

“Van gelukkige leraren, leer je de mooiste dingen”¹

Een verkennend onderzoek naar de factoren die invloed hebben op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs

Naam: Fatima Warsame

Studentnummer: 451742

Datum: 10 augustus 2020

Master: Beleid & Politiek

Faculteit: Erasmus School of
Social and Behavioural Science

Woorden: 17583

Eerste lezer: dr. R.F.I. Moody

Tweede lezer: Prof. dr. H.J.M. Fenger

¹ Loesje.(2012). *Van gelukkige leraren, leer je de mooiste dingen*. Verkregen op 1 augustus, 2020, van: <https://www.loesje.nl/posters/gelukkige-leraren-leer-mooiste-dingen/>

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie. Deze is geschreven in het kader van de Bestuurskunde master Beleid & Politiek aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. De masterscriptie is een afsluiting van het afstudeertraject en markeert een einde aan mijn studententijd. Ik kijk terug op vier mooie en leerzame jaren Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit, waarin ik mij optimaal heb kunnen ontwikkelen. Uiteraard is er altijd ruimte voor meer ontwikkeling en ben ik zeker niet uitgeleerd. Ik kijk daarom met veel plezier uit naar de volgende fase. Een ander element van het afstudeertraject was een stage bij de Onderwijsraad. Daar heb ik meegewerkt aan verschillende adviestrajecten, die dichtbij mijn interessegebieden liggen. Een van de zaken die mij het meest interesseerde, was de werkdruk onder leraren. Ik beoogde met dit onderzoek onderbelichte factoren (zoals bestuurlijke verhoudingen) weer te geven, die van invloed kunnen zijn op de ervaren werkdruk van leraren. De resultaten geven goed weer dat ervaren werkdruk geen geïsoleerd fenomeen is en bronnen van ervaren werkdruk eveneens verscholen zitten in bestuurlijke verhoudingen.

Het schrijven van een scriptie gaat nooit vlekkeloos en kent daarom vele *ups* en *downs*. Dat tegelijkertijd een pandemie de wereld in zijn greep hield, leidde tot meer *downs* dan gebruikelijk. Ik kreeg van vele teruggekoppeld dat het onderzoeken van werkdruk onder leraren wellicht geen slechtere timing had kunnen hebben. De snelle overschakeling naar het afstandsonderwijs, zette het onderwijsveld onder grote druk. De dataverzameling verliep daarom niet gemakkelijk. In deze ongekende tijden ben ik daarom iedere respondent onwijs dankbaar voor het deelnemen aan mijn vragenlijst en interviews. Ik heb mooie gesprekken mogen voeren met leraren, die hebben geleid tot interessante resultaten. Zonder jullie was dit allemaal niet mogelijk. Daarnaast wil ik mevrouw Moody bedanken voor de begeleiding en de feedback op mijn stukken. Vooral het kwantitatieve deel had ik nooit kunnen voltooien zonder uw hulp. Dhr. Fenger wil ik eveneens bedanken voor de feedback op mijn conceptversie. Dit heeft mij ondersteund in het verbeteren van het onderzoek. Daarnaast wil ik mijn waardering uitspreken voor de Onderwijsraad. Ik heb een onwijs leuke stageperiode achter de rug waarin ik voldoende ruimte en ondersteuning kreeg om aan mijn scriptie te werken. Tot slot wil ik mijn ouders, familie en vrienden bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun, ook zonder jullie was dit niet mogelijk.

Papendrecht, augustus 2020

Samenvatting

Ervaren werkdruk is een structureel probleem binnen het primair onderwijs in Nederland (TNO, 2019). Een roep om verandering bereikte vorig jaar een hoogtepunt, toen leraren een landelijke staking organiseerden (NOS, 2019a). Een hoge ervaren werkdruk schaadt de gezondheid van leraren en kan de onderwijskwaliteit verminderen (Bascia & Rottmann, 2011). Verschillende factoren kunnen een invloed hebben op de ervaren werkdruk van leraren. Een eenduidig beeld van deze factoren ontbreekt binnen de literatuur (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). Daarom is de volgende hoofdvraag onderzocht: “*Welke factoren hebben invloed op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs?*” In dit verkennend onderzoek stonden de volgende set van factoren centraal: relatie schoolbestuur en leraar, persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken.

De relatie tussen het schoolbestuur en de leraar is op basis van de theorie omtrent de principaal-agent relatie onderzocht. De principaal-agent relatie is de relatie die ontstaat tussen een werknemer en zijn/haar leidinggevende, doordat taken of bevoegdheden zijn gedelegeerd (Lupia & McCubbins 2000; Martimort, 1997; Waterman & Meier, 1998). De relatie omvat drie vormen van asymmetrie: informatieasymmetrie, verschillende risico voorkeuren en doelconflicten. Deze theorie sluit aan bij de bestuurlijke verhoudingen tussen de twee actoren. Zo is het schoolbestuur formeel verantwoordelijk voor het personeelsbeleid en onderwijskwaliteit (Honingh, Ruiters & Van Tiel, 2017; PO-raad, 2017). Twee beleidsterreinen waar ervaren werkdruk onder valt. De persoonskenmerken betreffen individuele kenmerken van leraren zoals: leeftijd, ervaring, geslacht, opleiding en werkplaats (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Byrne, 1991). De schoolkenmerken verwijzen naar de verschillen tussen scholen op basis van: totaal aantal leerlingen, grootte schoolbestuur, klassengrootte, schooltype en onderwijstype (Dietvorst & Beukenholdt, 2007; Houtman & Stege, 2015). Tot slot omvatten baankenmerken de volgende zaken: dienstverband, aanstelling, werkuren en reistijd (Bauer Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber & Müller et al., 2007).

