

---

# Masterthesis

Participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten:  
De modererende rol van werkdruk en machtsafstand.

---

Student: Dion Dieleman  
Studentnummer: 441419  
Datum: 6-8-2017  
Aantal woorden: 9892  
Aantal woorden exclusief referentielijst: 8470  
Studiejaar: 2016-2017  
Begeleider: dr. J. F. A. Braster  
Tweede lezer: prof. dr. F. Koster

Erasmus Universiteit Rotterdam  
Faculteit der Sociale Wetenschappen  
Master Sociologie – Arbeid, Organisatie en Management

## **Abstract**

In deze studie wordt de relatie tussen werktevredenheid van leerkrachten en participatieve besluitvorming onderzocht aan de hand van twee modererende variabelen: werkdruk en machtsafstand. Door gebruik te maken van de *OECD Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2013 wordt het model getoetst middels een multilevel analyse op drie niveaus in 32 landen en onder ruim 131 duizend leerkrachten. Allereerst (I) laten de resultaten zien dat de werktevredenheid van leerkrachten significant hoger is naarmate stakeholders van de school (leerkrachten, ouders en studenten) meer participeren in de besluitvorming. Tevens (II) blijkt uit de resultaten dat de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten sterker is voor leerkrachten die werken onder een hoge werkdruk. Ook blijkt uit de resultaten dat (III) de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten positief wordt gemodereerd naarmate de machtsafstand in een land hoger is. Tot slot worden enkele suggesties voor vervolgonderzoek gegeven.

**Keywords:** werktevredenheid; participatieve besluitvorming; werkdruk; machtsafstand; leerkrachten

## **Inleiding**

Het beroep van leerkrachten is de laatste decennia geïntensiveerd (Ballet & Kelchtermans, 2009). Door de steeds hoger wordende verwachtingen van de maatschappij en de grotere diversiteit aan taken binnen het beroep, zouden steeds meer leraren werken onder grote werkdruk. Zo hebben leerkrachten in toenemende mate te maken met administratieve taken en met steeds meer druk en verwachtingen van ouders (Ballet & Kelchtermans, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Door deze diversiteit aan taken, wordt het volgens Cranston (2001) steeds moeilijker voor leerkrachten om een goede balans te vinden tussen de verschillende werkzaamheden die zij hebben.

In de laatste decennia zijn diverse voorstellen en programma's samengesteld die trachten de werkomgeving van leraren te verbeteren en te professionaliseren (Campbell, Lieberman & Yashkina, 2016). Een vooraanstaande visie met betrekking tot deze aanpassingen is die van Lampert (2012). Zij ondersteunt het idee dat de complexiteit van het onderwijs moet worden benaderd vanuit het idee dat leerkrachten zelf een belangrijk aandeel hebben omtrent veranderingen binnen het onderwijsdomein. Participatieve besluitvorming kan een grote rol spelen om dat te bewerkstelligen. Het idee van participatieve besluitvorming is dat

beslissingsbevoegdheid wordt gedecentraliseerd (Somech, 2010). Wanneer binnen scholen participatieve besluitvorming wordt gehanteerd, hebben diverse stakeholders, zoals leerkrachten, ondersteunend personeel en de schoolleider, gezamenlijk de autoriteit om besluiten te maken. De beslissingsbevoegdheid wordt op deze wijze verspreid over stakeholders die hiërarchisch ondergeschikt zijn aan de schoolleider (Pacheco & Webber, 2014). Participatieve besluitvorming kan zorgen voor een gevoel van autonomie bij leerkrachten en intensificeert de samenwerking tussen management en reguliere werknemers, omdat verschillende actoren vaker met elkaar te maken hebben (Hofman, Hofman & Guldemond, 2002; Kim, 2002).

In deze studie wordt onderzocht in hoeverre participatieve besluitvorming kan leiden tot een hogere mate van werktevredenheid onder leerkrachten. Verschillende onderzoeken tonen aan dat het participeren van docenten in de besluitvorming een positieve invloed heeft op hun werktevredenheid (Hofman et al., 2002; Kim & Loadman, 1994; Rice & Schneider, 1994). Zo wijst de studie van Hofman et al. (2002) uit dat participatieve besluitvorming voor meer autonomie bij leerkrachten zorgt, waardoor ze meer invloed kunnen uitoefenen op de koers van een school. Tegelijkertijd is aangetoond dat deze vorm van besluitvorming zorgt voor *empowerment* van leerkrachten: leerkrachten ontwikkelen competenties binnen besluitvorming, waardoor ze het gevoel hebben dat ze de vaardigheden en kennis hebben om op een juiste manier met situaties om te gaan (Johnson & Short, 1998). Op deze manier zou de intrinsieke motivatie van de leerkracht worden verhoogd (Kim, 2002). Zowel de empowerment als de autonomie die voortvloeien uit participatieve besluitvorming zouden een positieve invloed hebben op de werktevredenheid van leerkrachten.

Cheng (2008) betoogt dat participatieve besluitvorming zorgt voor extra taken voor leerkrachten die anders zijn van aard dan regulier lesgeven. Wanneer leerkrachten werken onder een hogere werkdruk, zouden zij deze extra taken vooral zien als extra werk in plaats van een welkome toevoeging aan hun bestaande takenpakket. Uit onderzoek van Cranston (2001) blijkt tevens dat deze extra taken vaak bij dezelfde leerkrachten terechtkomen wanneer de werkdruk binnen een school hoog ligt, wat ten koste gaat van de motivatie van de betreffende leerkrachten. Een mogelijk gevolg hiervan is dat het positieve effect van participatieve besluitvorming op de werktevredenheid verandert wanneer docenten werken onder een hoge werkdruk. In deze studie wordt daarom onderzocht in hoeverre het bovengenoemd verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid stand houdt wanneer leerkrachten werken onder een hoge werkdruk.

Volgens Elele en Fields (2010) zijn de organisationele uitkomsten van managementstijlen zoals participatieve besluitvorming ook afhankelijk van een cross-culturele context. Verschillende stijlen van management kunnen namelijk binnen verschillende culturen anders worden geïnterpreteerd. Wanneer een managementstijl niet compatibel is met de geldende cultuur binnen een bepaalde context, zoals een school, kan dit leiden tot verwarring en ontevredenheid onder de medewerkers (Joiner, 2000; Sagie & Aycan, 2003). Een belangrijke culturele dimensie binnen decentralisering van besluitvorming is de mate waarin machtsafstand aanwezig is (Eylon & Au, 1999). Culturen met een hoge machtsafstand worden vaak gekenmerkt door een autocratische, centrale manier van leiderschap (Sagie & Aycan, 2003). Tsui (2001) stelt dat participatieve besluitvorming in deze culturen wordt gezien als een inbreuk op de privileges van het management en daardoor zorgt voor onduidelijkheden in het werk. Ondergeschikten in culturen met een hoge machtsafstand zouden tevens behoefte hebben aan duidelijke sturing en instructies van bovenaf. Door de vergroting van autonomie, zal participatieve besluitvorming hierin niet altijd kunnen faciliteren. Binnen culturen met een lage machtsafstand zou juist vaker sprake zijn van decentralisering en participatieve besluitvorming (Sagie & Aycan, 2003). Volgens Eylon en Au (1999) prefereren individuen in een cultuur van lage machtsafstand autonomie in het werk, een leider die werk delegeert en een omgeving waar macht op een gelijke manier wordt verdeeld. Doordat een hogere spreiding van beslissingsbevoegdheden onder medewerkers en autonomie gebruikelijker zou zijn binnen culturen met een lage machtsafstand, kan participatieve besluitvorming leiden tot een werkomgeving waarbinnen individuen uit dergelijke culturen zich meer op hun gemak voelen. Binnen dit onderzoek is daarom ook de cross-culturele context in de vorm van de dimensie machtsafstand in ogenschouw genomen. Onderzocht wordt in hoeverre het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid verandert op scholen wanneer binnen de nationale cultuur sprake is van een verschil in machtsafstand. De centrale onderzoeksvraag luidt daarom: *Wat is de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid? Wordt deze relatie gemodereerd door werkdruk en machtsafstand en hoe worden deze verbanden verklaard?*

### **Relevantie**

Scholen zijn erbij gebaat te zorgen voor een hoge mate van werktevredenheid van leerkrachten. Werktevredenheid blijft een belangrijk topic binnen het onderzoeksveld, omdat er een verandering is geconstateerd waarin steeds meer wordt gevraagd en verwacht van leerkrachten

(Mertler, 2016). Scholen hebben mede hierdoor moeite om leerkrachten te behouden en nieuwe leerkrachten in dienst te nemen. Volgens Mertler (2016) hebben de hoge verwachtingen en de vele veranderingen in het onderwijs ervoor gezorgd dat de werktevredenheid bij leerkrachten is afgenomen. Dit zou als gevolg hebben dat veel leerkrachten een andere functie binnen het onderwijs innemen of zelfs besluiten te stoppen met het beroep.

Vanuit de wetenschap klinken steeds meer geluiden dat een verandering van beleid binnen het onderwijs noodzakelijk is (Hargreaves & Fullan, 2012; Lampert, 2012). Bestaand beleid zou teveel zijn gericht op targets en te weinig oog hebben voor de *core business* van onderwijs: studenten kennis laten opdoen. Een hoge mate van samenwerking tussen diverse actoren binnen de school is hierbij cruciaal (Hargreaves & Fullan, 2012). Het hanteren van een vorm van participatieve besluitvorming binnen de schoolgemeenschap kan hierin een belangrijke rol spelen. Binnen de wetenschap is de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid meermaals onderzocht. Diverse studies vinden dat participatieve besluitvorming de werktevredenheid positief beïnvloedt (Bogler, 2001; Hofman et al., 2002; Lipman, 1997; Sukirno & Siengthai, 2010). De invloed van dergelijke managementpraktijken kan echter verschillend zijn binnen de cross-culturele context (Eylon & Au, 1999). Door het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid middels de dimensie machtsafstand binnen verschillende nationale culturen te onderzoeken, kan worden bijgedragen aan de bestaande wetenschappelijke inzichten omtrent de effectiviteit van participatieve besluitvorming op werktevredenheid van leerkrachten binnen cross-culturele context.

