de componenten goed van elkaar te onderscheiden zijn, wordt in dit onderzoek uitgegaan van de ervaren kwantitatieve en kwalitatieve werkdruk zoals beschreven door Jetten, Braster, en Pat (1999).

2.1.3 Gevolgen van werkdruk: werkstress

Christis (1998) maakt een duidelijk onderscheid tussen werkdruk en werkstress. Werkdruk betreft de kenmerken van het werk, terwijl werkstress de kenmerken van een persoon betreft. Stress ontstaat als gebeurtenissen in de omgeving als bedreigend worden ervaren. Stress bestaat volgens Van Veldhoven, Meijman en Broersen (2002) uit lichamelijke, motivationele, emotionele en gedragsmatige aspecten die een reactie zijn op (psychische) overbelasting. Werkstress is in deze definitie een gevolg van psychosociale arbeidsbelasting (Van Veldhoven, 1996). In hun onderzoek naar de beleefde werkdruk in hogescholen stellen Verbaan en Van Helmont (2000) dat er sprake is van werkstress als de mate waarin het werk belastend is leidt tot een bepaald klachtenpatroon. Werkstress is het gevolg van overmatige werkdruk. Langdurige werkstress kan leiden tot burn-outklachten. Van een burn-out is sprake als er wordt voldaan aan één van de volgende aspecten: emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde prestaties (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

2.2 De intensificatiethese van Apple

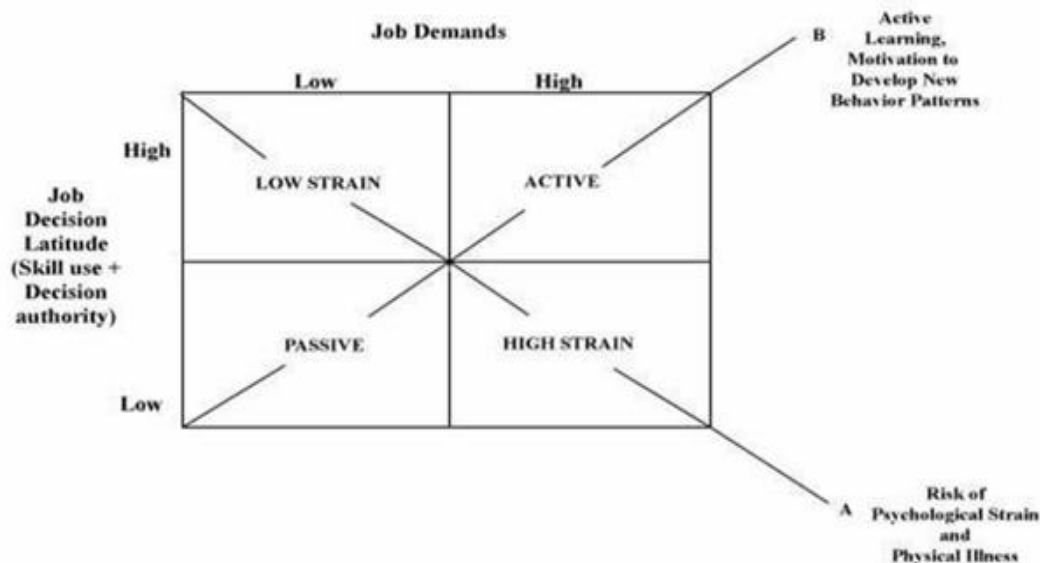
Apple (1986) leverde met de intensificatiethese een theoretische verklaring voor de veranderingen in de werkcondities van leerkrachten. Hij argumenteerde dat door de groeiende eisen en verwachtingen van overheid en samenleving de druk op scholen en leerkrachten verhoogd wordt. Het onderwijsbeleid wordt steeds meer gedreven door bedrijfsmatige, economische logica, waarin

efficiëntie en effectiviteit een steeds belangrijkere plaats innemen (Ballet & Kelchtermans, 2008). Apple (1986) stelt zich met zijn theorie kritisch op tegen de ontwikkeling van New Public Management binnen het onderwijs (Diefenbach, 2009). Onderwijstaken en de uitvoering ervan worden steeds meer ontkoppeld en doelstellingen worden steeds meer gedefinieerd door instellingen buiten de scholen. Dit leidt tot een verminderde betrokkenheid van leerkrachten bij curriculumplanning wat Apple (1986) als de-professionalisering ziet. Tegelijkertijd krijgen leerkrachten te maken met meer controles en verantwoordingsplicht. Het resultaat van deze ontwikkelingen wordt intensificatie genoemd, een groeiende externe prestatiedruk op het lerarenberoep doordat steeds meer opgelegde taken uitgevoerd moeten worden zonder over voldoende tijd en middelen te beschikken (Ballet & Kelchtermans, 2008). Met de invoering van New Public Management is intensificatie van het leraarschap ontstaan als gevolg van de nadruk op efficiëntie, effectiviteit, formalisering en standaardisatie en is er sprake van bureaucratisering (Diefenbach, 2009).

Enige kritiek op de (originele) intensificatiethese betreft dat er enkel sprake van externe eisen en verwachtingen ten aanzien van leerkrachten is, terwijl in de praktijk ook leerkrachten zelf en de organisatie intensificatie beïnvloeden. Ten tweede verloopt het effect van intensificatie niet rechtstreeks maar wordt het gemedieerd door persoonlijke betekenisgeving en kenmerken van de school. Ten derde wordt intensificatie als te negatief beschouwd (Ballet & Kelchtermans, 2008). Desondanks biedt de ontwikkeling naar een efficiënt, effectief, geformaliseerd en gestandaardiseerd onderwijssysteem binnen de publieke sector een interessante verklaring voor de hoge ervaren werkdruk onder leerkrachten. De precieze hypothese luidt derhalve dat er in Nederland en België een positief verband wordt verwacht tussen intensificatie en ervaren werkdruk.

2.3 Het Job Demand-Control Model van Karasek

Het Job Demand-Control Model is één van de meest gebruikte modellen voor het voorspellen en verklaren van werkstress (Karasek, 1979). Het model is weergegeven in figuur 1 en gaat uit van twee dimensies, namelijk 'job demands' (taakeisen) en 'job decision latitude' (sturingsmogelijkheden).



Figuur 1: Job Demand – Control Model van Karasek (1979, p. 288).

Werkstress ontstaat door interactie tussen deze twee dimensies. De combinatie van ‘heavy job demands’ en ‘low decision latitude’ leidt tot werkstress (‘high strain’), oftewel de hoogste kans op werkstress ontstaat in een baan waarbij sprake is van hoge eisen en weinig job control. Hier is volgens Karasek (1979) sprake van een interactie-effect, de gevolgen van taakeisen op werkstress zijn afhankelijk van de mate van regelmogelijkheden. ‘Low Strain’ is het tegenovergestelde: in arbeidssituaties waar sprake is van lage taakeisen en veel regelmogelijkheden voorspelt dit model de minste kans op werkstress. Voorts voorspelt Karasek (1979) dat in een situatie met hoge taakeisen en veel regelmogelijkheden de kwaliteiten van de medewerker het meest tot hun recht komen. De medewerker heeft door deze vrijheid in sturing van het werk de mogelijkheid actief te leren en talenten tot ontwikkeling te laten komen. Een passieve houding wordt voorspeld in een arbeidssituatie met lage taakeisen en weinig regelmogelijkheden, wat een afname in productiviteit tot gevolg kan hebben.

Taakeisen worden door Karasek (1979) gedefinieerd als stressfactoren in de arbeidssituatie, zoals hoeveelheid werk, hoog werktempo, moeilijk werk, geestelijk inspannend werk en werken onder tijdsdruk. Regelmogelijkheden worden omschreven als de mate van vrijheid die een werknemer heeft de arbeidstaken te controleren. De mate van autonomie die docenten hebben, bepaalt of de hoge taakeisen leiden tot werkstress. Wat van belang is voor dit onderzoek, is dat de regelmogelijkheden in dit model dienen als buffer voor de negatieve gevolgen van hoge taakeisen.

Werkstress is eerder gedefinieerd als een gevolg van werkdruk (Verbaan en Van Helvoort, 2000). Wat als de autonomie van docenten de negatieve effecten van intensificatie en daarmee gepaard gaande

hoge taakeisen, het ervaren van (kwantitatieve) werkdruk, zou reduceren? Het Job Demand - Control Model van Karasek (1979) zou dan niet alleen gelden voor werkstress, maar ook voor werkdruk. Dit kan nieuwe inzichten geven in hoe werkstress in een eerder stadium voorkomen kan worden. In dit onderzoek wordt bekeken of regelmogelijkheden ook een buffereffect kunnen hebben voor het ervaren van werkdruk. Met andere woorden, de regelmogelijkheden of autonomie die leerkrachten ervaren, kunnen een modererend effect hebben op de ervaren werkdruk, ontstaan door intensificatie (hypothese 2).

2.4 De autonome beleidscontext in Nederland en België

Met de resultaten van PISA 2012, die in de inleiding zijn besproken, is duidelijk geworden dat Nederland de meest autonome onderwijsbeleidscontext heeft van de 24 onderzochte landen binnen Europa. In de praktijk betekent dit dat het management op school relatief vrij is ten aanzien van het nemen van beslissingen op het gebied van toewijzing van middelen en curricula. België scoort net onder gemiddeld. Dit betekent dat de autonome kader waarbinnen Belgische scholen functioneren relatief laag is. Deze context kan volgens het principe van “relatieve deprivatie” (Merton, 1968) invloed uit kunnen oefenen op de relaties tussen intensificatie, autonomie van leerkrachten en ervaren werkdruk.

Crosby (1976) onderscheidt vijf condities waaronder sprake is van relatieve deprivatie: (1) men ziet anderen met iets wenselijks, (2) het is wenselijk voor zichzelf, (3) men vindt dat hij / zij er recht op heeft, (4) men denkt dat de wenselijke situatie haalbaar is en (5) men geeft niet zichzelf de schuld dat de situatie (nog) niet zoals gewenst is. Sociale vergelijkingen die mensen maken liggen aan de basis van relatieve deprivatie en deze vergelijkingen zijn ingebed in sociale structuren (Gartrell, zoals beschreven in Walker & Smith, 2002). Het verschijnsel relatieve of waargenomen deprivatie wijst er ook op dat de beleving of interpretatie van de werkelijkheid belangrijker is dan de werkelijkheid zelf. Walker en Smith (2002) beschrijven twee soorten relatieve deprivatie, te weten (1) egoïstisch – fraternalistische relatieve deprivatie en (2) cognitieve – affectieve relatieve deprivatie. Het gevoel van relatieve deprivatie is cognitief van aard als dit tot stand is gekomen door een bewuste, rationele beoordeling van zichzelf of de groep ten opzichte van anderen. Het gevoel van affectieve deprivatie komt voort uit zelfevaluatie, zelfstimulering, zelfvertrouwen en waarden (Walker & Pettigrew, 1984). Binnen de twee dimensies van relatieve deprivatie is sprake van twee polen: persoonlijke en groepsdeprivatie. In het geval van persoonlijke deprivatie vergelijkt men zichzelf met andere vergelijkbare individuen, meestal binnen de eigen groep. In het geval van groepsdeprivatie vergelijkt men zichzelf als groepslid met leden van een andere groep.