De invloed van deze factoren is op basis van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden onderzocht. Het kwalitatief onderzoek omvatte interviews met leraren in het primair onderwijs. Via enquêtes is kwantitatieve data verzameld omtrent de ervaren werkdruk van leraren in het basisonderwijs. Op basis van de kwalitatieve en kwantitatieve data blijken *hidden intention* (informatieasymmetrie) en doelconflicten invloed te hebben op de ervaren werkdruk. Leraren stelden dat zij bewust sommige taken niet uitvoeren om de ervaren werkdruk te verlichten. De bestaande autonomie in de klas biedt de mogelijkheid om deze vorm van *hidden intention* te realiseren. Daarnaast bestaan twee doelconflicten tussen leraren en schoolbesturen. Het eerste doelconflict is een verschil in onderwijsdoelstellingen. Leraren stellen in het onderzoek dat zij vooral de brede ontwikkeling van de leerling beogen. Het schoolbestuur zou vooral de *outcomes* en *targets* monitoren, die niet altijd bijdragen aan de brede ontwikkeling van het kind. Het tweede doelconflict betreft een verschil in professionaliseringsdoelstellingen. Academisch opgeleide leraren ervaren

weinig mogelijkheden tot verdere ontwikkeling. Leraren die niet een academische pabo hebben afgerond, ervaren voldoende ontwikkelingsmogelijkheden. De twee doelconflicten berusten op een kenniskloof tussen de leraar en het schoolbestuur. De doelconflicten veroorzaken frustraties, die de ervaren werkdruk versterken. De kwalitatieve data toonde verder verbanden tussen *hidden knowledge*, leeftijd, ervaring, schoolrooster, dienstverband, werkuren en de ervaren werkdruk van leraren. Deze verbanden werden echter niet aangenomen, omdat steun in de kwantitatieve data ontbrak. Dit versterkt de roep om toekomstig wetenschappelijk onderzoek naar de factoren die de ervaren werkdruk beïnvloeden. De resultaten uit dit onderzoek kennen een beperkte generaliseerbaarheid. Dit komt door het ontbreken van een hoog aantal respondenten ($N = 100$) en random selectie van respondenten.

Inhoudsopgave

VOORBLAD	1
VOORWOORD	2
SAMENVATTING	3
HOOFDSTUK 1: INLEIDING	7
1.1 AANLEIDING	7
1.2 PROBLEEMSTELLING	8
1.3 DOELSTELLING	8
1.4 HOOFDVRAAG	9
1.5 DEELVRAGEN	9
1.6 RELEVANTIES	9
1.6.1 <i>Maatschappelijke relevantie</i>	9
1.6.2 <i>Wetenschappelijke relevantie</i>	9
1.7 LEESWIJZER	11
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER	12
2.1 ONAFHANKELIJKE VARIABELEN	12
2.1.1 <i>Principaal-agent relatie</i>	12
2.1.2 <i>Persoonskenmerken</i>	16
2.1.3 <i>Schoolkenmerken</i>	16
2.1.4 <i>Baankenmerken</i>	17
2.2 AFHANKELIJKE VARIABELE	17
2.2.1 <i>Ervaren werkdruk</i>	17
2.3 CONCEPTUEEL MODEL	21
HOOFDSTUK 3: METHODOLOGIE	26
3.1 OPERATIONALISERING	26
3.1.1 <i>Relatie schoolbestuur en leraar</i>	26
3.1.2 <i>Persoonskenmerken</i>	27
3.1.3 <i>Schoolkenmerken</i>	27
3.1.4 <i>Baankenmerken</i>	28
3.1.5 <i>Ervaren werkdruk (afhankelijke variabele)</i>	28
3.2 STRATEGIE, METHODE EN TECHNIEK	29
3.2.1 <i>Strategie</i>	29
3.2.2 <i>Methode: kwantitatief onderzoek</i>	30
3.2.3 <i>Dataverzameling: kwantitatief onderzoek</i>	30
3.2.4 <i>Methode: kwalitatief onderzoek</i>	31
3.2.5 <i>Dataverzameling: kwalitatief onderzoek</i>	31
3.3 ETHISCHE- EN PRIVACYASPECTEN	32
3.4 BETROUWBAARHEID	32
3.4.1 <i>Kwantitatief onderzoek</i>	32
3.4.2 <i>Kwalitatief onderzoek</i>	32
3.5 VALIDITEIT	33
3.5.1 <i>Kwantitatief onderzoek</i>	33
3.5.2 <i>Kwalitatief onderzoek</i>	33
HOOFDSTUK 4: RESULTATEN	34
4.1 KWANTITATIEVE RESULTATEN	34
4.1.1 <i>Beschrijvende statistiek</i>	34

4.1.2 Reliability test-----	35
4.1.3 Resultaten Regressieanalyse-----	35
4.2 KWALITATIEVE RESULTATEN-----	37
HOOFDSTUK 5: ANALYSE-----	42
5.1 RELATIE SCHOOLBESTUUR EN LERAAR-----	42
5.1.1 Informatieasymmetrie-----	42
5.1.2 Risicovoorkeuren-----	43
5.1.3 Doelconflicten-----	43
5.2 PERSOONSKENMERKEN-----	44
5.3 SCHOOLKENMERKEN-----	44
5.4 BAANKENMERKEN-----	45
5.5 HYPOTHESEN-----	45
HOOFDSTUK 6: CONCLUSIE & AANBEVELINGEN-----	50
6.1 CONCLUSIE-----	50
6.2 REFLECTIE-----	52
6.3 AANBEVELINGEN-----	53
LITERATUUR-----	55
BIJLAGEN-----	63
BIJLAGE 1: ITEMS VRAGENLIJST-----	63
BIJLAGE 2: TOPICLIST-----	67
BIJLAGE 3: CHECKLIST ETHISCHE- EN PRIVACYASPECTEN-----	72

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding

Een groot lerarentekort, toenemende uitstroom van leraren en een hoge ervaren werkdruk. Het primair onderwijs wordt de laatste jaren gekenmerkt door deze meervoudige problematiek. In een recent onderzoek beschrijft het TNO (2019) dat de ervaren werkdruk het hoogst is binnen het primair onderwijs, vergeleken met andere arbeidssectoren. De gezondheidsklachten als gevolg hiervan zijn tevens binnen het basisonderwijs het hoogst. Een hoge ervaren werkdruk beïnvloedt niet alleen de gezondheid van leraren, het treft de leerlingen eveneens. Het bieden van kwalitatief goed onderwijs komt namelijk in het geding, wanneer leraren een hoge werkdruk ervaren (Bascia & Rottmann, 2011). Leraren kunnen als gevolg van een *burn-out* uitvallen, waardoor scholen een gebrek aan leraren hebben. Uitval van leraren in combinatie met een bestaand lerarentekort dwong een Amsterdams schoolbestuur in 2019 alle zestien scholen één week te sluiten (NOS, 2019b).