Verder is, voor zover bekend, de invloed van werkdruk op de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid nauwelijks onderzocht. Hierdoor lijkt dit een onderbelicht onderdeel binnen het wetenschappelijk kader te zijn. Dit terwijl een hoge mate van werkdruk steeds vaker door leerkrachten wordt ervaren (Ballet & Kelchtermans, 2009; Mertler, 2016). Door ook werkdruk in dit onderzoek op te nemen, kan meer inzicht worden verkregen in hoeverre relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid stand houdt onder leerkrachten die werken onder een hoge werkdruk.

## **Theoretisch kader**

### **Werktevredenheid**

Binnen de wetenschap is het onderwerp van werktevredenheid een veel onderzocht en besproken onderwerp (Pacheco & Webber, 2016). Volgens Klassen en Chiu (2010) staan de

percepties van vervulling van behoeften waaraan wordt voldaan in de dagelijkse werkactiviteiten van een werknemer centraal binnen het begrip ‘werktevredenheid’. Een veelgebruikte definitie van werktevredenheid is zoals deze is voorgesteld door Locke (1969, p.316): “*the pleasurable emotional state resulting from the appraisal of one’s job as achieving or facilitating the achievement of one’s job values*”. Vanuit deze definitie veronderstellen Pacheco en Webber (2016) dat werktevredenheid een resultaat is van de relatie tussen wat een werknemer verwacht te krijgen van zijn of haar baan en wat deze baan daadwerkelijk aanbiedt. Verder heeft werktevredenheid betrekking op positieve en negatieve evaluaties van een individu met betrekking tot de werkrollen van de werknemer zelf (Richards, Washburn, Carson & Hemphill, 2017). Tevens zou werktevredenheid van groot belang zijn om personeelsverloop tegen te gaan. Waar een hoge mate van werktevredenheid zorgt voor extra commitment, kan een lage mate van werktevredenheid juist ertoe leiden dat een leerkracht besluit te stoppen met het uitoefenen van het beroep (Currivan, 2000).

Een belangrijke factor voor het krijgen van een hoge werktevredenheid van leerkrachten betreft de interpersoonlijke relaties die de leerkracht heeft met de studenten (Bogler, 2001). Leerkrachten vinden de tutor-leerling relatie erg belangrijk, en het bereiken van de studenten geeft ze een tevreden gevoel. Vooral de groei bij studenten door het verkrijgen van kennis dat door leerkrachten wordt gedeeld, en het toepassen van verkregen vaardigheden zou, volgens Bogler (2001) leiden tot een gevoel van tevredenheid onder leerkrachten. Tevens speelt autonomie een grote rol bij de aanwezigheid van werktevredenheid van leerkrachten (Rice & Schneider, 1994). Dit komt volgens Kim en Loadman (1994) omdat een leerkracht met een hoge mate van autonomie de noodzakelijke ruimte ervaart om persoonlijk te kunnen oordelen over instructies aan studenten. Verder zouden leerkrachten een hoge mate van werktevredenheid krijgen door middel van intrinsieke beloningen, zoals een gevoel van zelfgroei en het bijdragen aan betere prestaties van studenten (Dinham & Scott, 1998). Deze intrinsieke beloningen zijn deels het product van de vorm van besluitvormingsprocessen binnen een school, omdat deze bij kunnen dragen aan de mate van autonomie van een leerkracht.

### **Participatieve besluitvorming**

Diverse onderzoeken stellen dat leerkrachten en andere stakeholders binnen de school betrokken dienen te worden bij diverse zaken binnen onderwijsspectrum, zoals beslissingen op management- en beleidsniveau (Hofman et al., 2002; Nauami, Chowdhury, Eleftheriou, & Katsioloudes 2015). Omdat leerkrachten dicht bij de studenten staan en de genomen besluiten vaak zelf moeten implementeren, kan hun participatie in de besluitvorming de kwaliteit van

onderwijs ten goede komen (Nauami et al., 2015). Hofman et al. (2002) betogen dat beleid en beslissingen van een school meer middels participatie door stakeholders beïnvloed dienen te worden. Hiervoor is een rol weggelegd voor de schoolleider. De schoolleider zou ervoor moeten zorgen dat niet alleen beleidsmakers maar ook andere stakeholder input moeten geven omtrent besluitvorming (Hofman et al., 2002).

Deze stakeholders kunnen worden betrokken wanneer leiderschap wordt gedecentraliseerd: verschillende stakeholders participeren in de besluitvorming waardoor de autoriteit hiërarchisch naar beneden wordt uitgebreid (Lashway, 1997; Somech, 2010). Dit concept staat onder veel namen bekend – zoals gedeelde besluitvorming, *school-based management*, gedeeld bestuur of gedistribueerd leiderschap – waarbij de gedachtegang steeds uitgaat van een brede, decentrale manier van besluitvorming (Hulpia, Devos & Van Keer, 2011; Lashway, 1997). De beslissingsbevoegdheid wordt op deze wijze verspreid over diverse stakeholders die hiërarchisch ondergeschikt zijn aan de schoolleider, zoals leerkrachten, ondersteunend personeel, studenten en ouders (Pacheco & Webber, 2014). Hofman et al. (2002) stellen dat participatieve besluitvorming kan leiden tot een gevoel van autonomie bij leerkrachten, omdat ze tastbaar invloed uit oefenen op de beslissingen van het schoolbestuur. Door met elkaar in gesprek te gaan, zou dit tevens leiden tot meer wederzijds begrip tussen de schoolcommunity en het schoolbestuur. Omdat leerkrachten dichtbij de studenten staan, kan met name hun perspectief in besluitvorming relevant zijn voor het goed functioneren van een school (Lashway, 1997; Marlow, 1996). Tot slot stelt Kim (2002) dat participatieve besluitvorming zorgt voor een intensievere samenwerking tussen management, reguliere werknemers en andere stakeholders, omdat de stroom van belangrijke informatie binnen een organisatie breder wordt gedeeld (Kim, 2002).

Kim en Loadman (1994) en Rice en Schneider (1994) stellen dat aanwezigheid van autonomie een voorname rol speelt in het vergroten van de werktevredenheid van leerkrachten. Omdat participatieve besluitvorming de beslissingsbevoegdheid van leerkrachten vergroot, verkrijgen zij meer autonomie in hun werkzaamheden (Hofman et al., 2002). De bevindingen van Bogler (2001) bevestigen dit beeld. Haar onderzoek wijst uit dat leerkrachten een hogere werktevredenheid rapporteren naarmate leerkrachten en andere stakeholders meer autonomie en meer bevoegdheden krijgen. Deze bevoegdheden zouden zorgen voor een verhoging van het gevoel van eigenwaarde en professionele prestige bij leerkrachten, wat hun kijk op het beroep positiever zou maken.

De basisgedachte van participatieve besluitvorming is dat het delen van macht door het management met hiërarchisch ondergeschikte stakeholders de prestaties en werktevredenheid

bevorderen (Kim, 2002). Deze empowerment van leerkrachten zorgt ervoor dat de intrinsieke motivatie van leerkrachten wordt verhoogd, waardoor leerkrachten een goed gevoel over hun baan krijgen. Verder stellen Pacheco en Webber (2016) dat werktevredenheid betrekking heeft op de relatie tussen de verwachtingen van een baan en wat deze daadwerkelijk aanbiedt. Omdat participatieve besluitvorming zou leiden tot een hogere autonomie van leerkrachten (Hofman et al., 2002), zouden zij de ruimte kunnen krijgen om hun baan meer in te vullen naar hun eigen verwachtingen. Het gat tussen de verwachtingen en het daadwerkelijke werk zal daardoor kleiner kunnen worden. De verwachting is dat hierdoor de werktevredenheid van leerkrachten zal stijgen. Op basis van bovenstaande literatuur kan daarom de volgende hypothese worden gesteld: *Participatieve besluitvorming heeft een positief verband met werktevredenheid van leerkrachten (H1).*

### **Werkdruk**

De term werkdruk vindt zijn oorsprong in het ergonomische domein van de psychologie, en betreft de grootte van het gat tussen de taken die een persoon heeft en het vermogen van deze persoon om met deze taken om te gaan (McDonald, 2003). Volgens deze definitie kan een werknemer met een hoge werkdruk dus niet volledig voldoen aan de eisen die door een baan worden gesteld. Glaser, Tatum, Nebeker, Sorenson en Aiello (1999) identificeren twee typen werkdruk: kwalitatieve en kwantitatieve werkdruk. Kwantitatieve werkdruk heeft betrekking op de hoeveelheid aan werk dat verzet moet worden om een gegeven taak te kunnen uitvoeren, zoals het aantal gewerkte uren. Kwalitatieve werkdruk betreft de complexiteit van het werk, welke bij een hoge mate van kwalitatieve werkdruk wellicht te hoog ligt voor de betreffende werknemer (Glaser et al., 1999). Uit onderzoek van Shaw en Weekly (1985) blijkt dat de aanwezigheid van een hoge mate van beide soorten werkdruk leidt tot stress bij werknemers, wat een negatief effect heeft op de werktevredenheid. De aard van deze stress is bij beide soorten werkdruk echter verschillend. Doordat kwalitatieve werkdruk over het algemeen zou voortkomen uit een gebrek aan capaciteiten van de werknemer, wordt de onvrede meer gevoeld vanuit een interne bron. Dit terwijl kwantitatieve werkdruk meer zou worden gevoeld vanuit een externe bron, zoals de leidinggevende (Shaw & Weekly, 1985). Hierdoor zou de medewerker bij kwantitatieve werkdruk in mindere mate het idee krijgen dat hij of zij een gebrek aan benodigde capaciteiten heeft.