Op ervaren werkdruk toegepast, stelt de relatieve deprivatietheorie dat werkdruk niet wordt veroorzaakt door de objectieve deprivatietoestand, maar door de ervaren discrepantie tussen de bestaande situatie en de situatie die men verwacht (Merton, 1968).

Leerkrachten ervaren volgens dit principe een subjectieve werkdruk die niet wordt veroorzaakt door de objectieve situatie, maar door de relatieve positie ten opzichte van de context van het land waarin men werkt. Er zouden bij toepassing van de relatieve deprivatietheorie op ervaren werkdruk vier situaties kunnen ontstaan die schematisch worden weergegeven in figuur 2.

		Autonomie leerkracht	
		<i>Hoog</i>	<i>Laag</i>
Autonomie land	<i>Hoog NL</i>	LAAGST 1	HOOGST 2
	<i>Laag BE</i>	LAAG 3	HOOG 4

Figuur 2: Relatieve ervaren werkdruk naar context land en autonomie leerkracht.

Een land waarin (1) een autonoom onderwijsbeleid wordt gevoerd en waarin de autonomie van de leerkracht hoog is zou een docent de laagste werkdruk voelen, (2) een autonoom onderwijsbeleid wordt gevoerd maar waarin leerkrachten weinig autonomie hebben zou een docent de hoogste werkdruk voelen, (3) een minder autonoom onderwijsbeleid wordt gevoerd en waarin de autonomie van de leerkracht hoog is zou een docent een lagere werkdruk voelen en (4) een land waarin een minder autonoom onderwijsbeleid wordt gevoerd en waarin de autonomie van de leerkracht ook laag is zou een docent een hogere werkdruk ervaren.

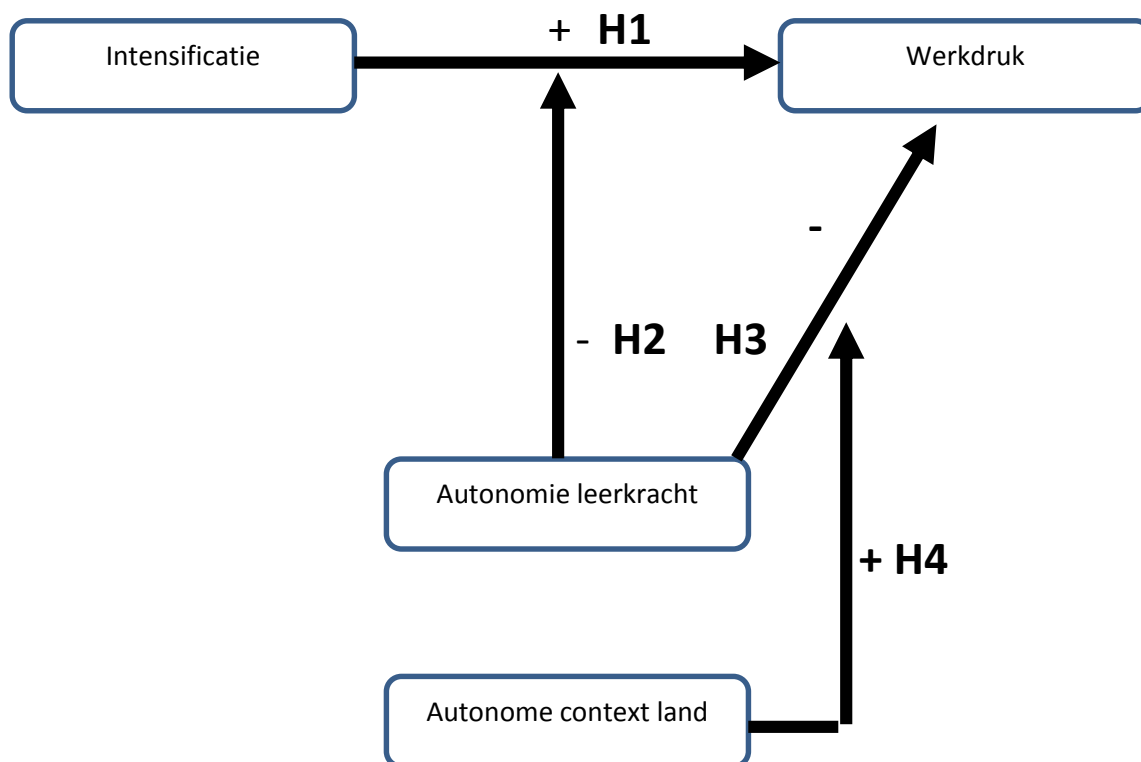
Voor Nederland en België kan in het algemeen gelden dat er een negatief verband bestaat tussen de autonomie van de leerkracht en ervaren werkdruk (hypothese 3). Uitgesplitst naar land en gelet op het principe van relatieve deprivatie, zou de relatie tussen autonomie van de leerkracht en de ervaren werkdruk anders beïnvloed kunnen worden door de autonome beleidscontext. In Nederland, waar de beleidscontext relatief autonoom is, zouden leerkrachten met weinig autonomie binnen hun functie de hoogste werkdruk ervaren. In België, waar de beleidscontext relatief heteronoom is, zou een leerkracht met veel autonomie binnen hun functie de laagste werkdruk ervaren. In België wordt

een sterker negatief verband verwacht tussen autonomie van de leerkracht en ervaren werkdruk dan in Nederland (hypothese 4).

Samengevat wordt het concept intensificatie in Nederland en België onderzocht en hoe intensificatie leidt tot een grotere ervaren werkdruk. In dit onderzoek wordt door middel van kwantitatief onderzoek geanalyseerd in hoeverre docenten in het onderwijs in Nederland en België autonoom zijn en welke invloed autonomie heeft op het verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk. Heeft autonomie van de docent een buffereffect voor het ervaren van werkdruk in zowel Nederland als België? Er wordt verwacht dat de relatie intensificatie en ervaren werkdruk in beide landen gemodereerd wordt door autonomie van de leerkracht. Als laatste onderdeel richt het onderzoek zich op de onderwijskundige beleidscontext van beide landen, waarbij wordt verwacht dat hoe hoger de autonomie van de leerkracht is ten opzichte van de autonome beleidscontext waarbinnen deze functioneert, hoe lager de ervaren werkdruk is. Hoe lager de autonomie van de leerkracht ten opzichte van de autonome beleidscontext is, hoe meer een leerkracht werkdruk ervaart. Het onderzoek is verklarend van aard.

2.5 Conceptueel model

De centrale vraagstelling is hoe het verschil in werkdruk tussen Nederland en België vanuit de mate van intensificatie, autonomie van de leerkracht en de autonome beleidscontext van het land kan worden verklaard. Schematisch wordt dit model weergegeven in figuur 3.



Figuur 3: Conceptueel model.

Uitgaande van de theorie wordt een positief verband verwacht tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland en België. Daarnaast verwacht ik dat de mate van autonomie van de leerkracht de relatie tussen intensificatie en ervaren werkdruk verzwakt (modereert). In de inleiding is duidelijk geworden dat er een verschil verwacht wordt in de invloed van de autonome beleidscontext in Nederland en België op de relaties in het conceptuele model. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

H1: Er is een positief verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland en in België

H2: Autonomie van de leerkracht verzwakt het positief verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland en in België (moderatie)

H3: Er is een negatief verband tussen de autonomie van de leerkracht en ervaren werkdruk in Nederland en in België

H4: Ervaren werkdruk in Nederland en België worden anders beïnvloed door autonomie van de leerkracht door de autonome beleidscontext in het betreffende land. In België is er een sterker negatief verband tussen autonomie en ervaren werkdruk dan in Nederland.

3. Onderzoeksdesign: methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt besproken aan welke kwaliteitseisen het onderzoek dient te voldoen. Als eerste wordt ingegaan op de onderzoeksmethodiek. Vervolgens komen de dataverzameling en de operationalisering van de variabelen in het conceptueel model aan bod. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de eisen van validiteit en betrouwbaarheid.

3.1 Survey

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van kwantitatief survey-onderzoek. Volgens Braster (2000) heeft een survey acht kenmerken: (1) veel onderzoekseenheden, (2) statische selectie van onderzoekseenheden waarbij een steekproef uit de populatie wordt genomen, (3) meting op één tijdstip, (4) beperkte controlemogelijkheden, (5) een vragenlijst wordt als methode voor de dataverzameling gebruikt, (6) beperkt aantal theoretische concepten, (7) kwantitatieve analyse van de variabelen en (8) één analyseiniveau. Met behulp van de resultaten van een surveyonderzoek kan geanalyseerd worden of de ervaren werkdruk in Nederland en België kan worden verklaard vanuit intensificatie en autonomie van de leerkracht. Het is de bedoeling een internationale vergelijking te creëren van de oorzaken van werkdruk met behulp van de verschillende variabelen in het conceptueel model en deze relaties te plaatsen binnen de autonome beleidscontext van het betreffende land. Het survey-onderzoek is zodanig opgezet dat de vragen aan de respondenten op systematische wijze worden gepresenteerd. De data zijn gekoppeld aan Thesistools en worden vervolgens geanalyseerd met behulp van een beschrijvende analyse en regressie analyse in SPSS.

3.2 Data

De onderzoekseenheden in dit onderzoek betreffen docenten in het Nederlandse en Belgische onderwijs, waarbij verder geen onderscheid is gemaakt in type of niveau onderwijs. De vragenlijst is door mijzelf in België uitgezet en de onderwijsinstellingen in Nederland zijn door de overige groepsleden van de scriptiegroep 'werkdruk in het onderwijs' in het collegejaar 2013-2014 benaderd. In België totaal zijn vijf scholen telefonisch en per e-mail benaderd. Mijn eigen middelbare school, Sint-Lodewijkcollege te Brugge, heeft meegewerkt aan het onderzoek. Het Vrij Handels- en Sport Instituut (VHSI), Sint-Leocollege, Artevelde Hogeschool en Hogeschool Gent wilden helaas niet meewerken. De docenten op het Sint-Lodewijkcollege zijn per e-mail benaderd en hebben twee weken de tijd de vragenlijst in te vullen. De e-mail bevat een begeleidingsbrief met daarin de link naar de vragenlijst op Thesistools. Na een week is een herinnering per e-mail uitgestuurd. Ook is twee keer een oproep verschenen in de wekelijkse mededelingen die alle docenten per e-mail

ontvangen. Omdat de respons erg laag bleef is de vragenlijst vervolgens uitgezet op lerarenforum.be. Een exemplaar van de begeleidende brief is te vinden in bijlage 1. In de brief wordt de doelstelling van het onderzoek vermeld, wordt vermeld dat de anonimiteit van de respondent gewaarborgd blijft en staat een korte instructie en contactgegevens indien de respondent vragen heeft. De collega studenten hebben in Nederland de vragenlijst op de volgende scholen uitgezet: Bleyburgh, Calvijn Meerpaal, STC, Rijn IJssel, ISW, Scala Rietvelden en Ring van Putten. In tabel 3.1 is de respons per school af te lezen.