Overheidsinstanties zouden volgens leraren weinig tot geen begrip hebben voor de problemen die zich voordoen in de praktijk (Fitzgerald, McGrath-Champ, Stacey, Wilson & Gavin, 2019). Het gebrek aan begrip is te herkennen aan maatregelen of beleidswijzigingen, die weinig effect hebben op het verminderen van de ervaren werkdruk (Loughran, 2006). Dat deze beleidsinitiatieven niet succesvol zijn in het beperken van de hoge ervaren werkdruk, geeft mede de complexiteit van het probleem weer. Een verscheidenheid aan factoren spelen mogelijk een rol in het verlagen of versterken van de ervaren werkdruk. Binnen wetenschappelijk onderzoek ontbreekt een eenduidige set van factoren, die de invloed op ervaren werkdruk weergeven (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013; Gemmink, Fokkens-Bruinsma, Pauw & Van Veen, 2020). Onderzoeken richten zich op verschillende facetten of dimensies van ervaren werkdruk in het primair onderwijs. Veel voorkomende factoren in deze onderzoeken zijn: toenemende eisen (gesteld door de maatschappij of overheid) en de toenemende taken en verantwoordelijkheden van leraren (Ballet & Kelchtermans, 2004).

Een onderbelichte factor in deze onderzoeken is een factor omtrent de bestuurlijke verhoudingen. Onderwijsbeleid wordt niet alleen vormgegeven binnen hogere instanties, zoals het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Op verschillende bestuurlijke lagen wordt het beleid verder geconcretiseerd (Loughran, 2006). Voor een school zijn het schoolbestuur en de eigen school belangrijke vormgevers van het beleid (Rijksoverheid, z.j.). Zo is het schoolbestuur in de praktijk eindverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit, het personeel en het verdelen van middelen en budgetten onder hun scholen (Dietvorst & Beukenholdt, 2007). Het zijn echter de leraren die het onderwijs geven, waardoor zij in de praktijk de uitvoerders van het onderwijsbeleid zijn. Binnen dit delegatieproces is een principaal-agent relatie te herkennen (Pratt & Zeckhauser, 1985). De invulling van deze relatie door het schoolbestuur en de leraar kan elementen bevatten die de ervaren werkdruk beïnvloeden. Naast deze factor kunnen persoonskenmerken (zoals leeftijd of aantal jaar ervaring), schoolkenmerken (zoals aantal leerlingen of grootte van het schoolbestuur) en baankenmerken (zoals

aanstelling of werkuren) eveneens factoren zijn, die een invloed kunnen hebben op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Bauer, Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber & Müller et al., 2007; Byrne, 1991; Houtman & Stege, 2015).

1.2 Probleemstelling

Nederland telde in 2017 154 duizend leraren, die in het primair onderwijs werkzaam waren (CBS, 2018). Volgens onderzoeken is de hoge ervaren werkdruk in het onderwijsveld een landelijk probleem (TNO, 2019). Dit maakt dat een redelijke groep werkenden te maken kan krijgen met een hoge ervaren werkdruk. Werkdruk in het onderwijsveld wordt vooral gekenmerkt door hoge taakeisen en lage autonomie (Easthope & Easthope, 2000; Johari, Tan, Zulkarnain, 2018). De potentiële factoren die de ervaren werkdruk beïnvloeden, zijn sectorspecifiek. Veelal worden de toenemende eisen (gesteld door de maatschappij of overheid) gezien als essentiële factor. Om inzicht te krijgen in de overige factoren dient onder meer gekeken te worden naar de actor die verantwoordelijk is voor het personeelsbeleid. De actor die de formele verantwoordelijkheid draagt voor het overkoepelend personeelsbeleid, kan namelijk invloed hebben op de werkomstandigheden van de leraren. Binnen het primair onderwijs valt het personeelsbeleid onder de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur (Honingh, Ruiters & Van Tiel, 2017). Daarnaast valt het garanderen van onderwijskwaliteit eveneens onder de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur. Een hoge ervaren werkdruk schaadt de gezondheid van het personeel en leidt tot een verminderde onderwijskwaliteit. Het schoolbestuur is daarom deels verantwoordelijk voor het verminderen van de ervaren werkdruk onder leraren. Deze formele verhoudingen tussen het schoolbestuur en de leraar hebben het karakter van een principaal-agent relatie. Martimort (1997) beschrijft dat er sprake is van een principaal-agent relatie wanneer delegatie van bevoegdheden of taken plaatsvindt binnen een organisatie. Daarom wordt binnen dit onderzoek de invloed van de relatie tussen schoolbestuur en leraar (principaal-agent relatie) op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs onderzocht. Naast deze factor worden persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken onderzocht.

1.3 Doelstelling

Het onderzoek beoogt de invloed van vier sets van factoren (relatie tussen schoolbestuur en leraar, persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken) op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs te verkennen. De verkenning van deze factoren wordt op basis van kwalitatief onderzoek en kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Het kwalitatieve deel van dit onderzoek omvat interviews met leraren in het primair onderwijs. Voor het kwantitatieve deel is een enquête uitgezet onder leraren in het primair onderwijs.