Cheng (2008) stelt dat participatie in besluitvorming zorgt voor extra taken bij leerkrachten, zoals extra administratie en het bijwonen van overleggen met de stakeholders. Wanneer leerkrachten een hoge werkdruk hebben, zouden zij participatie in besluitvorming



vooral zien als extra werk in plaats van een toegevoegde waarde aan het werk. Uit onderzoek van Cranston (2001) blijkt tevens dat de last van participatieve besluitvorming vaak op dezelfde schouders komt te liggen. Hierdoor komt het voor dat leerkrachten na verloop van tijd minder gemotiveerd zijn om deze extra taken uit te voeren. Ho (2010) constateert ook dat de eigenlijke participatie in besluitvorming soms hoger is dan de leerkracht eigenlijk wenst. In dat geval gaat participatieve besluitvorming ten koste van het enthousiasme en de werktevredenheid, omdat deze leerkrachten worden overladen met verantwoordelijkheden en taken. Hierdoor stijgt hun werkdruk. Als gevolg hiervan zouden steeds minder docenten zich vrijwillig aanbieden om deel te nemen aan participatieve besluitvorming (Cranston, 2001; Ho, 2010). Daarom is de verwachting dat leerkrachten participatie in besluitvorming niet als iets positiefs, maar als een last zullen ervaren op het moment dat de werkdruk hoog is in vergelijking met wanneer werkdruk laag is. De verwachting is dat werkdruk het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid modereert. Dit resulteert in de formulering van de volgende hypothese: *Voor leerkrachten die werken onder een hoge werkdruk is het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid minder sterk.*

### **Machtsafstand**

Elele en Fields (2010) stellen dat managementstijlen zoals participatieve besluitvorming een ander effect kunnen hebben op organisationele uitkomsten binnen verschillende culturen, omdat de leden binnen een bepaalde cultuur dergelijke stijlen op verschillende manieren zouden interpreteren. Ook Sagie en Aycan (2003) benadrukken het belang van de culturele context binnen onderzoek naar participatieve besluitvorming. Een van de meest geciteerde en gebruikte culturele frameworks binnen de sociale wetenschap betreft het werk van Hofstede (1980). Hofstede (1983) definieert cultuur als *collective mental programming*: het onderdeel van het menselijk denken en handelen die de leden van een bepaalde groep of natie onderling delen en juist niet worden gedeeld met leden van andere naties of groepen. Hij onderscheidt voor het beschrijven van nationale cultuur een aantal dimensies die onafhankelijk van elkaar optreden: individualisme, masculiniteit, onzekerheidsvermijding en machtsafstand (Hofstede, 1980). Participatieve besluitvorming draait voor een groot deel om decentralisering en het delen van macht. Volgens Eylon en Au (1999) is het daarom aannemelijk dat vooral de dimensie machtsafstand voorname rol speelt bij deze begrippen. Daarom wordt binnen dit onderzoek de nationale cultuur benaderd vanuit de dimensie machtsafstand.

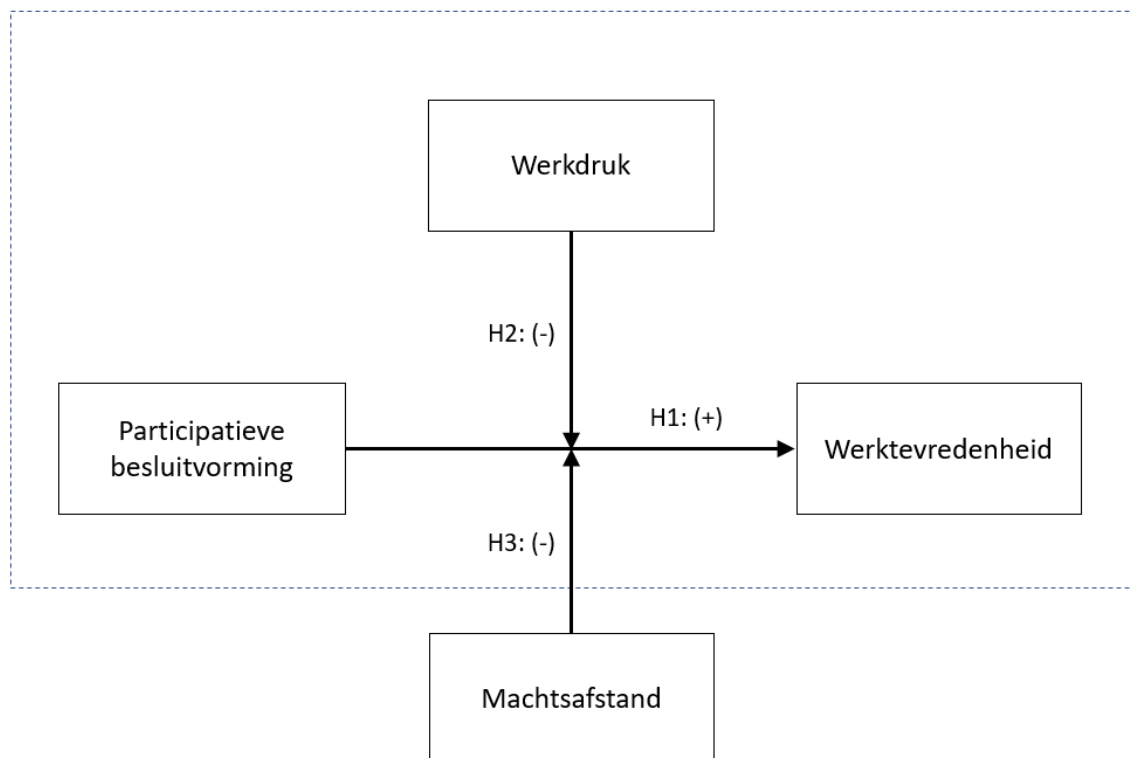
Volgens Hofstede (1983) is een fundamenteel onderdeel van het begrip machtsafstand hoe er binnen een samenleving wordt omgegaan met het feit dat er onderlinge ongelijkheid

bestaat. Deze ongelijkheden treden op binnen allerlei gebieden, zoals rijkdom, macht en fysieke en intellectuele capaciteiten. Hofstede (1983, p. 347) definieert machtsafstand als “*de mate waarin de inwoners van een land accepteren dat macht binnen instituties en organisaties oneerlijk is verdeeld*”. Culturen met een hoge machtsafstand gaan over het algemeen uit van een hiërarchische orde in de wereld, waarin iedereen een plekje op de ladder moet bemachtigen (Hofstede, 1980). Binnen deze culturen zijn autoriteit en senioriteit belangrijke factoren (Tsui, 2001). Hierdoor zouden relaties tussen individuen vaker het karakter van een superieur-ondergeschikte kennen, dan in landen met een lage machtsafstand. In culturen met een lage machtsafstand wordt ongelijkheid tussen individuen over het algemeen niet of als vanzelfsprekend gezien (Hofstede, 1983). Mensen zouden elkaar als hun gelijke zien, waardoor er minder sprake is van een superieur-ondergeschikte relatie tussen individuen.

Binnen de organisationele context heeft machtsafstand betrekking op de mate van centralisering en leiderschap (Hofstede, 1985). Culturen met een hoge machtsafstand worden vaak gekenmerkt door een autocratische, centrale manier van leiderschap (Sagie & Aycan, 2003). Wanneer besluitvorming in dergelijke culturen wordt gedecentraliseerd, kan dit door medewerkers worden gezien als een inbreuk op de privileges van het management. Zij kunnen dit zien als een teken van gebrekkig leiderschap, wat kan leiden tot verwarring, onrust en onvrede onder het personeel (Joiner, 2000). Volgens Tsui (2001) oefent machtsafstand ook invloed uit op de behoeften van de werknemers. Ondergeschikten in culturen met een hoge machtsafstand zouden vaker behoefte hebben aan duidelijke sturing en instructies van bovenaf. Wanneer een leidinggevende zijn of haar ondergeschikten consulteert, kan dit leiden tot extra onduidelijkheden voor het werk. In dat geval worden de behoeften van de ondergeschikten juist tegengewerkt. Sagie en Aycan (2003) stellen dat het tegenovergestelde geldt binnen een cultuur met een lage machtsafstand. Er is in meerdere mate sprake van decentralisering en participatieve besluitvorming. Het uitgangspunt is dat ieder individu, ongeacht de positie die hij of zij inneemt, een positieve bijdrage kan leveren aan de besluitvorming. Volgens Eylon en Au (1999) geven individuen in een cultuur van lage machtsafstand de voorkeur aan autonomie in het werk en een leider die werk delegeert. Zij zouden zich daarom beter voelen in een omgeving waar macht op een gelijke manier wordt verdeeld. Medewerkers binnen deze cultuur krijgen vaker een hoge mate van autonomie in het werk en zijn vrij om met iedereen – dus ook medewerkers hoog in de hiërarchie – te interacteren (Tsui, 2001). Mcfarlin en Coget (2013) constateren in culturen met een lage machtsafstand een zogenaamde *hands-off* benadering van medewerkers ten opzichte van collega's en leidinggevendenden, omdat autonomie in het werk binnen deze cultuur gebruikelijker zou zijn. Deze hoge(re) mate van autonomie en grote(re)

verdeling van beslissingsbevoegdheid onder de medewerkers kan daardoor leiden tot een comfortabelere werkomgeving voor individuen binnen een cultuur van lage machtsafstand (Eylon & Au, 1999).

Op basis van deze theorie is het aannemelijk dat participatieve besluitvorming zorgt voor een hogere mate van autonomie en een bredere verdeling van besluitvorming (Eylon & Au, 1999; Tsui, 2001). Een hoge autonomie en brede machtsverdeling zijn eigenschappen die overeenkomen met de cultuur van een lage machtsafstand (Hofstede, 1980). Zowel autonomie en een brede verdeling van de macht zouden in deze culturen zorgen voor een comfortabele werkomgeving voor individuen. Dit zou tot gevolg kunnen hebben dat de werktevredenheid van leerkrachten sterker wordt beïnvloed door participatieve besluitvorming in culturen met een lage machtsafstand dan in culturen met een hoge machtsafstand. De verwachting is daarom dat het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten wordt gemodereerd door machtsafstand. De literatuur en verwachtingen resulteren derhalve in de formulering van de volgende hypothese: *Het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid is sterker voor leerkrachten in landen met een lage machtsafstand (H3).*



Figuur 1: Conceptueel model

## **Methode**

Om de gestelde hypothesen te kunnen toetsen wordt gebruik gemaakt van de *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2013 van de *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD). Dit is een internationale dataset die diverse variabelen bevat omtrent onderwijs, leerkrachten en schoolleiders uit het secundair onderwijs binnen 32 landen. TALIS bevat alleen scholen met een respons hoger dan 50 procent (OECD, 2014). In dit onderzoek wordt gebruikt gemaakt van de *Teacher Questionnaire*, de vragenlijst voor leerkrachten. Deze dataset bevat variabelen op individueel niveau die kunnen worden geaggregeerd naar schoolniveau en nationaal niveau. De data uit TALIS 2013 op individueel niveau wordt gecombineerd met data omtrent de scores van landen binnen de dimensie machtsafstand op nationaal niveau. Deze scores zijn verkregen van de officiële website van Geert Hofstede (2017).