Tabel 3.1 Respons

Naam school	Populatie (N)	Steekproef (N)	Percentage
Bleyburgh	53	18	33.9%
Calvijn Meerpaal	76	37	48.7%
STC	200	87	43.5%
Rijn IJssel	114	47	41.2%
ISW	160	68	42.5%
Scala Rietvelden	88	39	44.3%
Ring van Putten	132	45	34.1%
Sint-Lodewijkcollege	130	13	10.0%
Lerarenforum.be	Onbekend	12	Onbekend

In totaal hebben 366 respondenten de vragenlijst ingevuld, waarvan 341 Nederlandse respondenten en 25 Belgische respondenten. Het aantal respondenten en het responspercentage is in België veel lager dan in Nederland. Het bleek moeilijk te zijn om via telefoon en e-mail scholen te vinden die überhaupt mee wilden werken. Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze manier van onderzoek middels een online survey nog niet geheel is ingeburgerd in België of er wordt voorrang gegeven aan eigen studenten. Een andere verklaring hiervoor kan zijn dat de respondenten niet persoonlijk zijn benaderd, maar via coördinatoren van de onderwijsinstellingen. De onderzoeksgegevens zijn opgeslagen in een excel bestand en geïmporteerd naar SPSS ten behoeve van de uitvoering van de statistische analyses.

In de vragenlijst zijn alle concepten meegenomen die studenten binnen de groep hebben opgenomen in de verschillende conceptuele modellen. Er zijn dus een aantal concepten die wel bevraagd zijn, maar niet worden beschreven in deze scriptie. Daarnaast zijn er een aantal vragen opgenomen die de achtergrond van de respondenten in het onderzoek bevragen. Deze vragen hebben betrekking op leeftijd, geslacht, opleiding, de lengte van het dienstverband, aantal functiejaren, de omvang van het dienstverband, aanstelling en de personeelscategorie. De volledige

vragenlijst is te vinden in bijlage 2. De vragenlijst bevat totaal 146 vragen die de concepten intensificatie, ervaren werkdruk en autonomie meten. Relevant voor dit onderzoek zijn 20 vragen die intensificatie meten, 24 vragen over werkdruk en 9 vragen over autonomie. De respondenten hebben de keuze uit vier antwoordmogelijkheden: (1) zeer eens, (2) eens, (3) oneens, (4) zeer oneens. De antwoorden zijn verdeeld in een Likert schaal.

De concepten en bijbehorende vragen van de concepten in dit specifieke onderzoek worden hier onder verder toegelicht in de operationalisatie van de variabelen.

3.3 Operationalisatie van de variabelen

Alle variabelen in het conceptuele model zijn gemeten op intervalniveau. Ervaren werkdruk is de afhankelijke variabele en intensificatie en autonomie zijn de onafhankelijke variabelen. Autonomie wordt tevens als modererende variabele gehanteerd.

Intensificatie

Intensificatie is in dit onderzoek de onafhankelijke variabele. Om intensificatie te kunnen meten worden 20 stellingen gegeven over de kenmerken van NPM, zoals 'ik moet steeds meer verantwoording afleggen op mijn werk', 'we moeten steeds efficiënter werken' en 'er komen steeds meer managementlagen bij'. De vragen zijn gebaseerd op vier aspecten van intensificatie: kenmerken van NPM, bureaucratisering, hoge verwachtingen en externe factoren. Dit resulteert in respectievelijk 7 vragen over efficiëntie en resultaatgerichtheid, 3 vragen over formalisering, routine en eventuele toename van administratieve taken, 3 vragen over hoge verwachtingen vanuit de omgeving en 7 vragen over externe factoren zoals maatschappelijke problemen en bezuinigingen. Dit komt overeen met de manier waarop intensificatie in andere onderzoeken is gemeten (Easthope & Easthope, 2000:45).

Werkdruk

Werkdruk is in dit onderzoek de afhankelijke variabele. In deze scriptie wordt uitgegaan van de definitie van Jetten, Braster en Pat (1999). Werkdruk bestaat uit vier onderdelen, te weten:

- taakeisen; de taakeisen bevatten vragen over de snelheid van werken, waarbij hard werken en werken onder tijdsdruk de kern vormen. Er worden 6 vragen over taakeisen gesteld.

- regelproblemen; in welke mate de respondent geconfronteerd wordt met verwachte en onverwachte problemen tijdens de uitvoering van het werk zoals onvoldoende middelen of kwaliteit van middelen, werkvertraging door collega's, etc. Deze belemmeringen vragen om een regelingreep. Er worden 6 vragen over regelproblemen gesteld.

- verantwoordelijkheden; verantwoordelijkheden bevat vragen over de mate van verantwoordelijkheid voor de leerlingen en collega's op het gebied van veiligheid en toekomst. De vragen gaan in op de beslissingen die de respondent moet nemen die gevolgen kunnen hebben voor de organisatie of het functioneren van de afdeling. Er worden 6 vragen over verantwoordelijkheden gesteld.

- geestelijke inspanning; in welke mate de respondent intensief moet nadenken, de mate van aandacht die het werk van docenten vraagt en de hoeveelheid informatie. Er worden 6 vragen over geestelijke inspanning gesteld.

Autonomie van de leerkracht

In dit onderzoek is de mate van autonomie van leerkrachten de onafhankelijke en modererende variabele. Onder autonomie wordt de mate waarin de respondent zelf beslissingen kan nemen om belemmeringen in het werkproces op te lossen verstaan. Deze modererende variabele wordt gemeten door negen items die afgeleid zijn van de Nova Web. Volgorde van de werkzaamheden, werktempo, beslissingsbevoegdheid en plaats en moment van uitvoeren zijn vragen die aan bod komen.

Controlevariabelen

Controlevariabelen worden aan het onderzoek toegevoegd om schijnverbanden tussen de centrale variabelen tegen te gaan. In dit onderzoek is aan de hand van de beschrijvende analyse, zoals weergegeven in paragraaf 4.1, besloten de controlevariabelen leeftijd, geslacht, opleiding en het aantal jaren dienstverband op te nemen. Deze manier van werken komt ten goede aan de validiteit en zorgt voor een beter beeld van de relaties tussen de variabelen. De controlevariabelen bestaan ieder uit één vraag. Leeftijd wordt gemeten door de vraag 'Wat is uw leeftijd' ? Geslacht wordt gemeten door de vraag 'Wat is uw geslacht?', met als mogelijke antwoord categorieën man of vrouw. De antwoord categorieën voor de controlevariabele opleiding zijn aangepast aan het onderwijsstelsel van het land. Opleiding wordt gemeten door 'Wat is de hoogste opleiding die u heeft voltooid?' , met als mogelijke antwoord categorieën in België: geen, lager onderwijs, lager secundair onderwijs , hoger secundair onderwijs, hoger onderwijs van het korte type (2-3 jaar), hoger onderwijs van het lange type (4-5 jaar), universitair onderwijs. De mogelijke antwoordcategorieën in Nederland zijn: geen, lager onderwijs (bijv. LTS, VMBO), middelbaar algemeen onderwijs (bijv. MAVO), middelbaar beroepsonderwijs (bijv. MEAO, MTS), voortgezet algemeen onderwijs (bijv. HAVO, HBS), hoger beroepsonderwijs (bijv. HEAO, HTS), academisch onderwijs. Aantal jaren dienstverband wordt gemeten door de vraag 'In welk jaar bent u in dienst gekomen van de

organisatie'? Bij de vragen over leeftijd en aantal jaren dienstverband zijn geen gesloten antwoordmogelijkheden gegeven.

Autonome beleidscontext

De autonome beleidscontext in Nederland en België is te meten omdat we weten welke respondenten uit Nederland en welke respondenten uit België komen. De gemiddelde scores van de Nederlandse en Belgische respondenten op de variabelen in het conceptueel model worden naast elkaar gezet en tevens wordt de regressieanalyse voor beide landen uitgevoerd. Hierdoor wordt het mogelijk de gevonden verbanden in de autonome beleidscontext van het betreffende land te plaatsen.

3.4 Kwaliteitscriteria: validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit kan onderverdeeld worden in drie typen validiteit: constructvaliditeit, interne validiteit en externe validiteit. Deze laatste heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van het onderzoek (Braster, 2000). Gezien de lage respons is de generaliseerbaarheid van het onderzoek beperkt. De resultaten kunnen wel aanleiding zijn voor verder onderzoek naar verschillen tussen Nederland en België, of binnen de Europese Unie. Interne validiteit en constructvaliditeit zijn belangrijker in deze scriptie. Interne validiteit wordt bepaald door alternatieve verklaringen uit te sluiten voor het optreden van verschillen in werkdruk tussen Nederland en België. Hiervoor zijn de controlevariabelen leeftijd, geslacht en het aantal jaren dienstverband toegevoegd aan het onderzoek. Dit is noodzakelijk omdat het met een survey-onderzoek met slechts één meting onmogelijk is causale conclusies te trekken over de oorzaken van verschillen in werkdruk. Om de causale redenatie te toetsen die centraal staat in dit onderzoek, moeten alternatieve verklaringen voor het optreden van een bepaald verschijnsel worden uitgesloten. De controlevariabelen zijn toegevoegd om na te gaan of ze geen grote invloed hebben op de gemeten verbanden.

De constructvaliditeit heeft te maken met de vraag of ook daadwerkelijk wordt gemeten wat men beoogt te onderzoeken. Werkdruk wordt gemeten door taakeisen, regelmogelijkheden, verantwoordelijkheid en mentale inspanning. Intensificatie wordt gemeten door 20 vragen over de kenmerken van NPM. Autonomie van de leerkracht wordt gemeten door negen items afgeleid van de Nova Web. Uit de factoranalyse blijkt of de concepten door middel van de empirische variabelen worden gemeten. Uit de factoranalyse die is uitgevoerd met SPSS (bijlage 3) is af te lezen dat de empirische variabelen een goede weergave zijn van de theoretische concepten. Vuistregel voor factorladingen is dat zij hoger moeten zijn dan .30. Alle items die de variabelen meten in dit onderzoek hebben scores van ruim boven .30 wat betekent dat er sprake is van een goede constructvaliditeit. Wat verder opvalt in de factoranalyse, is dat twee items negatief laden, te weten

'mijn werkwijze wordt in grote mate voorgeschreven' binnen de schaal autonomie en 'ik heb over het algemeen genoeg tijd om mijn werk af te krijgen' binnen de schaal werkdruk; taakeisen. Dit betekent dat deze twee vragen anders gesteld zijn dan de overige vragen. Derhalve zijn deze twee scores omgedraaid zodat alle scores in dezelfde positieve richting wijzen.