1.4 Hoofdvraag

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt; “*Welke factoren hebben invloed op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs?*”

1.5 Deelvragen

In dit onderzoek worden de volgende deelvragen onderzocht om de hoofdvraag te beantwoorden:

- *Welke factoren zijn volgens de literatuur van invloed op ervaren werkdruk?*
- *Wat houdt ervaren werkdruk in volgens de wetenschappelijke literatuur?*
- *Welke factoren zijn zichtbaar in de praktijk?*

1.6 Relevanties

1.6.1 Maatschappelijke relevantie

Onderwijs is voor iedere maatschappij van essentiële waarde. Het biedt individuen namelijk de kans om de eigen talenten en vaardigheden verder te ontwikkelen. Onderwijs wordt daarom omschreven als een paspoort die toegang verleent tot de toekomst (Malcolm X, 1964 zoals beschreven in Edelberg, 1986). Het recht op onderwijs is verankerd in het Kinderrechtenverdrag, dat door 196 landen (waaronder Nederland) is ondertekend (Kinderombudsman, z.j.). De leraar speelt een essentiële rol in het realiseren van kwalitatief goed onderwijs. De leraar dient te beschikken over voldoende ruimte en mogelijkheden om zijn/haar beroep uit te voeren. Een hoge werkdruk beperkt dit, doordat het onder meer ernstige gezondheidsklachten kan veroorzaken (Bascia & Rottmann, 2011). De gezondheidsklachten kunnen leiden tot uitval van een leraar, waardoor klassen naar huis worden gestuurd bij het ontbreken van een vervanger (NOS, 2019b). In sommige gevallen nemen onbevoegden de lessen over, waardoor de onderwijskwaliteit niet gegarandeerd is (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Daarom is dit onderzoek naar ervaren werkdruk in het primair onderwijs maatschappelijk relevant.

1.6.2 Wetenschappelijke relevantie

Het onderzoeken van ervaren werkdruk is geen nieuw fenomeen. Sinds de vorige eeuw doet men onderzoek naar de veranderende aard van werk en hoe dit leidt tot meer gezondheidsklachten (Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006). Binnen de onderzoeken ontbreekt echter een eenduidige set van factoren, die de invloed op ervaren werkdruk weergeven. Het ontbreken van deze factoren is niet geheel opmerkelijk. Ervaren werkdruk is namelijk geen statisch begrip. Iedere leraar kan een andere invulling geven aan het begrip (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). Waar voor de ene leraar de administratieve taken een bron zijn van ervaren werkdruk, kan dit voor een collega niet het geval zijn. Daarom is het (blijven) verkennen van factoren die invloed kunnen hebben op ervaren werkdruk van belang.

Dit verkennend onderzoek levert mede een bijdrage aan de wetenschappelijke literatuur, door

onderbelichte factoren te onderzoeken. Zo ontbreekt empirisch onderzoek naar de invloed van de bestuurlijke verhoudingen tussen het schoolbestuur en de leraar. De rol van het schoolbestuur is bewust gekozen vanwege de interessante bestuurlijke relatie die bestaat met de leraar. Veelal wordt onderzocht wat de invloed is van een schoolleider of directeur, omdat een leraar (dagelijks) in direct contact staat met deze actoren. Het schoolbestuur vervult echter een essentiële rol in het vormen van overkoepelend beleid voor de scholen. Het beleid vindt uiteindelijk doorwerking in de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Zo zijn Nederlandse schoolbesturen wettelijk verantwoordelijk voor het waarborgen van onderwijskwaliteit, financieel beleid, bedrijfsvoering en personeelsbeleid (Honingh, Ruiters & Van Tiel, 2017). Daarom is gekozen voor een ongebruikelijke invulling van de principaal-agent relatie.

De zojuist geschetste bestuurlijke verhoudingen kunnen tevens gelinkt worden aan de theorie omtrent *street-level bureaucrats*. In dit theoretische framework omschrijft Lipsky (2010) dat uitvoerders van publiek beleid over autonomie en discretionaire bevoegdheden beschikken. Deze ruimte biedt hen de mogelijkheid om het beleid verder vorm te geven binnen de uitvoering. Het beleid biedt niet altijd de juiste handvatten om de complexe situaties in de praktijk aan te pakken. De kans bestaat daarom, dat het beleid in de praktijk een andere invulling krijgt dan beoogd werd. Leraren vormen eveneens uitvoerders van publiek beleid volgens Lipsky (2010). De theorie omtrent *street-level bureaucrats* bevat echter elementen (autonomie en discretionaire bevoegdheden), die eveneens worden geoperationaliseerd binnen de variabele ‘ervaren werkdruk’. Deze theorie is niet toegepast binnen het onderzoek, omdat een overlap kan ontstaan tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen.

De principaal-agent relatie is verder een relatief oude theorie (Eisenhardt, 1989) en wordt tegenwoordig overschaduwd door trends in de literatuur zoals *governance of network management*. Delreux en Adriaansen (2017) bevestigen dit. In hun boek bestuderen zij complexe politieke relaties binnen de Europese Unie op basis van de principaal-agent relatie. De auteurs stellen dat de theorie voldoende handvatten biedt om hedendaagse (complexe) bestuurlijke relaties te bestuderen. Daarom beoogt dit onderzoek eveneens de relevantie van de principaal-agent relatie te tonen. Naast de principaal-agent relatie worden de volgende set van factoren meegenomen: persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken. Vanwege de interpretatieve aard van het concept ‘ervaren werkdruk’, worden deze factoren meegenomen in het onderzoek.

1.7 Leeswijzer

Dit onderzoek is opgebouwd uit zes hoofdstukken. Hoofdstuk twee gaat dieper in op de centrale concepten uit dit onderzoek: relatie schoolbestuur en leraar (principaal-agent relatie), persoonskenmerken, schoolkenmerken, baankenmerken en ervaren werkdruk. Op basis van wetenschappelijke literatuur worden deze concepten toegelicht. Hoofdstuk drie omvat de operationalisering, onderzoeksopzet, ethische-en privacyaspecten, betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. In de twee hoofdstukken die volgen, worden de resultaten van het onderzoek weergegeven en geanalyseerd. Het laatste hoofdstuk van dit onderzoek bevat de conclusie met het antwoord op de hoofdvraag, een reflectie op het onderzoek en aanbevelingen naar aanleiding van de resultaten. Tot slot is een aantal bijlagen toegevoegd, waar in de tekst naar wordt gerefereerd: Items vragenlijst, Topiclist en Checklist ethische- en privacyaspecten.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste concepten uitgewerkt op basis van wetenschappelijke literatuur. Allereerst worden de vier sets van factoren toegelicht. Deze toelichting wordt gevolgd door een uitwerking van het concept ‘ervaren werkdruk’. Het hoofdstuk eindigt met een conceptueel model. Het conceptueel model is gebaseerd op het theoretisch kader en omvat hypothesen. Deze hypothesen worden op basis van kwalitatief en kwantitatief onderzoek getoetst.