De totale steekproef voor dit onderzoek bestaat uit 131000 fulltime leerkrachten, afkomstig uit 32 landen. Een overzicht van deze landen is weergegeven in Tabel 1 in de analyse sectie. Een volledig overzicht van alle gebruikte variabelen en vragen die zijn gebruikt is weergegeven Appendix A. De scores uit de factoranalyses die zijn uitgevoerd voor werktevredenheid, participatieve besluitvorming en menselijk kapitaal zijn weergegeven in Appendix B.

## **Operationalisering**

*Afhankelijke variabele: werktevredenheid.* Voor de operationalisering van werktevredenheid wordt vraag 46 van TALIS *teacher questionnaire* gebruikt. In deze vraag worden diverse stellingen aan de leerkracht voorgelegd op gebied van werktevredenheid. Leerkrachten beantwoordden alle stellingen aan de hand van een vierpunts Likert schaal, waarbij een 1 staat voor 'zeer oneens' en een 4 voor 'zeer eens'. Voor het maken van de latente meetschalen zijn de vragen 46c, 46d en 46f gehercodeerd, zodat alle vragen dezelfde richting hebben. Uit de factoranalyse van vraag 46 blijkt dat de vragen zijn in te delen in 1 factor die 42,5% van de variantie verklaart. De scores zijn weergegeven in Tabel 5 in appendix B. De Cronbachs alpha voor werktevredenheid bedraagt 0.834. In Appendix A figuur 4 wordt middels een histogram de frequentieverdeling van werktevredenheid weergegeven. Op basis van deze histogram kan worden geconcludeerd dat werktevredenheid normaal is verdeeld. Vervolgens is voor de werktevredenheid van leerkrachten een gemiddeldenschaal aangemaakt, bestaande uit de variabelen die zijn weergegeven in Tabel 4 in Appendix A.

*Onafhankelijke variabele: participatieve besluitvorming.* Volgens Wagner (1994) is het bij de meting van participatie in besluitvorming van belang dat participatie van alle gedelegeerde beslissingsbevoegdheid wordt meegenomen om de scope zo compleet mogelijk te houden. Vraag 44 van de TALIS 2013 questionnaire bevat behalve de participatie van leerkrachten ook vragen over participatie in besluitvorming van ouders en studenten. Diverse stellingen omtrent participatie in besluitvorming zijn aan de leerkrachten voorgelegd volgens een vierpunts Likert schaal, waarbij een 1 staat voor 'zeer oneens' en een 4 voor 'zeer eens'. Alle stellingen zijn weergegeven in Tabel 4 in Appendix A. Voor de operationalisering van participatieve besluitvorming wordt gebruik gemaakt van de vragen 44a, 44b en 44c waarin de leerkracht zelf aangeeft in hoeverre de verschillende actoren binnen een school mogelijkheden krijgen om te participeren in schoolbesluiten. Hiermee wordt voldaan aan de definitie van participatieve besluitvorming als zijnde een delegatie van beslissingsbevoegdheid van de schoolleider naar hiërarchisch ondergeschikten en andere stakeholders (Pacheco & Webber, 2014). Deze schaal is verder uitgebreid met vraag 44d, waarin de leerkracht aangeeft in hoeverre er een cultuur van gedeelde verantwoording binnen de school aanwezig is. Omdat vraag 44e betrekking heeft op hulp en ondersteuning van leerkrachten voor elkaar en andere medewerkers in plaats van besluitvorming, is deze niet in de schaal opgenomen. Door deze vragen als latent construct te beschouwen om participatie in de besluitvorming van stakeholders te meten, worden binnen deze operationalisering zo veel mogelijk aan de door Wagner (1994) voorgestelde meting van participatieve besluitvorming voldaan. Aan de hand van de uitgevoerde factoranalyse blijkt dat de drie vragen bestaan uit één factor, waardoor een gemiddeldenschaal is gemaakt voor participatieve besluitvorming. De onderlinge betrouwbaarheid gemeten met Cronbachs alpha voor deze schaal bedraagt 0,836. De scores van de factoranalyse zijn weergegeven in Tabel 7 in Appendix B.

*Modererende variabele: werkdruk.* Glaser et al. (1999) identificeren twee typen werkdruk: kwalitatieve en kwantitatieve werkdruk. Binnen de TALIS 2013 vragenlijst zijn geen vragen opgenomen die de kwalitatieve werkdruk meten. Kwantitatieve werkdruk, de hoeveelheid werk die moet worden uitgevoerd, kan binnen de vragenlijst worden geoperationaliseerd middels een proxyvariabele waarbij gebruik wordt gemaakt van het aantal gewerkte uren van een leerkracht. Deze keuze wordt tevens gemaakt omdat verschillende onderzoeken een positief verband vinden tussen het aantal uren dat iemand werkt en zijn of haar werkdruk (Britt, Castro & Adler, 2005; Lu, Kao, Chang, Wu & Cooper, 2008). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de TALIS

questionnaire vraag 16. In deze vraag geven respondenten aan hoeveel uren zij in de laatste, volledige werkweek hebben gewerkt.

De ingevoerde waarden van een aantal respondenten kunnen in een aantal gevallen echter in twijfel worden genomen, daar deze een aantal (zeer) hoge en (zeer) lage waarden heeft. Daarom is ervoor gekozen *outliers* van deze variabele niet in de analyse op te nemen. Omdat de standaarddeviatie en het gemiddelde door deze hoge afwijkingen sterk worden beïnvloed, is ervoor gekozen om de outliers te identificeren aan de hand van de *median absolute deviation* (MAD) (Leys, Ley, Klein, Bernard & Licata, 2012). De MAD wordt berekend door iedere individuele waarde van werkdruk te verminderen met de mediaan van werkdruk. Deze waarde wordt vervolgens absoluut gemaakt. De MAD is de mediaan van deze absolute waarde, vermenigvuldigd met een waarde  $b$ . Omdat werkdruk bij benadering normaal is verdeeld, is in dit onderzoek als waarde van  $b$  1.4826 gekozen (Leys et al., 2012). In formulevorm:

$$MAD = 1,4826 \times \text{mediaan}(|X_i - \text{mediaan}(X)|)$$

Hierbij betreft  $X_i$  de individuele waarde voor werkdruk. Volgens Leys et al. (2012) is het gebruikelijk outliers te definiëren aan de hand van 2 tot 3 maal de MAD. Om zo veel mogelijk gegevens te kunnen analyseren, is in dit onderzoek is het afwijkingscriterium op 2.5 maal de MAD gelegd. Dit betekent dat alleen waarden die groter zijn dan de mediaan verminderd met 2.5 maal de MAD en kleiner zijn dan de mediaan vermeerderd met 2.5 maal de MAD in dit onderzoek zijn opgenomen. De mediaan van werkdruk in de TALIS 2013 vragenlijst is 40, de MAD bedraagt 14.826. In dit onderzoek zijn hierdoor alleen waarden opgenomen van leerkrachten die tussen de 2.935 en 77.065 uren in de week hebben gewerkt.

*Modererende variabele: Machtsafstand.* Machtsafstand wordt door Hofstede (1983) gezien als een dimensie van nationale cultuur. De variabele machtsafstand bevindt zich op nationaal niveau. Door machtsafstand te beschouwen als nationale cultuur, is de waarde die deze dimensie krijgt dus gelijk voor alle scholen die binnen een land vallen. De scores van machtsafstand binnen de te onderzoeken landen worden bepaald aan de hand van de door Hofstede (2017) bepaalde indexcijfers binnen het domein. Op zijn website geeft Hofstede per land een score voor de machtsafstand tussen de 0 en 100, waarbij 0 de laagste en 100 de hoogste machtsafstand betreft. Deze scores zijn voor het laatst bijgewerkt in 2010, maar omdat verandering van cultuur een langzaam proces is, kunnen deze volgens Hofstede (2017) als up-to-date worden beschouwd.

*Controlevariabelen.* Clark (1997) vond dat geslacht binnen bepaalde bevolkingsgroepen een de werktevredenheid beïnvloedt, omdat de verwachtingen van een baan over het algemeen lager zijn bij vrouwen dan bij mannen. In dit onderzoek is geslacht gehercodeerd naar een binaire variabele (0=vrouw, 1=man). Ook menselijk kapitaal zou invloed hebben op de hoogte van werktevredenheid van werknemers, omdat bedrijven geneigd zijn meer te investeren in mensen met een hoog menselijk kapitaal (Moshavi & Terborg, 2002). Deze investeringen zorgen er tevens voor dat mensen hogere functies bekleden, wat de werktevredenheid beïnvloedt. De vragen met betrekking tot menselijk kapitaal (Tabel 4) en de bijbehorende factorladingen (Tabel 6) zijn opgenomen in Appendix A en Appendix B. Tot slot geldt dat ook leeftijd en werkervaring van invloed zijn op de werktevredenheid van werknemers (Lee & Wilbur, 1985). Zo zou de persoonlijke groei van oudere werknemers stagneren, wat ten koste gaat van hun werktevredenheid. Tegelijkertijd krijgen werknemers met een hogere werkervaring vaak meer verantwoordelijkheid, wat positief bijdraagt aan de werktevredenheid. Daarom is besloten om binnen dit onderzoek het verband te onderzoeken verband te controleren voor geslacht, menselijk kapitaal, leeftijd en werkervaring. Alle controlevariabelen bevinden zich op individueel niveau.