De betrouwbaarheid betreft de mate waarin de uitkomsten van het onderzoek herhaald voorkomen. Eis hiervoor is dat de metingen onafhankelijk zijn van de onderzoeker, de tijd en het meetinstrument (Braster, 2000). De vragenlijst die in dit onderzoek is gebruikt is reeds eerder gebruikt in vergelijkbare onderzoeken en is betrouwbaar gebleken. Of het onderzoek voldoende betrouwbaar is, wordt gemeten door Cronbachs Alpha. De betrouwbaarheidsanalyse is in SPSS uitgevoerd nadat de variabelen zijn gecontroleerd op validiteit in de factoranalyse. Cronbachs Alpha dient hoger te zijn dan .60 wil een meetschaal voor een concept redelijk betrouwbaar zijn. Een waarde van .80 of hoger wijst op een goed betrouwbaar onderzoek. Alle (deel)schalen in dit onderzoek hebben een Cronbachs Alpha tussen .77 en .87 wat betekent dat het onderzoek een goede betrouwbaarheid heeft. De scores van Cronbachs Alpha zijn weergegeven in bijlage 3.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Als eerste komt het beschrijvende deel aan bod waarin wordt besproken hoe de respondenten hebben gescoord op de verschillende variabelen. Deze scores worden vervolgens tussen Nederland en België vergeleken zodat een uitspraak kan worden gedaan over het verschil tussen de gemiddelde scores tussen beide landen. In de tweede paragraaf zijn de correlaties berekend om de verbanden tussen intensificatie, ervaren werkdruk en autonomie van leerkrachten te toetsen in beide landen. In de derde paragraaf is de multivariate regressieanalyse uitgevoerd om te bestuderen in welke mate intensificatie en autonomie van de leerkracht in Nederland en België de mate van ervaren werkdruk verklaren. Als laatste worden de resultaten geplaatst in de autonome beleidscontext van het betreffende land.

4.1 Scores van respondenten

Het doel van dit onderzoek is te verklaren in welke mate intensificatie leidt tot ervaren werkdruk en welke mate het verband tussen intensificatie en werkdruk wordt beïnvloed door autonomie van leerkrachten in Nederland en in België. Eerder is beargumenteerd dat de relaties binnen het model anders zullen verlopen als gevolg van de autonome beleidscontext van het betreffende land.

De concepten intensificatie, ervaren werkdruk en autonomie van de leerkracht zijn uitgewerkt in verschillende vragen die samen de onderzoekseenheden vormen. In tabel 4.1 zijn de scores van de respondenten op de verschillende variabelen weergegeven. Daarnaast is de standaarddeviatie weergegeven, wat iets zegt over de spreiding van de variabele: hoe hoger de standaardafwijking, hoe verder de scores van de respondenten uit elkaar liggen. In de laatste kolom is de significantie van het verschil in gemiddelden tussen Nederland en België zichtbaar.

Tabel 4.1: Gemiddelde score van de respondenten in het databestand op de variabelen in Nederland en België

Variabelen	Nederland		België		Significantie
	Mean	SD	Mean	SD	
Intensificatie	7.12	1.38	7.00	1.46	.677
Werkdruk	6.15	1.25	6.36	1.39	.433
Werkdruk - taakeisen	6.23	1.97	6.34	2.03	.795
Werkdruk - regelproblemen	4.54	2.01	4.77	2.69	.606
Werkdruk - verantwoordelijkheid	5.80	1.93	5.89	1.85	.829
Werkdruk - geestelijke inspanning	8.03	1.55	8.38	1.52	.289
Autonomie leerkracht	4.84	1.84	4.95	1.49	.763
IA intensificatie_autonomie	-0.577	2.75	-0.886	1.78	.588
Geslacht	1.49	0.50	1.74	0.45	.021
Leeftijd	45.68	11.72	43.21	10.94	.316
Opleiding	7.01	0.92	5.79	1.06	.000
Aantal dienstjaren	12.26	10.07	17.67	11.92	.013

In de vragenlijst geven de respondenten antwoorden op een vierpuntenschaal. De gemiddelde scores van de respondenten lopen van 0 tot en met 10. De scores zijn omgerekend omdat dit geschikter is voor de interpretatie. Naarmate de gemiddelde score hoger is, heeft een variabele een hogere waarde. De variabele intensificatie scoort hoog in Nederland en in België in verhouding tot de andere variabelen in het conceptuele model. De werkdruk in het onderwijs zou iets hoger liggen in België dan in Nederland. Belgen scoren iets hoger op alle vier onderdelen van werkdruk, maar geen van de verschillen is significant. In beide landen is geestelijke inspanning het belangrijkste element in het ervaren van werkdruk. Regelproblemen en autonomie van de leerkracht scoren relatief laag in Nederland en in België. De spreiding op de variabele regelproblemen is echter aan de hoge kant wat erop duidt dat de scores verder uit elkaar liggen. Hetzelfde geldt in beide landen voor de variabelen taakeisen en verantwoordelijkheden als onderdelen van ervaren werkdruk. De standaarddeviatie is in België hoger op de variabelen intensificatie, werkdruk en autonomie van de leerkracht dan in Nederland, wat betekent dat er op deze variabelen meer spreiding zit in de Belgische scores. Er is geen verschil in interactiegemiddelde tussen de landen. De spreiding in de interactievariabele is echter vrij hoog. Omdat de Belgische dataset ten opzichte van de Nederlandse dataset weinig respondenten bevat en het niet wenselijk is dit aantal nog verder te verkleinen, is besloten geen verdere actie te ondernemen op eventuele outliers die de resultaten zouden kunnen vertekenen.

Het verschil in gemiddelden is op geen van de centrale variabelen in het conceptuele model significant, wat betekent dat we niet weten of er verschillen zijn tussen Nederlandse en Belgische gemiddelde scores op de variabelen in het conceptuele model. De gemiddelden op de variabelen

geslacht, opleiding en aantal dienstjaren zijn wel significant en zouden daardoor voor schijnverbanden kunnen zorgen. Deze variabelen zullen om deze reden meegenomen worden als controlevariabelen in de regressieanalyse.

4.2 Correlaties tussen de variabelen in het conceptuele model

In de tabel 4.2 zijn de correlaties tussen de variabelen berekend voor Nederland en België. De weergegeven waardes zijn de Pearson's correlatie coëfficiënten (r). Wanneer de waarde van r tussen de 0.1 en 0.3 ligt dan is er sprake van een zwakke correlatie, wanneer de r -waarde tussen de 0.3 en 0.5 ligt is de correlatie matig en wanneer de r -waarde boven de 0.5 ligt is deze sterk. De correlaties zijn eenzijdig getoetst, omdat er richting is gegeven aan de verbanden in het conceptuele model. Er wordt in beide landen een positief verband verwacht tussen intensificatie en ervaren werkdruk en er wordt een interactie-effect verwacht van autonomie op de relatie tussen intensificatie en ervaren werkdruk. Als laatste wordt het negatief verband tussen autonomie van de leerkracht en ervaren werkdruk in het Belgische onderwijs groter verwacht dan in Nederlandse onderwijs.

Tabel 4.2: Correlaties tussen de variabelen Nederland (N = 318) en België (N = 23)

Nederland	1	2	3	4	5	6	7
1. Werkdruk							
2. Intensificatie	.19***						
3. Autonomie	-.09	-.23***					
4. IA Intensificatie_autonomie	-.13*	-.06	-.02				
5. Geslacht	-.11*	-.08	-.09	.05			
6. Aantal dienstjaren	-.05	.11*	.05	-.09	-.08		
7. Leeftijd	.00	.10*	-.03	-.02	-.21***	.56***	
8. Opleiding	-.08	.06	.07	-.02	.02	.07	.00

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

België	1	2	3	4	5	6	7
1. Werkdruk							
2. Intensificatie	.38*						
3. Autonomie	-.34	-.47**					
4. IA Intensificatie_autonomie	-.07	.32	-.21				
5. Geslacht	-.01	.08	-.33	.28			
6. Aantal dienstjaren	-.30	.43*	.09	-.07	-.48**		
7. Leeftijd	-.21	.44*	.05	-.09	-.41*	.86***	
8. Opleiding	.13	-.03	.10	-.13	.12	-.15	.04

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

In Nederland en België is een significant positieve relatie af te lezen tussen intensificatie en ervaren werkdruk bij een significantie niveau van respectievelijk $p < 0.001$ en $p < 0.05$. In Nederland en België bestaat geen verband tussen autonomie en ervaren werkdruk. In beide landen is de negatieve correlatie tussen autonomie en intensificatie één van de hoogste binnen de dataset. In Nederland is de correlatie zwak ($r = -.23$, $p < 0.001$), in België is de correlatie matig tot sterk ($r = -.47$, $p < 0.05$). In Nederland bestaat tevens een significant positief verband tussen intensificatie en aantal dienstjaren ($r = .11$, $p < 0.05$) en intensificatie en leeftijd ($r = .10$, $p < 0.05$). Deze significante verbanden bestaan ook in België, in een veel sterkere mate (respectievelijk $r = .43$, $p < 0.05$ en $r = .44$, $p < 0.05$). Ook is er een significant negatieve relatie af te lezen tussen leeftijd en geslacht in Nederland ($r = -.21$, $p < 0.001$) en België ($r = -.41$, $p < 0.05$) en een significant positief verband tussen leeftijd en aantal dienstjaren in Nederland ($r = .56$, $p < 0.001$) en België ($r = .86$, $p < 0.001$). Het positieve verband tussen leeftijd en aantal dienstjaren is in beide landen sterk te noemen. Als laatste is er alleen in België een significant negatief verband tussen aantal dienstjaren en geslacht ($r = -.48$, $p < 0.05$).

Het is opvallend dat, over het algemeen, de correlaties in België sterker zijn dan in Nederland echter de relaties zijn niet significant. Dit zou te maken kunnen hebben met de grootte van de Belgische steekproef. Uit de analyse bleek dat meerdere verbanden net niet significant waren. Hierdoor zou het goed mogelijk zijn, dat bij een grotere steekproef, de correlaties tussen de variabelen in België wel of meer significant zouden blijken.