2.1 Onafhankelijke variabelen

2.1.1 Principaal-agent relatie

De verhouding tussen het schoolbestuur en de leraar in het primair onderwijs berust op delegatie van taken en verantwoordelijkheden. Deze taken en verantwoordelijkheden zijn in beleid vastgesteld. Het schoolbestuur is formeel verantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit, het personeel en de verdeling van middelen (Rijksoverheid, z.j.). De leraar is uiteindelijk de uitvoerder van het beleid dat door het schoolbestuur is opgesteld. Schoolleiders of directeuren spelen eveneens een rol in het concretiseren van het beleid. Zij staan – in tegenstelling tot het schoolbestuur- vaker in direct contact met de leraar (Dietvorst & Beukenholdt, 2007). Dat maakt echter de verhouding die bestaat tussen het schoolbestuur en de leraar niet minder belangrijk voor onderzoek naar ervaren werkdruk. Het beleid dat bovenaan de delegatieketen wordt opgesteld, dient aan te sluiten op de praktijk. Hierin dient het schoolbestuur zich eveneens te verantwoorden tegenover de medezeggenschapsraad, personeel (waaronder leraren), ouders en verzorgers over de wijze waarop de taken zijn uitgevoerd (PO-raad, 2017). Het delegerende karakter maakt de theorie omtrent principaal-agent relatie geschikt voor een verkenning van de relatie tussen de twee actoren.

Een essentieel element binnen de principaal-agent relatie, is delegatie. Het belang van delegatie wordt gereflecteerd in de definiëring van het concept binnen de wetenschappelijke literatuur. Zo wordt de relatie door Strom (2000) en Shapiro (2005) omschreven als een situatie waarbij één partij (een agent) handelt in naam van de andere partij (principaal) (Lupia & McCubbins 2000; Martimort, 1997; Waterman & Meier, 1998). Op basis van deze beschrijving vervult de leraar de rol van de agent en het schoolbestuur de rol van de principaal. Legros (1993) beschrijft dat delegatie in organisaties onvermijdelijk is, doordat hedendaagse organisaties meerdere disciplines vereisen. Lowndes en Roberts (2013) herkennen binnen het delegatieproces de aanwezigheid van een hiërarchisch superieure actor. Deze actor beschikt over de capaciteit om beleid op te stellen, dat een agent dient uit te voeren. In hun definiëring wordt de nadruk gelegd op de macht van de principaal. Pratt en Zeckhauser (1985) daarentegen, beschrijven dat het aangaan van de relatie voor beide partijen vanuit een rationele overweging gunstig kan zijn. De agent kan namelijk beschikken over bekwaamheden of kwalificaties, waar een principaal niet over beschikt. Hierdoor is de uitvoering van een agent noodzakelijk. Of beiden kunnen beschikken over de benodigde bekwaamheden. In die

situatie staat de uitvoering van de agent meestal tegenover een lagere prijs. Binnen de context van het primair onderwijs geldt over het algemeen het eerste punt. Het uitvoeren van het lerarenberoep vereist de nodige kwalificaties. Kwalificaties die niet vallen onder de functie-eisen van schoolbestuurders. De concrete gedelegeerde verantwoordelijkheden, bevoegdheden of taken van een agent staan vastgelegd in een contract (Van Ackere, 1993; Perrow, 1986). Jensen en Meckling (1976) benadrukken eveneens het belang van contracten in hun definitie. Zij definiëren de principaal-agent relatie als een contract tussen één of meerdere personen. Het contract duidt de relatie tussen de principaal en de agent. Voor leraren geldt eveneens dat een formeel arbeidscontract de concrete taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden vastlegt. Arrow (1985, zoals beschreven in Saam, 2007) stelt verder dat de agent binnen de uitvoering een keuze heeft uit verschillende handelingsopties. De uiteindelijke keuze zal van invloed zijn op het welzijn van zowel de principaal als de agent. De principaal heeft nog wel invloed op het keuzeproces van de agent, door specifieke *payoff rules* vast te stellen. Binnen de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar, speelt dit eveneens. De leraar heeft in de uitvoering bepaalde handelingsruimte in het naleven van het beleid.

De definities die beschreven zijn leggen ieder het accent op verschillende punten van de principaal-agent relatie. Om deze verschillende definities samen te vatten, stelt Saam (2007) dat de principaal-agent relatie berust op drie vormen van asymmetrie: informatieasymmetrie, risico voorkeuren en doelconflicten. De invulling hiervan kan zorgen voor problemen binnen de relatie tussen principaal en agent (Lupia & McCubbins, 2000; Strom, 2000). Hieronder worden de drie vormen van asymmetrie nader toegelicht.

Informatieasymmetrie

Uitvoerders (*agents*) beschikken over meer informatie omtrent de implicaties van het organisatiebeleid dan bestuurders (principalen) (Austen-Smith & Riker, 1987). Deze kenniskloof wordt een informatieasymmetrie genoemd. De informatieasymmetrie kan versterkt worden doordat de principaal de agent niet volledig kan controleren op de daadwerkelijke competenties (*hidden characteristics*), intenties/acties (*hidden intention/hidden action*) en kennis (*hidden knowledge*) waarover de agent beschikt (Saam, 2007). *Hidden characteristics* kunnen zich voordoen voordat de principaal de agent in dienst neemt (alvorens het formele contract getekend is). Zo kan de principaal niet volledig op de hoogte zijn van de agents kwalificaties of vaardigheden. Het is namelijk onmogelijk te achterhalen of een toekomstige agent werkelijk beschikt over de vaardigheden, die benoemd worden tijdens het sollicitatiegesprek. Hetzelfde kan gelden voor het schoolbestuur wanneer nieuw personeel geworven wordt. Volgens Saam (2007) zou het niet mogelijk zijn om op voorhand alles over een toekomstige leraar te weten te komen. Het schoolbestuur dient echter geschikte leraren te werven vanuit hun formele verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid.