## **Analyse**

De gebruikte dataset, gecombineerd met de scores van landen voor machtsafstand, bevat data op individueel niveau (level 1), schoolniveau (level 2) en nationaal niveau (level 3). De onderzoekseenheden zijn hierdoor dus gegroepeerd binnen klassen en landen. Hierdoor zijn de units uit de steekproef niet onderling onafhankelijk (Verboon & Peels, 2014). Omdat deze dataset bestaat uit hiërarchische data, zijn reguliere regressieanalyse methoden voor dit onderzoek niet geschikt. Een multilevel analyse is een geschikte methode om met deze hiërarchische data om te gaan. Multilevel analyse maakt het mogelijk te onderzoeken welk deel van de variantie van de afhankelijke variabele kan worden verklaard door verschillen op een hoger niveau (Scheepers, Gijsberts & Coenders, 2002). Hierdoor corrigeert multilevel analyse voor fouten die voortkomen uit het schatten van parameters wanneer deze zijn geclusterd. Wanneer geen rekening wordt gehouden met de hiërarchie in de data, kan dit resulteren in fouten bij het voorspellen van parameters en de bijbehorende standaarddeviatie (Guo & Zhao, 2000). Tot slot geldt dat multilevel analyse rekening houdt met het aantal units dat binnen een

bepaald level valt (Goudriaan, 2006). De weging van een land met een hoog aantal units zal zwaarder zijn dan van een land met een lager aantal units.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om een *random intercept model* te hanteren. Dit model gaat uit van een verschillend intercept van de regressielijn voor iedere unit op het hogere niveau (Austin, Goel & Van Walraven, 2001). De richtingscoëfficiënt blijft voor iedere regressielijn gelijk. De data is geanalyseerd door middel van *mixed models*, de analysemethode waarbinnen multilevel analyses met SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) kunnen worden uitgevoerd. De variabelen die in dit onderzoek zijn gedefinieerd bevinden zich bijna allemaal op individueel niveau (level 1). Alleen machtsafstand bevindt zich op het hogere, nationaal niveau (level 3). Dit onderzoek bevat geen variabelen die zich bevinden op schoolniveau (level 2). Toch is besloten om ook schoolniveau als level in de analyse op te nemen, omdat de variantie die is toe te schrijven aan het verschil in niveau – de *Intraclass Correlation Coëfficiënt* – zo'n 6% hoger is dan wanneer alleen landniveau als level in het model wordt opgenomen.

De analyse is uitgevoerd aan de hand van vier modellen. Model 0 betreft een leeg model waarin alleen de afhankelijke variabele en de random intercept zijn toegevoegd. Op deze manier kan worden vastgesteld hoeveel variantie kan worden verklaard door verschillen tussen de landen en scholen (Verboon & Peels, 2014). Model 1 voegt het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid toe. Hierbij worden ook de overige variabelen (werkdruk en machtsafstand) en controlevariabelen (geslacht, leeftijd, werkervaring en menselijk kapitaal) opgenomen. In Model 2 wordt de interactievariabele werkdruk x participatieve besluitvorming aan het hoofdverband toegevoegd. Model 3 betreft het verband uit model 1, dit maal gemodereerd door machtsafstand. Behoudens Model 0 is voor ieder model gecontroleerd op leeftijd, geslacht, werkervaring en menselijk kapitaal.

Om voor ieder model te bepalen in hoeverre deze voor vermindering van onverklaarde variantie zorgt, dient de -2 Log-Likelihood (-2LL) voor iedere toegevoegde variabele in het model lager te worden (Verboon & Peels, 2014). Om dit te bepalen wordt steeds het verschil van de waarde van -2LL tussen twee geneste modellen berekend: de *deviance* (Wright, 2012). Om de deviance te bepalen wordt Model 1 vergeleken met Model 0. Omdat Model 2 en Model 3 niet bij elkaar zijn genest, worden beide vergeleken met Model 1. Verder geldt dat voor ieder niveau de *Intraclass Correlation Coëfficiënt* (ICC) is berekend. Dit coëfficiënt geeft weer welk deel van de variantie is toe te schrijven aan de variantie tussen landen en scholen. Om multicollineariteit te voorkomen zijn alle waarden, behoudens de dummyvariabele geslacht en werktevredenheid, gecentreerd (Verboon & Peels, 2014).



## **Resultaten**

Om inzicht te krijgen in de karakteristieken van de in dit onderzoek gebruikte variabelen wordt in Tabel 1 voor ieder land in de steekproef een overzicht van de beschrijvende statistieken per variabele weergegeven. Voor de variabelen werktevredenheid, participatieve besluitvorming, werkdruk, leeftijd, werkervaring en menselijk kapitaal wordt het steekproefgemiddelde per land weergegeven. De weergegeven machtsafstand betreft de score binnen die dimensie zoals deze door Hofstede (2017) aan het betreffende land is toegekend. Uit Tabel 1 blijkt dat de gemiddelde werktevredenheid onder leerkrachten het hoogst is in Mexico ( $m=3.39$ ) en Maleisië ( $m=3.25$ ) en het laagste in Slowakije ( $m=2.76$ ) en Japan ( $2.78$ ). Tevens geldt dat participatieve besluitvorming gemiddeld het meest plaatsvindt binnen scholen in Letland ( $m=3.04$ ) en Bulgarije ( $m=2.99$ ) en het minste op scholen in Mexico ( $m=2.61$ ) en Japan ( $m=2.63$ ). De werkdruk onder fulltime leerkrachten ligt gemiddeld het hoogste in Japan ( $m=52.91$ ) en het laagst in Chili ( $m=31.18$ ). Tot slot geldt dat Slowakije en Maleisië (100) de hoogste score hebben voor machtsafstand en Israël (13) en Denemarken (18) de laagste score.

**Tabel 1. Beschrijvende statistieken per land**

Land	Totale steekproef (n = 130964)								
	n	WTV	PBV	Werkdruk	Vrouwen (%)	Leeftijd <sup>2</sup>	WE <sup>2</sup>	MK	MA
Australië	5458	3.10	2.64	44.38	53%	43	16	3.52	36
België	4374	3.17	2.86	41.12	71%	38	15	3.33	65
Brazilië	5387	2.90	2.74	37.84	66%	40	15	3.50	69
Bulgarije	2633	2.93	2.99	39.23	82%	48	22	3.47	70
Canada	1555	3.12	2.92	48.76	58%	40	13	3.42	39
Chili	965	3.11	2.72	31.18	61%	42	16	3.58	63
Denemarken	4451	3.14	2.64	41.43	60%	46	16	3.31	18
Engeland	2075	2.99	2.69	47.77	59%	38	12	3.53	35
Estland	1921	2.83	2.89	40.44	86%	47	22	3.64	40
Finland	10379	3.16	2.72	32.52	72%	44	16	2.85	33
Frankrijk	2508	2.89	2.65	37.39	62%	42	17	2.88	68
Israël	2467	3.17	2.66	34.18	75%	43	18	3.86	13
Italië	5891	2.95	2.70	31.85	72%	50	21	3.27	50
Japan	2988	2.78	2.63	52.91	39%	42	18	2.82	54
Kroatië	3000	2.95	2.81	40.84	75%	43	16	3.56	73
Letland	3487	2.90	3.04	38.64	89%	47	23	3.47	44
Maleisië	2636	3.25	2.85	42.17	70%	39	14	3.72	100
Mexico	3709	3.39	2.61	38.4	50%	44	18	2.94	81
Nederland	802	3.12	2.72	41.29	31%	45	18	3.26	38
Noorwegen	6170	3.09	2.80	40.65	60%	45	16	3.29	31
Polen	8374	2.98	2.90	40.06	78%	43	18	3.68	68
Portugal	6151	2.95	2.79	44.37	73%	45	20	3.52	63
Roemenië	6020	3.00	2.90	37.88	71%	43	17	3.77	90
Servië	2909	3.00	2.92	35.92	67%	44	16	3.70	86
Singapore	9169	2.91	2.79	44.93	63%	37	10	3.11	74
Slowakije	2968	2.76	2.70	39.15	83%	43	18	3.61	100
Spanje	8347	3.07	2.79	38.61	58%	46	19	3.50	57
Tsjechië	2545	2.88	2.86	42.22	75%	43	17	3.43	57
Verenigde Arabische Emiraten	4499	3.06	2.77	36.30	54%	40	14	3.78	90
Verenigde Staten	1766	3.08	2.66	44.51	66%	42	14	3.56	40
Zuid-Korea	2800	2.85	2.73	37.06	70%	43	16	3.18	60
Zweden	2560	2.85	2.69	44.97	62%	46	16	3.48	31

<sup>1</sup>: Werkdruk gemeten in uren per week;<sup>2</sup>: Leeftijd en werkervaring gemeten in jaren;

WTV = werktevredenheid; PBV = participatieve besluitvorming; MA = machtsafstand; MK = menselijk kapitaal; WE = werkervaring

Tabel 2 geeft het gemiddelde, de standaarddeviatie en de correlaties tussen de verschillende variabelen voor de variabelen op individueel niveau weer. Wat opvalt is dat de meeste variabelen weliswaar significant, maar zeer zwak correleren (Salkind, 2011). Algemeen geldt dat er een positief, matig, significant verband bestaat tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid ( $r=0.324$ ;  $p<0.01$ ). Leerkrachten die werken op een school waarin stakeholders veel participeren in besluitvorming, hebben dus een significant hogere werktevredenheid dan leerkrachten waar stakeholders niet of nauwelijks participeren in besluitvorming. Verder geldt dat een hoge werkdruk een negatief, significant verband heeft met werktevredenheid, maar dit verband is zeer zwak ( $r=-0.033$ ;  $p<0.01$ ). Tevens ligt de gemiddelde werkdruk van mannelijke leerkrachten significant lager dan bij vrouwelijke leerkrachten ( $r=-0.051$ ;  $p<0.01$ ).

**Tabel 2. Correlaties**

	Gem <sup>2</sup>	STD <sup>2</sup>	WTV	PBV	Werkdruk	Geslacht <sup>1</sup>	Leeftijd	WE
MA	58.15	21.819						
WTV	3.016	.470						
PBV	2.778	.558	.324**					
Werkdruk	39.798	14.245	-.033**	-.008**				
Geslacht <sup>1</sup>	.332	.471	-.010**	-.035**	-.051**			
Leeftijd	43.153	10.271	.032**	.015**	-.061**	.033**		
WE	16.584	10.201	.016**	.033**	-.037**	-.011**	.848**	
MK	3.392	.618	.128**	.101**	.039**	-.032**	.081**	.128**

<sup>1</sup>: Vrouw = 0;

<sup>2</sup>: Gemiddelde en standaarddeviatie zijn berekend op basis van de gehele dataset;

\*\*  $p < 0.05$ ;

Gem = gemiddelde; STD = standaarddeviatie; WTV = werktevredenheid; PBV = participatieve besluitvorming;

WE = werkervaring; MK = menselijk kapitaal;

Alle correlaties zijn berekend aan de hand van Pearsons  $r$ .