4.3 Multivariate regressie

4.3.1 Analyse

Om na te gaan of ervaren werkdruk (afhankelijke variabele) in het Nederlandse en Belgische onderwijs kan worden verklaard vanuit intensificatie en autonomie is een multivariate regressieanalyse uitgevoerd omdat er in dit onderzoek twee onafhankelijke variabelen zijn die de hoogte van werkdruk voorspellen. Daarnaast is een interactie-effect geanalyseerd. In de eerste analyse is nagegaan wat het effect is van intensificatie op ervaren werkdruk. In de tweede analyse is nagegaan welk effect autonomie en intensificatie samen hebben op ervaren werkdruk. Vervolgens is bekeken in hoeverre een interactie-effect tussen intensificatie en autonomie de werkdruk verklaart in beide landen. In het vierde model is gecontroleerd voor geslacht, aantal dienstjaren, leeftijd en opleiding, zoals reeds is aangegeven bij de analyse van de scores van de respondenten.

In tabellen 4.4 en 4.5 zijn de uitgevoerde multipale regressieanalyses weergegeven voor Nederland en België. Voor elk model is de B met significantieniveau, de standard error, de bèta en de adjusted R

square (R^2) weergegeven. B is de richtingscoëfficiënt in de regressievergelijking. De standard error geeft aan hoe groot de gemiddelde fout is bij het meten van het gemiddelde en is bij voorkeur zo laag mogelijk voor een goede betrouwbaarheid van het gemiddelde. De bèta is de gestandaardiseerde regressie coëfficiënt. De adjusted R^2 is bij voorkeur zo hoog mogelijk en geeft de verklaarde variantie van de afhankelijke variabele weer.

Tabel 4.4: Regressieanalyse intensificatie en autonomie ter verklaring van ervaren werkdruk in Nederland

Nederland

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE	Bèta	B	SE	Beta	B	SE	Bèta	B	SE	Bèta
Constant	4.957***	0.362		5.178***	0.452		5.218***	0.450		4.728***	0.759	
Intensificatie	0.168**	0.050	0.186	0.159**	0.051	0.175	0.151**	0.051	0.167	0.147**	0.052	0.162
Autonomie				-0.032	0.039	0.047	-0.035	0.039	-0.051	-0.042	0.039	-0.062
IA Intensificatie_autonomie							-0.054*	0.025	-0.119	-0.055*	0.025	-0.121
Geslacht										-0.247	0.142	-0.098
Aantal dienstjaren										-0.011	0.008	-0.092
Leeftijd										-0.001	0.007	0.008
Opleiding										-0.112	0.079	0.078
Adjusted R Square		0.031			0.030			0.042			0.051	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabel 4.5: Regressieanalyse intensificatie en autonomie ter verklaring van ervaren werkdruk in België

België

Variabele	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE	Beta	B	SE	Beta	B	SE	Beta	B	SE	Beta
Constant	3.832*	1.366		5.464*	2.281		4.945*	2.327		3.665	2.246	
Intensificatie	0.359	0.190	0.381	0.268	0.217	0.284	0.329	0.223	0.349	0.836**	0.208	0.886
Autonomie				-0.205	0.229	-0.206	-0.222	0.229	-0.223	-0.067	0.187	-0.067
IA Intensificatie_autonomie							-0.181	0.172	-0.226	-0.234	0.135	-0.291
Geslacht										-1.498*	0.602	-0.472
Aantal dienstjaren										-0.096*	0.040	-0.794
Leeftijd										-0.019	0.040	-0.143
Opleiding										0.096	0.231	0.069
Adjusted R Square		0.104			0.096			0.101			0.509	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.3.2 Interpretatie van de regressiemodellen

Interpretatie Model 1

Model 1 is het model waarbij geen rekening wordt gehouden met de variabele autonomie. Het directe verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk wordt geanalyseerd.

In Nederland is de constante 4.957 bij een significantieniveau van $p < 0.001$. De kans is daarmee zeer klein dat de waarde van de constante nul zal zijn. De coëfficiënt van de variabele intensificatie heeft een waarde van 0.168 bij een significantieniveau van $p < .01$. De kans is klein dat de waarde van de richtingscoëfficiënt nul zal zijn. R^2 heeft een waarde van 0.03. Dit betekent dat 3% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou kunnen worden door intensificatie. Dit duidt erop dat intensificatie op zich geen goede voorspeller is van ervaren werkdruk.

In België is de constante 3.832 bij een significantieniveau van $p < 0.05$ en is de coëfficiënt van de variabele intensificatie 0.359. Helaas is de coëfficiënt van de variabele intensificatie in België niet significant. Deze variabele zou dus evengoed ook nul kunnen zijn. R^2 heeft een waarde van 0.10. Dit betekent dat 10% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou kunnen worden door intensificatie. In België zou intensificatie dus een betere voorspeller zijn van ervaren werkdruk dan in Nederland.

Interpretatie Model 2

Model 2 is het model waarbij rekening wordt gehouden met de variabelen intensificatie en autonomie. Autonomie zou een direct negatief verband hebben met ervaren werkdruk. Er wordt in dit model niet uitgegaan van interactie.

In Nederland heeft de constante een waarde van 5.178 bij een significantieniveau van $p < 0.001$. De coëfficiënt van de variabele intensificatie heeft een waarde van 0.159 en is significant bij een significantieniveau van $p < .01$. De kans is klein dat de waarde van de variabele intensificatie nul zal zijn. De coëfficiënt van de variabele autonomie heeft een waarde van 0.032 maar is niet significant. De kans bestaat dat de waarde van de richtingscoëfficiënt nul zal zijn. Autonomie heeft dus geen direct negatief effect op de ervaren werkdruk. R^2 heeft een waarde van 0.03 wat betekent dat 3% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou worden door intensificatie en autonomie. Model 2 verklaart even veel van de variantie in ervaren werkdruk onder leerkrachten in het Nederlandse onderwijs als model 1.

In België is de constante 5.464 bij een significantieniveau van $p < .05$ en is de coëfficiënt van de variabele intensificatie 0.268. De waarde van de variabele autonomie is -0.205. De waarden cab de

variabelen intensificatie en autonomie zijn niet significant. Dit betekent dat er geen direct negatief effect bestaat van autonomie op ervaren werkdruk in België. R^2 heeft een waarde van 0.096. Dit betekent dat bijna 10% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou kunnen worden door intensificatie en autonomie. In België verklaart model 2, net als in Nederland, ongeveer even veel van de variantie in ervaren werkdruk dan model 1.

Interpretatie Model 3

Model 3 is het model waarbij wordt uitgegaan van een interactie effect, waarbij autonomie als modererende variabele optreedt in het verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland en in België.

In Nederland heeft de constante een waarde van 5.218 bij een significantieniveau van $p < 0.001$. De coëfficiënt van de variabele intensificatie heeft een waarde van 0.151 en is significant bij een significantieniveau van $p < .01$. De kans is klein dat de waarde van de variabele intensificatie nul zal zijn. Autonomie heeft geen negatief effect op de ervaren werkdruk ($p > 0.05$). De variabele intensificatie x autonomie heeft een waarde van -0.054 en dit interactie-effect is significant op een niveau van $p < .05$. In Nederland is dus een significant interactie-effect waar te nemen, wat betekent dat het negatieve verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk verzwakt wordt door de autonomie van de leerkracht. R^2 heeft een waarde van 0.04 wat betekent dat 4% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou worden door intensificatie en autonomie. Model 2 verklaart een fractie meer van de variantie in ervaren werkdruk bij Nederlandse leerkrachten dan model 2.

In België is de constante 5.495 bij een significantieniveau van $p < .05$ en is de coëfficiënt van de variabele intensificatie 0.329. Het effect van autonomie op werkdruk is in dit model -0.222. Het interactie-effect in België is -0.181. De coëfficiënten van de variabelen zijn geen van allen significant. R^2 heeft een waarde van 0.10. Dit betekent dat 10% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou kunnen worden door intensificatie. In België verklaart model 3, net als in Nederland, een klein deel meer van de variantie in ervaren werkdruk dan model 2.

Interpretatie Model 4

Model 4 is het model waarbij uitgegaan wordt van het interactie-effect zoals beschreven in model 3 met controle voor geslacht, aantal dienstjaren, leeftijd en opleiding.

In Nederland heeft de constante een waarde van 4.728 bij een significantieniveau van $p < 0.001$. De kans is daarmee klein dat de waarde van de constante nul zal zijn. De coëfficiënt van de variabele intensificatie heeft een waarde van 0.147 en is significant bij een significantieniveau van $p < .01$. De

kans is klein dat de waarde van de variabele intensificatie nul zal zijn. Autonomie heeft geen significant effect op de ervaren werkdruk. De variabele intensificatie x autonomie heeft een waarde van -0.055 en dit interactie effect is significant op een niveau van $p < .05$. In Nederland is ook in model 4 een significant interactie-effect waar te nemen, wat betekent dat het negatieve verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk verzwakt wordt door de autonomie van de leerkracht wanneer gecontroleerd wordt voor geslacht, aantal dienstjaren, leeftijd en opleiding. R^2 heeft een waarde van 0.05 wat betekent dat 5% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou worden door een interactie-effect van intensificatie en autonomie waarbij wordt gecontroleerd voor geslacht, aantal dienstjaren, leeftijd en opleiding. Model 4 verklaart de variantie in ervaren werkdruk bij Nederlandse leerkrachten het beste van alle getoetste modellen.

In België is de constante 3.665 maar deze is niet meer significant in model 4. De waarde van de constante zou evengoed nul kunnen zijn. De coëfficiënt van de variabele intensificatie is 0.836 bij een significantieniveau van $p < 0.01$. De waarde van de variabele autonomie is -0.067 en niet significant. Er is geen sprake van een interactie-effect in België. De controlevariabelen geslacht en aantal dienstjaren hebben een negatief verband met ervaren werkdruk waarbij de invloeden van geslacht en aantal dienstjaren significant zijn op een niveau van $p < 0.05$. R^2 heeft een waarde van 0.51. Dit betekent dat maar liefst 51% van de variantie in ervaren werkdruk verklaard zou kunnen worden door intensificatie. In België verklaart model 4, net als in Nederland, het beste de variantie in ervaren werkdruk bij Belgische leerkrachten.