Na het sluiten van het contract, ontstaat binnen de uitvoering een mogelijkheid om de ware intenties (*hidden intentions*) te realiseren (Goldberg, 1976, zoals beschreven in Saam, 2007). Naast intenties wordt in de literatuur eveneens *hidden action* genoemd. Dit ligt in het verlengde van *hidden intention*. Het gaat bij *hidden action* om de situatie na het ondertekenen van het contract. De agent krijgt de ruimte om handelingen uit te voeren, die niet in lijn zijn met de voorkeuren of doelstellingen van de principaal. Hiermee voert de agent uit wat hij/zij zelf beoogt. Een voorbeeld hiervan is het minimaliseren van de eigen inspanningen bij het uitvoeren van de taken. Tijdens evaluaties stelt de agent het tegenovergestelde. Het is voor de principaal daarom niet eenvoudig om op basis van evaluaties de ware intentie te achterhalen. Strom (2000) beschrijft dit als het probleem van *moral hazard*. Voor de principaal is het ontslaan van een agent, wanneer de botsende intenties boven water komen lastig. De principaal heeft geïnvesteerd in de agent. Zonder die investering kon de agent niet volledig meedraaien in de organisatie. Het ontslaan van de agent zou daarom zorgen voor verzonken kosten. De agent heeft namelijk de investering niet kunnen ‘terugbetalen’ in de vorm van werk. *Hidden intention* en *hidden action* kunnen eveneens een rol spelen binnen de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar. Een leraar kan om verschillende redenen niet naar behoren functioneren. Vanuit zijn verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit en personeelsbeleid, zou het schoolbestuur te maken kunnen krijgen met deze vormen van *hidden intention* en *hidden action*.

Tot slot verwijst *hidden knowledge* eveneens naar een situatie waarbij een agent in dienst is bij de principaal (Arrow, 1985, zoals beschreven in Saam, 2007). De agent beschikt over informatie met betrekking tot omgevingsfactoren of consequenties van beleid. Deze kennis kan voor een agent van belang zijn voor het evalueren van het eigen werk. Een kans bestaat dat de agent deze kennis opportunistisch zal toepassen. De principaal beschikt namelijk niet over dezelfde hoeveelheid kennis. Het is mogelijk om de agent te monitoren op de eerdergenoemde punten. De monitoringskosten zullen echter hoog zijn, waardoor sterke monitoring niet aantrekkelijk is voor een principaal. Daarnaast is het de vraag of hiermee daadwerkelijk alles achterhaald kan worden. Het verkrijgen van meer informatie is belangrijk voor een principaal, omdat hij/zij de agent uiteindelijk een (financiële) beloning dient te geven voor het werk (Spermann, 1987). Hiervoor is meer inzicht nodig in de omgevingsfactoren en processen, die van invloed waren op de handelingen van een agent (Saam, 2007). Binnen de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar kan *hidden knowledge* eveneens een rol spelen. Schoolbesturen dienen rekening te houden met de praktijk bij het opstellen van beleid. De literatuur stelt dat leraren (agenten) over meer praktijkkennis beschikken en deze kennis opportunistisch kunnen gebruiken. Schoolbestuurders bezoeken hun scholen om grip te krijgen op de praktijk. In hoeverre zij hierin slagen, kan de relatie tussen de twee actoren nader bepalen.

De literatuur stelt over het algemeen dat de informatieasymmetrie in het voordeel is van de agent. Pratt en Zeckhauser (1985) beweren dat deze asymmetrie niet altijd hoeft te leiden tot negatieve gevolgen voor de principaal. De auteurs stellen de wenselijkheid van een volledig gelijke informatievoorziening ter discussie. Succesvolle organisaties zouden volgens Pratt en Zeckhauser

(1985) altijd beschikken over enige mate van informatieasymmetrie. De organisaties trachten hierin een niveau te bereiken, die past binnen de organisatie. Het niveau kan opgedeeld worden in een soort continuüm. Aan de ene kant van het continuüm bestaat een *fabled perfect-market transaction*. De *fabled perfect-market transaction* geeft de situatie weer waarbij gestandaardiseerde diensten of producten worden geleverd. De informatie wordt volledig gedeeld tussen principaal en agent. Aan de andere kant van het continuüm bestaan situaties waarin een agent beschikt over volledige discretie en hij/zij niet geobserveerd wordt door de principaal. Waar een principaal-agent relatie zich bevindt op dit continuüm van informatieasymmetrie, hangt af van de aard van de relatie. Voor de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar dient eveneens onderzocht te worden hoe groot de informatieasymmetrie is. Tevens dient onderzocht te worden hoe dit ervaren wordt door leraren. De literatuur stelt namelijk dat leraren (agenten) beschikken over meer kennis met betrekking tot de uitvoering. Hoe het schoolbestuur (principaal) met deze kenniskloof omgaat, dient nader verkend te worden.

Risico voorkeur

Over het algemeen stelt de literatuur dat agenten risico-avers zijn en principalen risico-neutraal (Nilakant & Rao, 1994; Saam, 2007). Dit zou komen doordat het inkomen van een agent lager is dan het inkomen van de principaal. Risicovolle situaties of keuzes die van invloed zijn op het inkomen worden daarom vermeden. Deze kunnen namelijk het bestaan van een agent in gevaar brengen. Wright, Mukherji en Kroll (2001) beschrijven dat in sommige gevallen de houding van de principaal en de agent aangaande risico's kan verschillen. Risico-aversie van een agent of principaal kan afhangen van de omgeving waarin de organisatie opereert (Tushman & O'Reilly, 1997, zoals beschreven in Wright, Mukherji en Kroll, 2001). In een meer dynamische omgeving kan een principaal de voorkeur geven aan een agent die risico's opzoekt. De dynamische omgeving vraagt daar immers naar. Een risico-neutrale agent wordt in die context gezien als incapabel of inefficiënt bij het gebruik maken van kansen. Een balans tussen principaal en agent is daarom noodzakelijk. De mate waarin de risico voorkeuren van een schoolbestuur en een leraar op elkaar aansluiten, dient onderzocht te worden. Verschillende of conflicterende risico voorkeuren kunnen namelijk volgens de literatuur negatieve gevolgen hebben op de relatie.