De resultaten van de multilevel analyse voor de vier te onderzoeken modellen zijn weergegeven in Tabel 3. Uit de multilevel analyse van model 0 blijkt dat 8.8% van de variantie in werktevredenheid is toe te schrijven aan de variantie tussen landen en 6.6% van de variantie door de variantie tussen scholen. Het toevoegen van participatieve besluitvorming, werkdruk, machtsafstand en de controlevariabelen (Model 1) verbetert het verband significant (deviance=27052.82;  $p<0.01$ ). Tevens blijkt dat er sprake is van een positief, significant verband tussen participatieve besluitvorming en de werktevredenheid van leerkrachten ( $b=0.2839$ ;  $p<0.01$ ). Hieruit blijkt dat hoe meer er sprake is van participatieve besluitvorming

binnen de school, de leerkracht een hogere werktevredenheid heeft. Dit is overeenstemming met de in hypothese 1 gestelde verwachtingen. Hypothese 1 (*Participatieve besluitvorming heeft een positief verband met werktevredenheid van leerkrachten*) is derhalve aangenomen. Tevens blijkt dat leerkrachten een hogere mate van werktevredenheid ervaren naarmate ze ouder zijn ( $b=0.0020$ ;  $p<0.01$ ). Ook blijkt dat er een positief, significant verband bestaat tussen menselijk kapitaal van leerkrachten en hun en werktevredenheid ( $b=0.1212$ ;  $p<0.01$ ). Een hogere werkervaring van leerkrachten geeft op basis van de regressieanalyse een negatief, significant verband met werktevredenheid ( $b=-0.0015$ ;  $p<0.01$ ). Verder wordt een negatief verband gevonden tussen machtsafstand en werktevredenheid, maar dit verband is niet significant ( $b=-0.0013$ ; n.s.). Tot slot blijkt dat leerkrachten met een hoge werkdruk een significant lagere werktevredenheid hebben dan leerkrachten met een lage werkdruk ( $b=-0.0005$ ;  $p<0.01$ ). De lage  $b$  geeft echter aan dat de impact van een hoge werkdruk op de werktevredenheid gering is. Wanneer een leerkracht een werkdruk van 40 uur heeft, zal zijn of haar werktevredenheid met 0.02 punt dalen.

Model 2 voegt de interactievariabele werkdruk x participatieve besluitvorming toe aan model 1. Deze toevoeging zorgt voor een significante verbetering van het model (deviance=12.77;  $p<0.01$ ). Uit de multilevel analyse kan worden geconstateerd dat werkdruk het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid onder leerkrachten positief, significant beïnvloedt ( $b=0.0005$ ;  $p<0.01$ ). Het positieve verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid is dus iets sterker voor leerkrachten die onder een hoge werkdruk werken. Deze uitkomst is dus tegenstrijdig met de verwachting zoals deze is geformuleerd in hypothese 2 (*Voor leerkrachten die werken onder een hoge werkdruk is het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid minder sterk*). Hypothese 2 wordt op basis van deze uitkomsten verworpen.

In model 3 wordt machtsafstand x participatieve besluitvorming als interactievariabele toegevoegd aan model 1. Deze toevoeging geeft een significante verbetering van het model (deviance=29.79;  $p<0.01$ ). De regressieanalyse laat zien dat het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten sterker is naarmate een land een hogere machtsafstand kent ( $b=0.0006$ ;  $p<0.01$ ). Het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten is dus licht sterker in landen met een hoge machtsafstand dan in landen met een lage machtsafstand. Ook voor deze hypothese geldt dat deze uitkomsten tegenstrijdig zijn met de vooraf verwachte uitkomsten zoals deze zijn geformuleerd in hypothese 3 (*Het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid is sterker*

voor leerkrachten in landen met een lage machtsafstand). Op basis van deze analyse wordt hypothese 3 verworpen.

**Tabel 3. Multi-level analyse werktevredenheid**

Variabelen	Werktevredenheid			
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)
Constante	3.0010** (.0249)	2.9857** (.0269)	2.9858** (.0269)	2.9854** (.0269)
PBV		.2839** (.0022)	.2839** (.0022)	.2837** (.0022)
Werkdruk		-.0005** (.0001)	-.0005** (.0001)	-.0005** (.0000)
Machtsafstand		-.0013 (.0012)	-.0013 (.0012)	-.0012 (.0012)
Geslacht <sup>1</sup>		.0301** (.0026)	.0301** (.0026)	.0302** (.0026)
Leeftijd		.0020** (.0002)	.0020** (.0002)	.0019** (.0002)
Werkervaring		-.0015** (.0002)	-.0015** (.0002)	-.0015** (.0002)
Menselijk kapitaal		.1212** (.0022)	.1214** (.0022)	.1215** (.0022)
PBV x werkdruk			.0005** (.0001)	
PBV x Machtsafstand				.0006** (.0001)
ICC - land	.0881**	.1173**	.1173**	.1172**
ICC - school	.0660**	.0566**	.0566**	.0565**
-2 Log Likelihood	156759.79	129706,97	129694.20	129677.19
Deviance		27052.82**	12.77**	29.79**

<sup>1</sup>: Vrouw = 0;

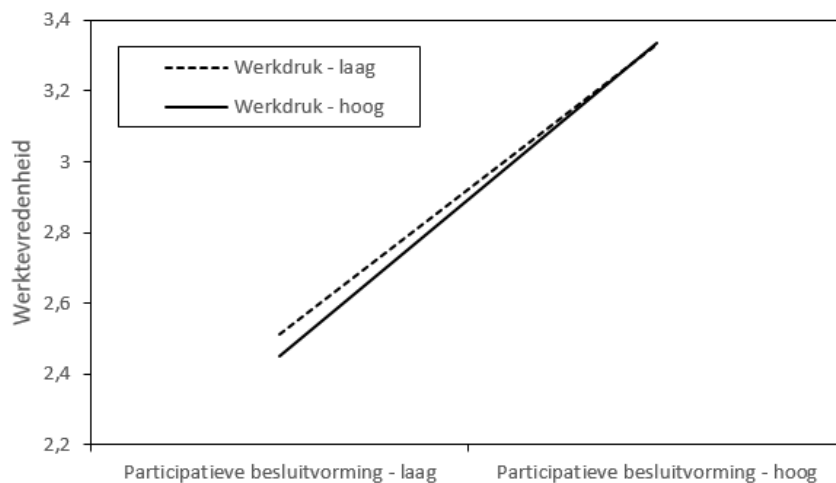
\*\* : p < .01

PVB = participatieve besluitvorming; ICC = Intraclass Correlation Coefficient; SE = standaardfout.

In Figuur 2 en Figuur 3 worden respectievelijk Model 2 en Model 3 weergegeven. In beide grafieken is de controlevariabele geslacht constant gehouden voor vrouw en zijn de overige variabelen constant gehouden op het gemiddelde. Voor de waarden van machtsafstand en lage werkdruk is gekozen om het gemiddelde te verminderen met 1,5 maal de standaarddeviatie. De waarden van een hoge machtsafstand en een hoge werkdruk zijn op eenzelfde manier gedefinieerd: het gemiddelde vermeerderd met 1,5 maal de standaarddeviatie. Omdat machtsafstand geen direct, significant verband geeft met werktevredenheid van leerkrachten, is deze variabele niet in de berekening van deze grafieken opgenomen. Wel dient te worden opgemerkt dat bij zowel Figuur 2 als Figuur 3 de lijnen en helling van de categorieën slechts

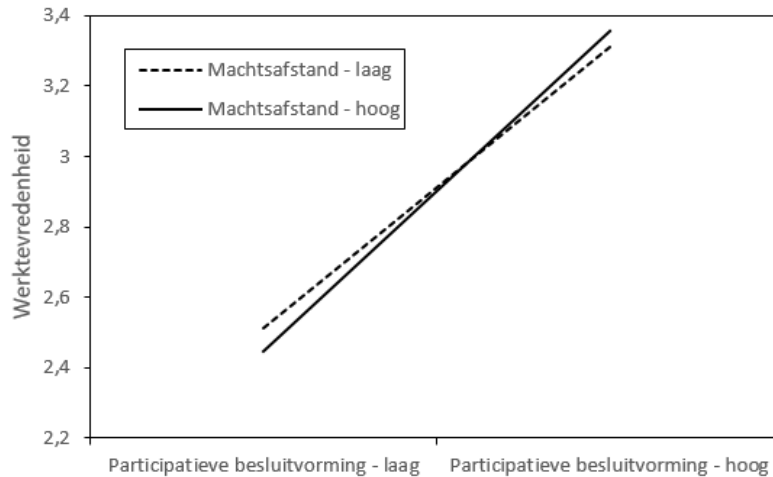
beperkt van elkaar verschillen. Dit is eerder ook bevestigd door de zwakke correlaties en lage coëfficiënten.

Uit Figuur 2 is op te maken dat leerkrachten met een lage werkdruk de hoogste mate van werktevredenheid ervaren wanneer participatieve besluitvorming laag is. De werktevredenheid stijgt zowel bij leerkrachten met een hoge en lage werkdruk naarmate een school meer participatie door stakeholders in de besluitvorming hanteert. Deze stijging is echter sterker voor leerkrachten met een hoge werkdruk. Wanneer de participatieve besluitvorming binnen een school hoog is, is het verschil in werktevredenheid van leerkrachten die werken onder een hoge of lage werkdruk nagenoeg nihil.



**Figuur 2. Interactie-effect van werkdruk**

Figuur 3 laat bij benadering eenzelfde beweging zien als Figuur 2. Leerkrachten uit een nationale cultuur met een lage machtsafstand hebben een hogere werktevredenheid wanneer participatieve besluitvorming binnen de school laag is. De stijging van de werktevredenheid door participatieve besluitvorming is echter sterker naarmate de cultuur waarbinnen de leerkracht werkt een hogere machtsafstand kent. De werktevredenheid is daardoor hoger onder leerkrachten uit een nationale cultuur met een hoge machtsafstand wanneer participatie in besluitvorming binnen de school hoog is.