4.4 Samenvatting van de resultaten

In dit hoofdstuk zijn de scores van de respondenten op de empirische variabelen besproken en kwamen de resultaten van de data-analyses aan bod. De uitkomsten zijn gepresenteerd in tabellen. Van de scores op de variabelen gaf geestelijke inspanning als onderdeel van werkdruk de hoogste gemiddelden in Nederland en België, wat betekent dat de respondenten die deelnamen aan het onderzoek een bovengemiddelde werkdruk ervaren waarvan geestelijke inspanning de meeste problemen geeft. Regelproblemen zijn in beide landen het minste probleem binnen de ervaren werkdruk. Belgische respondenten scoren iets hoger op ervaren werkdruk en autonomie van de leerkracht dan hun Nederlandse collega's, maar scoren iets lager op intensificatie. Geen van de verschillen in de gemiddelden van de variabelen tussen beide landen is significant. Er zijn wel significante verschillen gevonden in de gemiddelde scores op de controlevariabelen geslacht, opleiding en aantal dienstjaren. Om de grootte van de relaties tussen de variabelen te kunnen interpreteren heeft een bivariate analyse plaatsgevonden en zijn de correlaties berekend. In beide landen is een significant positief verband af te lezen tussen intensificatie en ervaren werkdruk en

een significant negatief verband tussen autonomie en intensificatie. Er is in Nederland en België geen significant negatief verband tussen autonomie en ervaren werkdruk geconstateerd. Het zwakke interactie-effect van autonomie op de relatie tussen intensificatie en ervaren werkdruk is significant in Nederland. Er is gebleken dat werkdruk onder Nederlandse docenten kan worden verklaard vanuit intensificatie en dat er een significant interactie-effect is van autonomie.

Teruggrijpend naar de hypothesen, kan worden gesteld dat er inderdaad een significant positieve relatie is tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland en in België. Hypothese 1 wordt hiermee bevestigd. Daarnaast modereert de variabele autonomie van de leerkracht het positief verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk in Nederland. Hypothese 2 wordt hiermee verworpen. Uit de resultaten van de analyses blijkt voorts dat er in België geen significant verband bestaat tussen autonomie en ervaren werkdruk en daarmee worden hypothesen 3 en 4 verworpen.

5. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk worden op basis van de resultaten de belangrijkste conclusies getrokken en wordt een antwoord op de probleemstelling geformuleerd. Vervolgens wordt een terugkoppeling gemaakt naar de in dit onderzoek besproken theorie. Als laatste wordt de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie besproken, wordt een kritische evaluatie gegeven en worden aanbevelingen gedaan gericht op vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie

Uit de inleiding van dit onderzoek blijkt dat er sprake is een hoge ervaren werkdruk in het Nederlandse en Belgische onderwijs als gevolg van de introductie van new public management en de daarmee, op Europees niveau, gepaard gaande intensificatietrend. Het is niet duidelijk welke internationale verschillen op het gebied van intensificatie bestaan en hoe dit leidt tot verschillen in ervaren werkdruk. De autonomie van de leerkracht is anders binnen verschillende Europese landen en het is ook niet duidelijk hoe deze verschillen de ervaren werkdruk beïnvloeden en het verband tussen intensificatie en ervaren werkdruk beïnvloeden. Daarom is in dit onderzoek een aanzet tot een internationale vergelijking gegeven en is nagegaan in welke mate de werkdruk die wordt ervaren door Nederlandse en Belgische docenten verklaard kan worden vanuit intensificatie (Apple, 1986) en autonomie (Karasek, 1979). Binnen dit kader werd ook het interactie-effect van de moderator autonomie op de relatie tussen intensificatie en ervaren werkdruk onderzocht. Op basis van onderzoek bij zeven Nederlandse en twee Belgische onderwijsinstellingen kunnen de onderzoeksvragen worden beantwoord.

Op de theoretische deelvragen ‘wat is werkdruk?’, ‘wat is intensificatie?’, ‘wat is autonomie?’ en ‘wat is de autonome beleidscontext in Nederland en in België?’ is reeds antwoord gegeven in hoofdstuk 2. De vier empirische deelvragen zijn te beantwoorden door de resultaten van de statistische analyse te interpreteren en geven een antwoord op de probleemstelling:

Hoe kan ervaren werkdruk binnen het Nederlandse en Belgische onderwijs worden verklaard vanuit intensificatie, op welke wijze wordt dit verband gemodereerd door autonomie van de leerkrachten welke invloed heeft de context op deze relaties?

Er is geen significant verschil in ervaren werkdruk onder docenten in Nederland en in België. Intensificatie heeft in beide landen een significant positieve relatie met ervaren werkdruk. In België is dit verband sterker. Hieruit kan geconcludeerd worden dat nadruk op efficiëntie, effectiviteit, formalisering en standaardisatie binnen het Nederlandse en Belgische onderwijs inderdaad

ontwikkelingen zijn die samenhangen met het ervaren van werkdruk. Autonomie heeft geen invloed op ervaren werkdruk in beide landen. In Nederland bestaat een significante invloed van autonomie op de relatie tussen intensificatie en ervaren werkdruk waardoor in Nederland sprake is van een interactie-effect. Dit duidt erop dat de vraag of werkdruk, naast werkstress zoals betoogd in het model van Karasek (1979), ook als buffer dient voor het ervaren van werkstress niet bevestigend beantwoord kan worden voor beide landen. Dit geldt enkel voor Nederland. De laatste empirische deelvraag betreft de rol van de autonome beleidscontext in de verbanden tussen de variabelen in het conceptuele model. Er werd verwacht dat de invloed van de autonome beleidscontext een sterker negatief verband tussen autonomie en ervaren werkdruk tot gevolg zou hebben in België. Omdat leerkrachten in België gewend zouden zijn binnen een minder autonome context te functioneren, zou autonomie voor henzelf een relatief grote invloed hebben op het ervaren van werkdruk. Dit lijkt niet bevestigd te worden omdat de resultaten van de analyse niet suggereren dat autonomie van de leerkracht in België een sterker negatief verband heeft met ervaren werkdruk dan in Nederland. Het principe van relatieve deprivatie kan niet bevestigd te worden. De autonome beleidscontext zou net zo goed geen invloed kunnen uitoefenen.

5.2 Relevantie

In paragraaf 1.3 is besproken waarom dit onderzoek zowel wetenschappelijk als maatschappelijk relevant is. Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan onderzoek naar werkdruk in het onderwijs door een internationaal vergelijkend onderzoek te doen naar verschillen in ervaren werkdruk onder docenten in Nederland en België en hierbij tevens de invloed van intensificatie en autonomie te bekijken en hierbij verschillen te benoemen en te verklaren. Dit onderzoek is tevens een uitbreiding op het Job Demand-Control Model (Karasek, 1979) gebleken door te bevestigen dat in Nederland autonomie ook een buffer vormt voor het ervaren van werkdruk. Maatschappelijk gezien is dit onderzoek een bijdrage aan inzichten voor beleidsmakers en onderwijsinstellingen in overeenkomsten, verschillen en achtergronden van werkdruk in het Nederlandse en Belgische onderwijs. In het licht van meer cross nationale belangstelling voor vraagstukken van arbeid en organisatie door de groei van multinationale ondernemingen, internationale investeringen en internationale samenwerking is dit relevant (Van den Bossche & Smulders, 2006).

5.3 Evaluatie en aanbevelingen

In de laatste paragraaf van het afsluitende hoofdstuk worden een aantal kritische noten bij het onderzoek geplaatst en worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek. Met een steekproefgrootte van 341 Nederlandse en 25 Belgische respondenten was het wel mogelijk de probleemstelling te beantwoorden, echter de vraag is of het onderzoek representatief is door het

grote verschil in steekproefgrootte en het kleine aantal Belgische respondenten. De verbanden in het model waren duidelijk aanwezig in beide landen en waarschijnlijk hadden meer verbanden significant geweest als de Belgische steekproef groter was geweest. Ook was er in België een ontzettend laag responspercentage, het bleek dat de scholen voorrang gaven aan eigen studenten en wellicht is deze manier van onderzoek nog niet geheel ingeburgerd. Scholen wilden de e-mailadressen van docenten niet verstrekken zodat er geen mogelijkheid was het onderzoek zelf in de hand te houden. Ook de lage respons trekt de representativiteit van het onderzoek in twijfel. Daarnaast is het mogelijk in te denken dat de publicatie van de vragenlijst op een forum de 'klagers' aantrekt de enquête in te vullen en dat de respondenten docenten zijn die reeds werkdruk ervoeren en dit wilden bevestigen waardoor een vertekend beeld kan ontstaan van de werkelijke situatie.

Aan de hand van de resultaten van het onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Ten eerste kan het model worden uitgebreid naar Europees niveau waarbij de autonome beleidscontexten nader onderzocht kunnen worden. Hierdoor kunnen beleidsmakers inzicht krijgen in het functioneren van de relaties binnen verschillende contexten en een gericht beleid ontwikkelen dat zich beter toespitst op het voorkomen van werkdruk en werkstress. Ook kan het model verder worden uitgediept door de invloed van intensificatie en autonomie te bekijken op de verschillende componenten van werkdruk. Dit geeft tenslotte veel meer informatie en is eigenlijk nodig om een gericht beleid te kunnen ontwikkelen. Als laatste kunnen naast kwantitatieve onderzoeksmethoden ook kwalitatieve onderzoeksmethoden worden aangewend die een betere interpretatie aan de resultaten zouden kunnen geven en de vragenlijst die wordt gebruikt in kwantitatief onderzoek kunnen aanvullen met relevante items, zoals karaktereigenschappen, leefstijl, overtuigingen, enz.

Literatuurlijst

- Apple, M.W. (1986). *Teachers and texts. A political economy of class and gender relations in education*. London: Routledge.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47-67.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85, 32-48.
- Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: Van Gorcum.
- Christis, J. (1998). *Arbeid, organisatie en stress. Een visie vanuit de sociotechnische arbeids- en organisatiekunde*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Christis, J. (1992). *Taakbelasting en taakverdeling. Een methode voor aanpak van werkdruk in het onderwijs*. Amsterdam: NIA.
- Crosby, F. J. (1982). *Relative deprivation and working women*. Oxford: Oxford university press.
- Diefenbach, T. (2009). New public management in public sector organizations: The dark side of managerialistic enlightenment. *Public Administration*, 87(4), 892-909.
- Easthope, C. & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 43-58.
- Grinsven, V. van, Elphick, E., Woud, L. van der (2012). *Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs*. DUO Onderwijsonderzoek, verkregen op 6 maart 2014, van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl>.
- Jetten, B., Braster, J. Pat, M. (1999) *Werkdruk en welzijn van onderwijsbeleidsadviseurs*. Assen: Van Gorcum.
- Kaaij, H. & De Kruif, F. (1999). *Werkdruk en werkstress*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Kirsch, M., Van den Berghe, W. (2010). *Werkdruk in het hoger onderwijs. Synthese van een literatuurstudie in het kader van het WERC-project*. Verkregen op 29 mei 2014, van <http://www.vawo.nl/wp-content/uploads/2012/06/LiteratuurstudieWERC.pdf>.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2015). *Arboportaal. Werkdruk*. Verkregen op 23 maart 2015, van <http://www.arboportaal.nl/onderwerpen/werkdruk>.
- OECD (2014). *Education at a glance, 2014. OECD Indicators, 2014*. doi:

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.

TNO (2011). Nationale enquête arbeidsomstandigheden. Verkregen op 23 maart, 2015 van http://www.monitorarbeid.tno.nl/dynamics//modules/SPUB0102/view.php?pub_Id=100068&att_Id=4911.