Doelconflicten

Doelconflicten kunnen door verschillende en conflicterende doelstellingen ontstaan (Saam, 2007; Lupia & McCubbins, 2000; Waterman & Meier, 1998). Een veelvoorkomend doelconflict in de literatuur betreft de wijze waarop de organisatiedoelen worden gerealiseerd. De principaal verwacht van een agent maximale inspanning om tot de beste organisatie uitkomsten te komen. De agent probeert vooral zijn eigen inkomsten te maximaliseren en de eigen inspanning te minimaliseren (Shapiro, 2005). Dit is slechts één dimensie binnen doelconflicten. De conflicten kunnen verschillende

vormen aannemen binnen organisaties. Voor het primair onderwijs is het verkennen van doelconflicten omtrent de uitvoering van het (onderwijs)beleid van belang.

2.1.2 Persoonskenmerken

Antoniou, Polychroni en Vlachakis (2006) beschrijven dat ervaren werkdruk beïnvloed kan worden door verschillen tussen leraren op individueel niveau. Het lerarenberoep wordt uitgevoerd door individuen met een verscheidenheid aan achtergronden. Persoonskenmerken worden door de auteurs omschreven als een endogene factor, doordat persoonskenmerken los staan van het werk en sterk van het individu afhangen. Zaken die onder persoonskenmerken vallen zijn: leeftijd, ervaring, geslacht, opleiding en werkplaats. Uit de wetenschappelijke literatuur is gebleken dat vooral jonge beginnende leraren de eerste jaren een hoge werkdruk kunnen ervaren (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Byrne, 1991). Deze factor heeft volgens de literatuur een positieve invloed op ervaren werkdruk. Jonge beginnende leraren hebben namelijk weinig tot geen *coping strategies* ontwikkeld. Deze *coping strategies* verwijzen naar de wijze waarop het werk ingericht wordt om de mogelijke bronnen van werkdruk aan te pakken. Naast *coping strategies* ontbreekt het beginnende leraren nog aan een vaste routine (Byrne, 1991). Verder kunnen leraren verschillen in geslacht. Waar auteurs zoals Byrne (1991) stellen dat vrouwen een significant hogere emotionele belasting ervaren in het uitvoeren van het werk, nuanceren andere auteurs de significante verschillen tussen mannen en vrouwen. Deze onderzoeken zijn veelal in het buitenland uitgevoerd. In Nederland waar een hoog aantal leraren in het primair onderwijs vrouw is (CBS, 2018), is het interessant om de invloed van geslacht te verkennen binnen dit onderzoek. Verder bestaat een verschil in opleiding. Leraren kunnen de pabo op hbo-niveau afronden of kiezen voor een academische pabo (Van Veen, 2011). Een mogelijk verschil in ervaren werkdruk wordt daarom onderzocht. Tot slot omvatten persoonskenmerken de werkplaats van leraren. Het onderzoeken van mogelijke provinciale verschillen wordt hiermee beoogd.

2.1.3 Schoolkenmerken

De derde set van factoren die centraal staan in dit onderzoek, zijn schoolkenmerken. Verschillen tussen scholen zorgen ervoor dat lesgeven op school X een andere ervaring oplevert dan lesgeven op school Y. De volgende kenmerken kunnen scholen van elkaar doen verschillen: totaal aantal leerlingen, grootte schoolbestuur, klassengrootte, schoolsoort en onderwijstype. Scholen met een groot aantal leerlingen kunnen veel vragen van een leraar, wanneer het aantal leerlingen niet evenredig is verdeeld over de klassen (Houtman & Stege, 2015). Daarom kan het totaal aantal leerlingen op een school en klassengrootte mogelijk van invloed zijn op de ervaren werkdruk. Daarnaast beschrijven Dietvorst en Beukenholdt (2007) dat voor grote schoolbesturen (waar veel scholen onder vallen) een nauwe afstemming van beleid per school essentieel is. De scholen werken namelijk binnen verschillende contexten. De invloed van deze factor wordt daarom onderzocht. Een school kan zich tot slot onderscheiden op basis van pedagogische of religieuze grondslag. De invloed van deze factoren wordt eveneens onderzocht.

2.1.4 Baankenmerken

Baankenmerken worden in de literatuur veelvuldig als set van factoren genomen (Bauer et al., 2007). Leraren kunnen een verschil in dienstverband, werkuren, aanstelling en reistijd hebben. Bauer et al. (2007) beschrijven dat significante verschillen kunnen bestaan tussen parttime werkende leraren en fulltime werkende leraren. Wanneer leraren fulltime werken, zouden zij namelijk meer blootgesteld worden aan emotioneel zware situaties. Dit kan leiden tot emotionele uitputting en stress. Daarom wordt de invloed van dienstverband en werkuren onderzocht. Tot slot wordt de invloed van aanstelling en reistijd meegenomen in dit onderzoek.

2.2 Afhankelijke variabele

2.2.1 Ervaren werkdruk

Werkdruk heeft in de volksmond een negatieve connotatie en wordt veelal in één adem genoemd met burn-outklachten (Smith & Bourke, 1992). Het definiëren van werkdruk is niet eenvoudig. Door de jaren heen is het een soort containerbegrip geworden. Vele onderzoeken naar werkdruk zijn verricht, waarin onderzoekers verschillende conceptualisaties van ervaren werkdruk hanteerden. Zo leggen Bakker, Hakanen, Demerouti en Xanthopoulou (2007) in hun definitie het accent op karakteristieken van het werk, die kunnen leiden tot spanningen. Deze spanningen ontstaan wanneer het adaptieve vermogen van een werknemer wordt overschreden. Het verrichten van werk doet volgens de auteurs beroep op fysieke en psychologische inspanningen van de werknemer. Deze inspanningen dienen in balans te zijn. Wanneer een disbalans langere periodes aanhoudt, kan dit gezondheidsklachten veroorzaken.