**Figuur 3. Interactie-effect van machtsafstand**

### **Conclusie**

De werktevredenheid van leerkrachten is de laatste decennia een veelbesproken onderwerp, onder meer omdat de intensifiëring van het beroep ertoe heeft geleid dat veel leerkrachten ontevreden zijn over hun beroep (Mertler, 2016). Deze studie heeft als doel de werktevredenheid van leerkrachten nader te verklaren. Hierbij is onderzocht in hoeverre participatieve besluitvorming de werktevredenheid positief kan beïnvloeden. Tevens is de invloed van werkdruk op deze relatie onderzocht. Omdat uit onderzoek van Eyele en Au (1999) en Elele en Fields (2010) blijkt dat ook de cross-culturele context in de vorm van machtsafstand een belangrijke rol binnen het verband tussen werktevredenheid en participatieve besluitvorming speelt, is ook deze invloed aan de hand van de volgende probleemstelling onderzocht: *‘Wat is de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid? Wordt deze relatie gemodereerd door werkdruk en machtsafstand en hoe worden deze verbanden verklaard?’*

De resultaten van deze studie duiden op een positief, significant verband tussen werktevredenheid van leerkrachten en participatieve besluitvorming. Dit komt overeen met de bevindingen uit eerder onderzoek. Onder meer Bogler (2001), Hofman et al. (2002) en Pacheco en Webber (2016) kwamen tot eenzelfde conclusie. Naarmate een school leiderschap meer decentraliseert door meerdere stakeholders te laten participeren in de besluitvorming, stijgt de werktevredenheid van de leerkrachten.

Bovendien geldt dat het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten verschilt voor de mate van werkdruk die leerkrachten

hebben. Voor zowel leerkrachten met een hoge als een lage werkdruk is dit verband positief. Dit effect is echter anders dan vooraf verwacht: de invloed van participatieve besluitvorming op de werktevredenheid is sterker voor leerkrachten met een hoge werkdruk dan voor leerkrachten met een lage werkdruk. Dit is tegenstrijdig met de bevindingen van onder andere Cheng (2008) en Cranston (2001). Zij vonden dat het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten minder sterk is voor leerkrachten die werken onder een hoge werkdruk.

Tot slot laten de resultaten zien dat het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid afhankelijk is van de machtsafstand die in een land geldt. Zowel in nationale culturen met een hoge machtsafstand als nationale culturen met lage machtsafstand zorgt participatieve besluitvorming voor een hogere werktevredenheid van leerkrachten. Binnen nationale culturen met een hoge machtsafstand is dit verband sterker. Onderzoek van onder andere Joiner (2000), Sagie en Aycan (2003) en Tsui (2001) wijst juist uit dat participatieve besluitvorming leidt tot een hogere werktevredenheid bij werknemers in culturen met een lage machtsafstand dan voor werknemers in culturen met een hoge machtsafstand. Deze uitkomst is ook hier anders dan de vooraf uitgesproken verwachting.

### **Discussie en reflectie**

Dit onderzoek heeft getracht de relatie tussen participatieve besluitvorming, werkdruk en machtsafstand aan de hand van wetenschappelijke bronnen en empirische gegevens in kaart te brengen. De resultaten van de analyse bevatten echter diverse uitkomsten die niet overeenkomen met de uitkomsten binnen de geraadpleegde literatuur. Zo blijkt uit dit onderzoek dat een hoge werkdruk het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid onder leerkrachten versterkt. Ondanks dat het slechts een beperkte versterking betreft, is dit tegenstrijdig met de bevindingen van onder andere Cheng (2008) en Cranston (2001). Zij vonden een tegenovergesteld effect in hun onderzoek. Een mogelijke verklaring voor deze onverwachte uitkomst zou gezocht kunnen worden in het model van Karasek (1979). Zijn theorie is dat werkdruk weliswaar leidt tot een hogere mate van spanning onder werknemers, maar dat dit verband minder sterk is wanneer werknemers een hoge mate van autonomie hebben (Baillien, De Cuyper & De Witte, 2011). Leerkrachten krijgen middels participatieve besluitvorming meer autonomie in hun werkzaamheden (Hofman et al., 2002). De tevredenheid over de verkregen autonomie via participatie in besluitvorming zou in dit geval het negatieve effect van werkdruk kunnen *wegbufferen*. De drukte die leerkrachten hebben komt in dat geval voort uit het feit dat ze een uitdagende baan hebben, wat de werktevredenheid



positief zou beïnvloeden. Verder onderzoek naar de relatie tussen werktevredenheid, participatieve besluitvorming en werkdruk onder leerkrachten vanuit het model van Karasek (1979) strekt daarom tot de aanbevelingen.

Ook omtrent de invloed van machtsafstand als dimensie van nationale cultuur op het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten komen de resultaten van dit onderzoek niet overeen met de vooraf verwachte uitkomsten. Een mogelijke uitleg voor dit verschil is dat de dimensies zoals Hofstede (1980) deze heeft gedefinieerd volgens Noordin, Williams en Zimmer (2002) aan culturele verandering onderhevig zijn. Zij stellen dat de blootstelling aan internationale media, commercie en globale economische competitie heeft gezorgd voor nieuwe, gemeenschappelijke opvattingen die de culturele variabelen steeds sneller beïnvloeden. Dit zou tevens gelden voor de wijze waarop een organisatie wordt geleid en bestuurd (Noordin et al., 2002). Andere recente studies vinden ook aanwijzingen voor mogelijke veranderingen in culturele waarden binnen de dimensies van Hofstede (Mangundjaya, 2010; Zhao, Kwon & Yang, 2016). Deze studies, in combinatie met de uitkomsten van dit onderzoek, impliceren dat nieuw en verder onderzoek naar de culturele dimensies binnen de schoolcontext en besluitvorming wenselijk is.

Tot slot zijn diverse kanttekeningen te maken omtrent de operationalisering van de variabelen in dit onderzoek. (1) Allereerst is werkdruk op basis van het aantal gewerkte uren geoperationaliseerd. Hoewel werkuren een belangrijk onderdeel vormt van met name kwantitatieve werkdruk (Britt, Castro & Adler, 2005), blijft hierdoor de invloed van kwalitatieve werkdruk op het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid onderbelicht. Het strekt tot de aanbevelingen om aanvullend onderzoek uit te voeren waarbij het effect van kwalitatieve werkdruk deel uitmaakt van de totale invloed van werkdruk op het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid, temeer omdat Shaw en Weekly (1985) stellen dat kwalitatieve werkdruk een grote rol speelt in de totale werkdruk van werknemers dan kwantitatieve werkdruk. (2) Ook omtrent de waarden van de variabele werkdruk in de TALIS 2013 vragenlijst zijn kanttekeningen te plaatsen. Onder de responderende fulltime leerkrachten is in een aantal gevallen zeer hoge of zeer lage waarden ingevuld bij het aantal uren dat zij in de laatste, representatieve werkweek hebben gewerkt. Zo geeft meer dan 10% van de fulltime leerkrachten aan minder dan 15 uur te hebben gewerkt. Dit aantal werkuren lijkt erg laag. Middels de methode van MAD is getracht de outliers zoveel mogelijk buiten beschouwing te laten. Na toepassing van de MAD blijven echter veel hoge en lage waarden binnen de steekproef bestaan. Hierdoor is het de vraag in hoeverre de gemeten variabele binnen de TALIS 2013 vragenlijst voldoende valide is. Verder onderzoek naar de

invloed van (kwantitatieve) werkdruk op de relatie tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid onder leerkrachten middels andere data is mede hierdoor wenselijk. (3) Een laatste kanttekening omtrent de operationalisering betreft de manier waarop de machtsafstand is gemeten. In dit onderzoek is ervoor gekozen om machtsafstand als nationaal culturele context te gebruiken. Hierbij wordt echter voorbijgegaan aan de mogelijkheid dat deze cultuur en machtsafstand per school verschillend kan zijn of, zoals Noordin et al. (2002) stellen, zelfs op binnen de context van het individu kan verschillen. Het strekt daarom tevens tot de aanbevelingen om vervolgonderzoek uit te voeren naar de cross-culturele invloeden op het verband tussen participatieve besluitvorming en werktevredenheid van leerkrachten op lager niveau dan nationale cultuur.

## Referenties

- Austin, P. C., Goel, V., & Van Walraven, C. (2001). An introduction to multilevel regression models. *Canadian Journal of Public Health, 92*, 150-154.
- Baillien, E., De Cuyper, N., & De Witte, H. (2011). Job autonomy and workload as antecedents of workplace bullying: A two-wave test of Karasek's job demand control model for targets and perpetrators. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*, 191-208. doi: 10.1348/096317910X508371
- Ballet, K., & Kelchterman, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education, 25*, 1150-1157. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.012
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Education Administration Quarterly, 37*, 662-683.
- Britt, T., Castro, C., & Adler, A. (2005). Self-engagement, stressors, and health: A longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 1475-1486.
- Campbell, C., Lierman, A., & Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice: Ontario's Teacher Learning and Leadership Program. *Journal of Professional Capital and Community, 1*, 219-236. doi: 10.1108/JPCC-03-2016-0004
- Cheng, C. K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education, 56*, 31-46.
- Clark, A. E. (1996). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics, 4*, 341-372.
- Cranston, N. C. (2001). Collaborative decision-making and school-based management: challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry, 2*, 1-24.
- Currihan, D. B. (2000). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review, 9*, 495-524.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*, 362-378. doi: 10.1108/09578239810211545
- Elele, J. & Fields, D. (2010). Participative decision making and organizational commitment: Comparing Nigerian and American employees. *Cross Cultural Management: An International Journal, 17*, 368-392. doi: 10.1108/13527601011086586
- Eylon, D., & Au, K. Y. (1999). Exploring empowerment cross-cultural differences along the power distance dimension. *International Journal of Intercultural Relations, 23*, 373-385.