Van den Bossche, S., & Smulders, P. (2006). Werkdruk in Nederland vergeleken en verklaard. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 22(4), 344-361.

Van der Ploeg, J., & Scholte, E. (2003). Arbeidssatisfactie onder leerkrachten. *Pedagogiek* 23(4), 276-290.

Van Veldhoven, M. (1996). *Psychosociale arbeidsbelasting en werkstress*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Van Veldhoven, M.J.P.M., Meijman, T., & Broersen, S. (2002). *Handleiding VBBA: Onderzoek naar de beleving van psychosociale arbeidsbelasting en werkstress met behulp van de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid*. Amsterdam: Stichting kwaliteitsbevordering bedrijfsgezondheidszorg.

Verbaan, D. & van Helmont, S. (2000). *Een onderzoek naar beleefde werkdruk bij de hogescholen*. Eindhoven: Falke en Verbaan.

Verhoeven, J.C. (2006). Managerialism in het hoger onderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2006(6), 666-688.

Walker, I. & Pettigrew, T. (1984). Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology* 23(4), 301-310.

Walker, I. & Smith, H. (2002). *Relative deprivation: Specification, development and integration*. Cambridge: Cambridge university press.

Bijlage 1 : Begeleidende brief / e-mail

Beste heer/ mevrouw,

In samenwerking met het Sint-Lodewijkscollege doe ik in het kader van mijn afstudeerproject onderzoek naar werkdruk in het onderwijs. Het onderzoek vindt plaats onder begeleiding van drs. Bert Jetten, docent aan de masteropleiding van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. De enquête die is ingesloten, maakt onderdeel uit van het onderzoek. Ik wil u vriendelijk vragen aan dit onderzoek deel te nemen.

Uw gegevens zullen strikt vertrouwelijk worden behandeld en uw anonimiteit blijft gewaarborgd.

Resultaten worden enkel op groepsniveau gerapporteerd (op aanvraag) en zijn nooit te herleiden naar individuen.

Instructies over het invullen van de vragenlijst

Door op onderstaande link te klikken wordt de vragenlijst gestart. Start de vragenlijst niet automatisch, druk dan op de Ctrl toets van uw toetsenbord en klik gelijktijdig op de bijgevoegde link. Wanneer de laatste vraag is beantwoord, klikt u op de button 'Hier klikken', dan wordt de vragenlijst opgeslagen en verstuurd.

<http://www.thesistools.com/web/?id=415647>

Alle vragen dienen ingevuld te worden. De vragenlijst kan alleen op een later tijdstip worden hervat wanneer u de vragenlijst niet afsluit. Er zijn in dit onderzoek geen goede of foute antwoorden. Geef daarom het eerste antwoord dat in u op komt. Deelname aan dit onderzoek zal 10 tot maximaal 15 minuten in beslag nemen. Graag ontvang ik de ingevulde vragenlijst uiterlijk vrijdag 6 juni.

Ik wil u alvast hartelijk danken voor uw medewerking. Voor vragen en/of opmerkingen kunt u mij bereiken op het onderstaande adres.

Met vriendelijke groet,

Emma Dierx

T: +31 (0) 6 18158574 / E: 377016ed@eur.nl

Drs. Bert Jetten

E: jetten@fsw.eur.nl

Bijlage 2 : Vragenlijst

Werkdruk					
1	De werkdruk in het onderwijs is veel te hoog (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
2	Naast de lestaken hebben we te veel neventaken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
3	Een docent heeft gedurende de werkdag nooit echt pauze (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
4	We werken in het onderwijs harder dan ooit (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
5	In het onderwijs is het werk nooit af (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
6	Piekbelasting in het onderwijs zorgt voor overbelasting (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
7	De werkdruk in het onderwijs is eigenlijk niet op te brengen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
Mogelijke achtergronden van werkdruk					
8	Onze school wordt steeds vaker beoordeeld op resultaten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
9	De resultaten van onze school worden steeds vaker gepubliceerd (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
10	Het onderwijs wordt steeds bedrijfsmatiger (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
11	We moeten steeds efficiënter werken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
12	Het onderwijs wordt te veel als 'markt' ingericht (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
13	Ik moet steeds meer verantwoording afleggen over mijn werk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
14	We moeten ons aan meer regels en procedures houden (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
15	Er komen steeds meer managementlagen bij (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
16	Het management krijgt teveel invloed op de inrichting van het onderwijs (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
17	Ik moet steeds meer administratieve taken verrichten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
18	Ouders verwachten dingen die we in het onderwijs niet waar kunnen maken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
19	Van de docent wordt te vaak een bijdrage verwacht aan het oplossen van	0	0	0	0

	maatschappelijke problemen (zeer eens - zeer oneens)				
20	De overheid verwacht te veel resultaat voor het beschikbare budget (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
21	Door de hoge eisen die aan het onderwijs worden gesteld voel ik me 'overvraagd' (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
22	Omdat er steeds meer van ons wordt verwacht is het bijna onmogelijk mijn werk goed te doen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
23	De overheid stelt te weinig geld beschikbaar voor het onderwijs (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
24	We worden in het onderwijs met te veel diversiteit van leerlingen geconfronteerd (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
25	Ouders bemoeien zich te veel met de praktijk van het onderwijs (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
26	Onderwijsgeven is lastiger geworden door de verruwing van omgangsvormen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
27	Er zijn de laatste jaren te veel veranderingen doorgevoerd in het onderwijs (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
28	Als ik eenmaal een taak van een collega overneem, moet ik dat in het vervolg vaker doen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
29	Om extra werk te voorkomen, vermijd ik contact met leerlingen buiten de lessen om (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
30	Ik weet goed wat leerlingen van mij verwachten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
31	Ik weet goed wat de ouders van mijn leerlingen van mij verwachten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
32	Mijn opleidingsniveau sluit goed aan op het werk dat ik doe (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
33	De kwaliteit van mijn werk is nauwelijks te meten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
34	De cijfers van mijn leerlingen zijn een goede graadmeter voor mijn prestaties (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
35	Hoe ouders over mijn werk denken wordt steeds belangrijker (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
36	Hoe leerlingen over mijn werk denken wordt steeds belangrijker (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

37 Ik moet in mijn werk rekening houden met hoe mijn leerlingen mij beoordelen (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

38 Ik moet in mijn werk rekening houden met hoe de ouders van mijn leerlingen mij beoordelen (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

Emotionele belasting

39 Op het werk wordt gediscrimineerd naar sekse (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

40 Op het werk wordt gediscrimineerd naar huidskleur (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

41 Op het werk wordt gediscrimineerd naar leeftijd (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

42 Ik moet veel werken met agressieve leerlingen (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

43 Ik moet veel werken met agressieve ouders (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

44 Mijn leerlingen zijn lastig (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

45 De ouders van mijn leerlingen zijn lastig (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

46 Ik moet voortdurend beducht zijn voor gevaarlijke situaties (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

47 Het werk is gevaarlijk voor mij (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

48 Ik word tijdens het werk geconfronteerd met grapjes of opmerkingen met een seksuele ondertoon, die ik als ongewenst beschouw (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

49 Ik word tijdens het werk aangeraakt of vastgepakt op een manier die ik als ongewenst beschouw (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

50 Ik word op het werk gepest (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

Om na te kunnen gaan, of de door u ervaren werkdruk samenhangt met andere kenmerken van uw werk en de organisatie van het werk, worden u over deze onderwerpen in het navolgende enkele stellingen voorgelegd.

Autonomie

51 Ik kan mijn werk, als ik dat nodig vind, zelf onderbreken (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

52 Ik kan zelf het werktempo regelen (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

53 Ik kan, indien nodig, het tijdstip waarop iets klaar moet zijn, uitstellen (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

54 Ik kan gemakkelijk even weg van de plaats waar ik werk (zeer eens - zeer oneens) 0 0 0 0

55	Ik beslis zelf wanneer ik een taak uitvoer (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
56	Ik bepaal zelf de volgorde van mijn werkzaamheden (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
57	Mijn werkwijze wordt in grote mate voorgeschreven (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
58	Ik heb de mogelijkheid om zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
59	Ik kan een eigen werkwijze kiezen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Regelproblemen

60	Het materiaal waarmee ik werk is doorgaans van onvoldoende kwaliteit (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
61	De hulpmiddelen waarmee ik werk zijn vaak van onvoldoende kwaliteit (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
62	Het wachten op werk van andere mensen of afdelingen vertraagt vaak mijn eigen werk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
63	Het werk verloopt vaak anders dan gepland (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
64	Ik heb regelmatig met storingen in mijn werk te maken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
65	Ik moet vaak improviseren om mijn werk uit te kunnen voeren (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Ontplooiingsmogelijkheden

66	Mijn werk is gevarieerd (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
67	Ik heb voldoende afwisseling in mijn werk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
68	Mijn baan vereist dat ik nieuwe dingen leer (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
69	Mijn baan vereist creativiteit (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
70	Mijn baan vereist veel bekwaamheden (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
71	Ik heb de gelegenheid om mijn eigen vaardigheidsniveau verder te ontwikkelen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Informatievoorziening

72	Ik krijg voldoende informatie over het doel van mijn bijdrage aan mijn afdeling (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
73	Ik krijg voldoende informatie om mee te werken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
74	De informatie die ik nodig heb komt meestal op tijd (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

75	Ik moet vaak wachten op informatie die ik nodig heb (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
76	De gegevens die ik krijg zijn meestal juist (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
77	De opdrachten die ik krijg zijn meestal duidelijk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
Verantwoordelijkheid					
78	Ik moet vaak beslissingen nemen, waarbij een vergissing kostbare of ernstige gevolgen kan hebben (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
79	Ik draag veel verantwoordelijkheid voor het werk van anderen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
80	Ik draag veel verantwoordelijkheid voor de veiligheid van anderen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
81	Ik draag veel verantwoordelijkheid voor de toekomst van anderen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
82	Ik draag veel verantwoordelijkheid voor een werkproces (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
83	Ik draag veel verantwoordelijkheid voor het functioneren van mijn afdeling (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
Taakeisen					
84	Ik moet erg snel werken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
85	Ik heb over het algemeen genoeg tijd om mijn werk af te krijgen (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
86	Ik moet extra hard werken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
87	Ik werk onder tijdsdruk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
88	Ik moet me in het werk haasten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
89	Ik zou het kalmer aan willen doen in mijn werk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
Relatie met de leiding					
90	Ik werk onder goede dagelijkse leiding (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
91	Mijn direct leidinggevende heeft een juist beeld van mij in mijn werk (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
92	Ik kan op mijn direct leidinggevende rekenen wanneer ik het in mijn werk wat moeilijk krijg (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

93	De verstandhouding met mijn direct leidinggevende is goed (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
94	Ik voel me in mijn werk gewaardeerd door mijn direct leidinggevende (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
95	Tussen mij en mijn direct leidinggevende heerst een prettige sfeer (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Relatie met collega's

96	Ik kan op mijn collega's rekenen wanneer ik het in mijn werk wat moeilijk krijg (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
97	De verstandhouding met mijn collega's is goed (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
98	Ik voel mij in mijn werk gewaardeerd door mijn collega's (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
99	Ik heb te maken met agressie van mijn collega's (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
100	Tussen mij en mijn collega's heerst een prettige sfeer (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
101	Tussen mij en mijn collega's doen zich vervelende gebeurtenissen voor (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Taakduidelijkheid

102	Ik weet precies wat anderen op mijn werk van mij verwachten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
103	Ik weet precies waarvoor ik wel, en waarvoor ik niet verantwoordelijk ben (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
104	Ik weet precies hoe mijn leidinggevende over mijn prestaties denkt (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
105	Voor mij ligt duidelijk vast, wat precies mijn taak is (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
106	Ik weet precies wat ik van andere mensen van mijn afdeling mag verwachten (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Geestelijke inspanning

107	Mijn werk vereist voortdurend intensief nadenken (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
108	Ik moet veel informatie gedurende langere tijd onthouden (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
109	Mijn werk vereist dat ik er voortdurend mijn gedachten bijhoud (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

110	Het werk vergt voortdurend veel aandacht (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
111	Ik moet in mijn werk veel dingen tegelijk in de gaten houden (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0
112	Ik word op het werk vaak voor onverwachte gebeurtenissen geplaatst (zeer eens - zeer oneens)	0	0	0	0

Bij de volgende twee vragen gaat het om uw tevredenheid en uw betrokkenheid bij het werk en uw school. Bij deze vragen zijn vijf antwoordcategorieën opgenomen.

Uw tevredenheid

In welke mate bent u tevreden met:

113	de mate waarin u in uw functie uw kennis en vaardigheden kunt benutten?	0	0	0	0
114	uw secundaire arbeidsvoorwaarden (zoals vakantie- en verlofregeling, spaarregelingen, verzekeringen e.d.)?	0	0	0	0
115	de mogelijkheden contacten met anderen te onderhouden tijdens uw werk?	0	0	0	0
116	de waardering die u krijgt voor uw werk?	0	0	0	0
117	de mate waarin uw functie creativiteit vereist?	0	0	0	0
118	de vrijheid van handelen in uw functie?	0	0	0	0
119	uw salaris?	0	0	0	0
120	de gezelligheid/sfeer op uw werk?	0	0	0	0
121	de mate van afwisseling in uw functie?	0	0	0	0
122	de omstandigheden (lawaai, temperatuur e.d.) waaronder u uw werk moet verrichten?	0	0	0	0
123	de mogelijkheid zelf beslissingen te nemen in uw functie?	0	0	0	0

Uw betrokkenheid

124	Op mijn werk bruis ik van energie	0	0	0	0
125	Als ik werk voel ik me fit en sterk	0	0	0	0
126	Als ik 's morgens opsta heb ik zin om aan het werk te gaan	0	0	0	0
127	Ik ben enthousiast over mijn baan	0	0	0	0
128	Ik ben trots op het werk dat ik doe	0	0	0	0

129	Mijn werk inspireert mij	0	0	0	0
130	Ik ga helemaal op in mijn werk	0	0	0	0
131	Mijn werk brengt mij in vervoering	0	0	0	0
132	Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig	0	0	0	0

Ten slotte volgen hier enkele persoonlijke vragen. Wij willen nogmaals herhalen, dat de resultaten van de enquête anoniem zullen blijven. De volgende vragen worden enkel gebruikt om na te kunnen gaan of bijvoorbeeld de werkdruk verschilt tussen medewerkers met een vast en een tijdelijk dienstverband. Uw antwoorden zullen dus nooit herkenbaar worden gepresenteerd.

Algemeen

- 133 Wat is uw leeftijd? ...
- 134 Wat is uw geslacht? (man / vrouw)
- 135 In welk jaar bent u in dienst van deze organisatie gekomen? ...
- 136 Sinds welk jaar oefent u uw huidige functie uit?
- 137 Wat is de hoogste opleiding die u hebt voltooid?
- geen
 - lager onderwijs (bijv. LTS, VMBO)
 - middelbaar algemeen onderwijs (bijv. MAVO)
 - middelbaar beroepsonderwijs (bijv. MEAO, MTS)
 - voortgezet algemeen onderwijs (bijv. HAVO, HBS)
 - voortgezet algemeen onderwijs (bijv. HAVO, HBS)
- 138 Wat is de omvang van uw dienstverband?
- full-time
 - part-time, namelijk (aantal uren per week): ...
- 140 Welke aanstelling heeft u?
- vast
 - tijdelijk
 - anders, namelijk: ...

142 Geeft u leiding? (ja / nee)

143 Tot welke personeelscategorie behoort u?

Onderwijzend Personeel

Onderwijs Ondersteunend Personeel

Management

144 Bent u bereid uw mening over het onderwerp 'Werkdruk in het onderwijs' nader toe te lichten in een (vertrouwelijk) interview?

nee

ja (wilt u dan hier uw emailadres vermelden?) ...

Zijn in deze vragenlijst de belangrijkste zaken over werkdruk in het onderwijs en de achtergronden en oorzaken er van in voldoende mate aan de orde geweest?

146 Zo nee, wat hebt u gemist en/of wat wilt u nog toevoegen?

Bijlage 3: Factor- en betrouwbaarheidsanalyse

Intensificatie	Factorlading
Onze school wordt steeds vaker beoordeeld op resultaten	0.526
De resultaten van onze school worden steeds vaker gepubliceerd	0.444
Het onderwijs wordt steeds bedrijfsmatiger	0.527
We moeten steeds efficiënter werken	0.589
Het onderwijs wordt te veel als 'markt' ingericht	0.668
Ik moet steeds meer verantwoording afleggen over mijn werk	0.538
We moeten ons aan meer regels en procedures houden	0.584
Er komen steeds meer managementlagen bij	0.490
Het management krijgt teveel invloed op de inrichting van het onderwijs	0.602
Ik moet steeds meer administratieve taken verrichten	0.513
Ouders verwachten dingen die we in het onderwijs niet waar kunnen maken	0.584
Van de docent wordt te vaak een bijdrage verwacht aan het oplossen van maatschappelijke problemen	0.546
De overheid verwacht te veel resultaat voor het beschikbare budget	0.583
Door de hoge eisen die aan het onderwijs worden gesteld voel ik me 'overvraagd'	0.708
Omdat er steeds meer van ons wordt verwacht is het bijna onmogelijk mijn werk goed te doen	0.681
De overheid stelt te weinig geld beschikbaar voor het onderwijs	0.434
We worden in het onderwijs met te veel diversiteit van leerlingen geconfronteerd	0.473
Ouders bemoeien zich te veel met de praktijk van het onderwijs	0.438
Onderwijsgeven is lastiger geworden door de verruwing van omgangsvormen	0.455
Er zijn de laatste jaren te veel veranderingen doorgevoerd in het onderwijs	0.452
<i>Eigenwaarde</i>	6.001
<i>Verklaarde variantie</i>	30.01%
<i>Chronbachs Alpha</i>	0.873

Autonomie	Factorlading
Ik kan mijn werk, als ik dat nodig vind, zelf onderbreken	0.749
Ik kan zelf het werktempo regelen	0.737
Ik kan, indien nodig, het tijdstip waarop iets klaar moet zijn, uitstellen	0.734
Ik kan gemakkelijk even weg van de plaats waar ik werk	0.674
Ik beslis zelf wanneer ik een taak uitvoer	0.671
Ik bepaal zelf de volgorde van mijn werkzaamheden	0.666
Mijn werkwijze wordt in grote mate voorgeschreven	-0.649
Ik heb de mogelijkheid om zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe	0.635
Ik kan een eigen werkwijze kiezen	0.405
<i>Eigenwaarde</i>	3.981
<i>Verklaarde variantie</i>	44.23%
<i>Cronbachs Alpha</i>	0.773

Ervaren werkdruk; deelschaal taakeisen	Factorlading
Ik moet erg snel werken	0.706
Ik heb over het algemeen genoeg tijd om mijn werk af te krijgen	-0.621
Ik moet extra hard werken	0.766
Ik werk onder tijdsdruk	0.809
Ik moet me in het werk haasten	0.857
Ik zou het kalmer aan willen doen in mijn werk	0.586
<i>Eigenwaarde</i>	6.626
<i>Verklaarde variantie</i>	60.43%
<i>Chronbachs Alpha</i>	0.865

Ervaren werkdruk; deelschaal regelproblemen	Factorlading
Het materiaal waarmee ik werk is doorgaans van onvoldoende kwaliteit	0.692
De hulpmiddelen waarmee ik werk zijn vaak van onvoldoende kwaliteit	0.676
Het wachten op werk van andere mensen of afdelingen vertraagt vaak mijn eigen werk	0.639
Het werk verloopt vaak anders dan gepland	0.637
Ik heb regelmatig met storingen in mijn werk te maken	0.760
Ik moet vaak improviseren om mijn werk uit te kunnen voeren	0.733
<i>Eigenwaarde</i>	2.863
<i>Verklaarde variantie</i>	47.71%
<i>Chronbach's Alpha</i>	0.780

Ervaren werkdruk; deelschaal verantwoordelijkheden	Factorlading
Ik moet vaak beslissingen nemen, waarbij een vergissing kostbare of ernstige gevolgen kan hebben	0.639
Ik draag veel verantwoordelijkheid voor het werk van anderen	0.788
Ik draag veel verantwoordelijkheid voor de veiligheid van anderen	0.671
Ik draag veel verantwoordelijkheid voor de toekomst van anderen	0.667
Ik draag veel verantwoordelijkheid voor een werkproces	0.738
Ik draag veel verantwoordelijkheid voor het functioneren van mijn afdeling	0.683
<i>Eigenwaarde</i>	2.936
<i>Verklaarde variantie</i>	48.94%
<i>Chronbach's Alpha</i>	0.785

Ervaren werkdruk; deelschaal mentale inspanning	Factorlading
Mijn werk vereist voortdurend intensief nadenken	0.755
Ik moet veel informatie gedurende langere tijd onthouden	0.695
Mijn werk vereist dat ik er voortdurend mijn gedachten bijhoud	0.821
Het werk vergt voortdurend veel aandacht	0.839
Ik moet in mijn werk veel dingen tegelijk in de gaten houden	0.809
Ik word op het werk vaak voor onverwachte gebeurtenissen geplaatst	0.535
<i>Eigenwaarde</i>	3.371
<i>Verklaarde variantie</i>	56.19%
<i>Chronbach's Alpha</i>	0.819