- Glaser, D. N., Tatum, B. C., Nebeker, D. M., Sorenson, R. C. & Aiello, J. R. (1999). Workload and social support: Effects on performance and stress, *Human Performance*, 12, 155-176. doi: 10.1080/08959289909539865
- Goudriaan, H. (2006). *Reporting crime: Effects of social context on the decision of victims to notify the police*. Veenendaal: Universal Press.
- Guo, G., & Zhao, H., (2000). Multilevel modelling for binary data. *Annual Review of Sociology*, 26, 441-462.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 613-624. doi: 10.1177/1741143210373739
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Guldemon, H. (2012). School governance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 249-272. doi: 10.1080/136031202760217009
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9, 42-63.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14, 75-89.
- Hofstede, G. (1985). The interaction between national and organizational value systems. *Journal of Management Studies*, 22, 347-357.
- Hofstede, G. (2017). *National Culture*. Verkregen op 24 mei, 2017, van <https://geert-hofstede.com/national-culture.html>
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47, 728-771. doi: 10.1177/0013161X11402065
- Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management & Administration*, 26, 147-159.
- Joiner, T. A. (2000). The influence of national culture and organizational culture alignment on job stress and performance: evidence from Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 16, 229-242. doi: 10.1108/02683940110385776

- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-306.
- Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review*, 62, 231-241. doi: 10.1111/0033-3352.00173
- Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Eric Document Reproduction Service No. D383707, Columbus, OH: Ohio State University
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Lampert, M. (2012). Improving teaching and teachers: A "generative dance"? *Journal of Teacher Education*, 63, 361-367. doi:10.1177/0022487112447111
- Lashway, L. (1996). Shared decision making. *Research Roundup*, 13, 1-4.
- Lipman, P. (1997). Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race, and power. *American Research Educational Journal*, 34, 3-37.
- Lee, R., & Wilbur, E. R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics and job satisfaction: A multivariate analysis. *Human Relations Volume*, 38, 781-791.
- Leys, C., Ley, C., Klein, O., Bernard P., & Licata, L. (2012). Detecting outliers: Do not use standard deviation around the mean, use absolute deviation around the median. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 764-766. doi: 10.1016/j.jesp.2013.03.013
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Lu, L., Kao, S., Chang, T., Wu, H., & Cooper, C. (2008). Work/family demands, work flexibility, work/family conflict, and their consequences at work: A national probability sample in Taiwan. *International Journal of Stress Management*, 15, 1-21.
- Mangundjaya, Wustari L.H. (2010). *Is there culture change in the national cultures of Indonesia?* Verkregen op 10 juni, 2017, van [http://www.academia.edu/7148092/The\\_Correlation\\_and\\_Impact\\_of\\_Uncertainty\\_Avoidance\\_to\\_Innovative\\_Behavior](http://www.academia.edu/7148092/The_Correlation_and_Impact_of_Uncertainty_Avoidance_to_Innovative_Behavior)
- McDonald, W. (2003). The impact of job demands and workload on stress and fatigue. *Australian Psychologist*, 38, 102-117.
- Mcfarlin, D. B., & Coget, J. F. (2013) How does empowerment work in high and low power-distance cultures? *Academy of Management Perspectives*, 27, 1-3.

- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education, 1*, 34-45. doi: 10.5430/irhe.v1n2p34
- Moshavi, D. & Terborg, J. R. (2002). The job satisfaction and performance of contingent and regular customer service representatives: A human capital perspective. *International Journal of Service Industry Management, 13*, 333-347.
- Nauami, S., Chowdhury, H., Eleftheriou, K., & Katsioloudes, M. (2015). Participative decision-making and job satisfaction for teachers in the UAE. *International Journal of Educational Management, 29*, 645-665.
- Noordin, F., Williams T., & Zimmer, C. (2002). Career commitment in collectivist and individualist cultures: A comparative study. *The International Journal of Human Resource Management, 13*, 35-54. doi: 10.1080/09585190110092785
- OECD (2014). *Tales 2013 technical report*. Verkregen op 4 april, 2017, van: <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Pacheco, G., & Webber, D. (2016). Job satisfaction: how crucial is participative decision making? *Personnel Review, 45*, 183-200. doi:10.1108/PR-04-2014-0088
- Richards, K. A. R., Washburn, N., Carson, R. L., & Hemphill, M. A. (2017). A 30-year scoping review of the physical education teacher satisfaction literature. *Quest, 69*, 1-21. doi: 10.1080/00336297.2017.1296365
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994) A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980- 1991, *Journal of Educational Administration, 32*, 43-58.
- Sagie, A. & Aycan, Z. (2003). A cross-cultural analysis of participative decision-making in organizations. *Human Relations, 56*, 153-473.
- Salkind, N. J. (2011). *Statistics for peoples who (think they) hate statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scheepers, P., Gijssberts, M., & Coenders, M. (2002). Ethnic exclusion in European countries: Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European Sociological Review, 18*, 17-34.
- Shaw, J.B., & Weekly, J.A. (1985). The effect of objective workload variations of psychological strain and postwork load performance, *Journal of Management, 1*, 97-108.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education, 25*, 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006

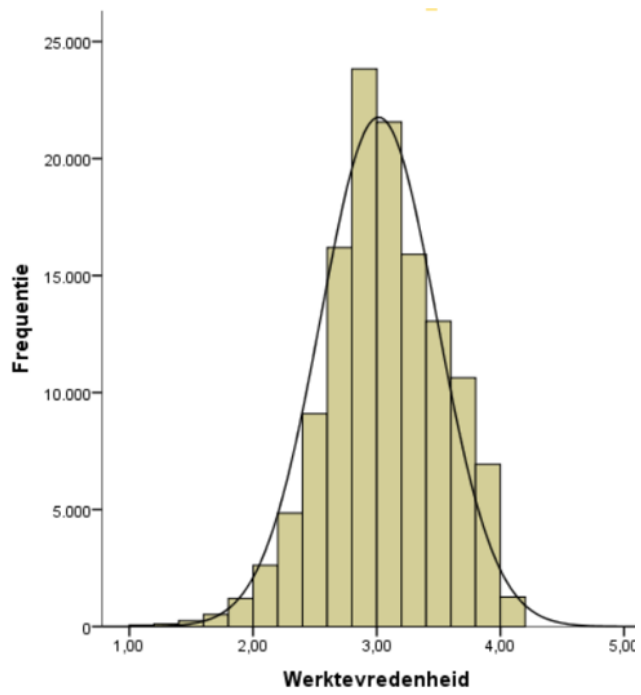
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46, 174-209. doi: 10.1177/1094670510361745
- Sukirno, D. S., & Siengthai, S. (2010). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education? *International Journal of Educational Management*, 27, 170-183. doi:10.1108/09513541111146387
- Tsui, J. S. L. (2001). The impact of culture on the relationship between budgetary participation, management accounting systems, and managerial performance: An analysis of Chinese and Western managers. *The International Journal of Accounting*, 36, 125-146.
- Verboon, P., & Peels, D. (2014). *Multilevel analyse*. Verkregen op 12 juli, 2017, van [http://www.academia.edu/1747623/Multilevel\\_Analyse](http://www.academia.edu/1747623/Multilevel_Analyse)
- Wagner, J. A. (1994). Participation's effect on performance and satisfaction: A reconsideration of research evidence. *Academy of Management Review*, 19, 312-330.
- Wright, T. (2012). *Generalized Linear Models (GLM)*. Verkregen op 31 juli, 2017, van <http://www.wright.edu/~thaddeus.tarpey/ES714glm.pdf>
- Zhao, H. J., Kwon, J. W., & Yang, O. H. (2016). Updating Hofstede's cultural model and tracking changes in cultural indices. *Journal of International Trade & Commerce*, 12, 85-106. doi: 10.16980/jitc.12.5.201610.85

## Appendix A. Operationalisering van variabelen

**Tabel 4 Operationalisering variabelen TALIS 2013**

Variabele	Vraag nummer	Vraagstelling	Waarden
<i>Werktevredenheid</i>	46	We would like to know how you generally feel about your job. How strongly do you agree or disagree with the following statements?	
	a	The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	b	If I could decide again, I would still choose to work as a Teacher.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	c	I would like to change to another school if that were Possible.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	d	I regret that I decided to become a teacher.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	e	I enjoy working at this school.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	f	I wonder whether it would have been better to choose another profession.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	g	I would recommend my school as a good place to work.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	h	I think that the teaching profession is valued in society.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	i	I am satisfied with my performance in this school.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	j	All in all, I am satisfied with my job.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
<i>Werkdruk</i>	16	During your most recent complete calendar week, approximately how many 60-minute hours did you spend in total on teaching, planning lessons, marking, collaborating with other teachers, participating in staff meetings and on other tasks related to your job at this school?	Round to the nearest whole hour.
<i>Participatieve besluitvorming</i>	44	How strongly do you agree or disagree with these statements as applied to this school?	
	a	This school provides staff with opportunities to actively participate in school decisions.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	b	This school provides parents or guardians with opportunities to actively participate in school decisions.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	c	This school provides students with opportunities to actively participate in school decisions.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
	d	This school has a culture of shared responsibility for school issues.	1(strongly disagree)–4(strongly agree)
<i>Geslacht</i>	1	Are you female or male?	1(female)–2(male)
<i>Leeftijd</i>	2	How old are you?	In years
<i>Werkervaring</i>	5	How many years of work experience do you have?	
	b	Year(s) working as a teacher in total	Round to whole years
<i>Menselijk kapitaal</i>	13	In your teaching, to what extent do you feel prepared for the elements below?	
	a	Content of the subject(s) I teach	1(not at all)–4(very well)
	b	Pedagogy of the subject(s) I teach	1(not at all)–4(very well)
	c	Classroom practice in the subject(s) I teach	1(not at all)–4(very well)





Figuur 4. Histogram werktevredenheid

## Appendix B. Factoranalyses

**Tabel 5. Factoranalyse werktevredenheid**

Vraag	Factorlading
	Werktevredenheid
<i>We would like to know how you generally feel about your job. How strongly do you agree or disagree with the following statements?</i>	
The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages.	.662
If I could decide again, I would still choose to work as a Teacher.	.752
I would like to change to another school if that were Possible.	-.526
I regret that I decided to become a teacher.	-.685
I enjoy working at this school.	.736
I wonder whether it would have been better to choose another profession.	-.698
I would recommend my school as a good place to work.	.672
I think that the teaching profession is valued in society.	.350
I am satisfied with my performance in this school.	.566
All in all, I am satisfied with my job.	.763
Eigenwaarde	4.254
Verklaarde variantie in procenten	42.542

**Tabel 6. Factoranalyse menselijk kapitaal**

Vraag	Factorlading
	Menselijk kapitaal
<i>In your teaching, to what extent do you feel prepared for the elements below?</i>	
Content of the subject(s) I teach	.855
Pedagogy of the subject(s) I teach	.908
Classroom practice in the subject(s) I teach	.895
Eigenwaarde	2.356
Verklaarde variantie in procenten	78.531

**Tabel 7. Factoranalyse participatieve besluitvorming**

Vraag	Factorlading
	Participatieve besluitvorming
<i>How strongly do you agree or disagree with these statements as applied to this school?</i>	
This school provides staff with opportunities to actively participate in school decisions.	.844
This school provides parents or guardians with opportunities to actively participate in school decisions.	.818
This school provides students with opportunities to actively participate in school decisions.	.829
This school has a culture of shared responsibility for school issues.	.783
Eigenwaarde	2.682
Verklaarde variantie in procenten	67.054