De definiëring van Bakker, Hakanen, Demerouti en Xanthopoulou (2007) heeft raakvlakken met het *Job Demands- Resources Model* (hierna JD-R-model). Het JD-R model geeft in bredere zin het welzijn van werknemers weer (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Hierbij wordt de balans tussen taakeisen (*job demands*) en hulpbronnen (*job resources*) gezien als een essentiële indicator van ervaren werkdruk. De gesteldheid van een werknemer hangt volgens het JD-R model namelijk samen met de hoeveelheid en zwaarte van de taakeisen en de geboden hulpmiddelen op het werk. Taakeisen worden in het JD-R model gedefinieerd als de fysieke, sociale of organisatie aspecten van het werk. Taakeisen vereisen een bepaald niveau van fysieke of mentale inspanning (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). Hulpbronnen verwijzen naar organisatievoorzieningen die de taakeisen reduceren. Ze kunnen de psychologische en fysieke kosten van de taakeisen beperken, werknemers stimuleren doelen te bereiken en ontwikkeling bevorderen (Fernet, Austin en Vallerand, 2012). Een voorbeeld hiervan is de steun van collega's of *supervisors*. Ten grondslag aan de balans tussen taakeisen en hulpbronnen ligt volgens Verbaan en Van Helvoort (2000) de belastbaarheid van de werknemer. In de definiëring van Oerlemans, Tweehuysen, Taxis, Bakker, Brinkman, Watez en Wielaard (2007) wordt het belang van belastbaarheid eveneens gereflecteerd. De auteurs definiëren ervaren werkdruk namelijk als het ontbreken van een balans tussen de hoeveelheid werk dat afgerond

moet worden binnen een gegeven tijd. Warning (2000) voegt het element criteria toe. Ervaren werkdruk wordt door Warning (2000) omschreven als een disbalans tussen de taken die uitgevoerd dienen te worden binnen een vastgesteld tijdstip. Het uiteindelijke product dat geleverd wordt, dient aan specifieke eisen te voldoen. Smulders en Houtman (2004) stellen daarnaast dat werkdruk geassocieerd is met een hoog werktempo, waarbij een piekbelasting aanwezig is. Werknemers zouden niet of nauwelijks binnen de vastgestelde tijd aan de eisen of normen kunnen voldoen.

Een eenduidige definitie van ervaren werkdruk ontbreekt binnen de zojuist beschreven wetenschappelijke literatuur. In de tot nu toe beschreven definities is vooral een disbalans tussen de eigen belastbaarheid en de gevraagde taken een veelvoorkomend accent dat gelegd wordt. Fernet, Austin en Vallerand (2012) voegen hieraan het belang van *job control* toe. *Job control* verwijst naar de mate waarin een werknemer controle kan uitoefenen of besluiten kan nemen binnen de bestaande taakeisen (*job demands*). Het beschikken over voldoende *job control* beperkt volgens de auteurs de negatieve effecten van een disbalans waardoor een hoge ervaren werkdruk voorkomen kan worden. Karasek (1979) legt in zijn *demand-control model* eveneens de nadruk op de balans tussen *job demands* en de controle of regelmogelijkheden van werknemers. De kern van de verschillende definities is de (dis)balans tussen belastbaarheid en ervaren belasting. De literatuur focust op verschillende aspecten die de balans opmaken. Dit maakt de definities specifiek. Daarom wordt de bredere definitie van Karasek (1979) gehanteerd in dit onderzoek. Karasek (1979) stelt dat taakeisen, regelmogelijkheden en emotionele belasting essentiële indicatoren zijn van ervaren werkdruk. Jetten, Braster en Pat (1999) geven eveneens de voorkeur aan deze bredere definitie. Op die manier kunnen de verschillende definities uit de literatuur worden betrokken in dit onderzoek. De indicatoren worden hieronder uiteengezet.

Taakeisen

Een taakeis is de concrete hoeveelheid werk, die een werknemer opgedragen krijgt. Taakeisen worden in de literatuur gekoppeld aan ervaren werkdruk (Jetten, Braster & Brat, 1999; Karasek, 1979). Ruysseveldt, Smulders en Taverniers (2008) beschrijven taakeisen als alle fysieke, organisatorische of sociale aspecten van werk. De taakeisen vereisen een specifieke inspanning van het individu. Het accent op werkinhoud gerelateerde taakeisen wordt in de literatuur gelegd op het element tijd. Het gaat om de specifieke tijd die de werknemer krijgt om het werk uit te voeren, in combinatie met de hoeveelheid werk. De ervaren balans hiertussen is eveneens van belang. Daarnaast worden onder de werkinhoudelijke taakeisen kwaliteitseisen verstaan. Kwaliteitseisen reflecteren de eisen die door een werkgever, klant of werknemer worden gesteld ten aanzien van het eindproduct of de dienstverlening. De moeilijkheidsgraad van het werk is een ander essentieel onderdeel van taakeisen (DiDomenico & Nussbaum, 2011). Van een werknemer wordt verwacht dat hij/zij kan voldoen aan deze moeilijkheidsgraad. Als de moeilijkheidsgraad te hoog ligt in vergelijking tot de mogelijkheden, dan kunnen de taakeisen door de werknemer als zwaar beoordeeld worden. In de literatuur worden

eveneens taakeisen omtrent de werkcontext beschreven. Allereerst is onduidelijkheid omtrent de taakeisen een bron van onzekerheid en stress (Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers & Amick, 1998; Van Veldhoven & Meijman, 1994). Onduidelijkheid over de taken kan ontstaan doordat stabiliteit in de organisatie ontbreekt. Hierdoor veranderen de taken of rollen continu (Schaufeli, 2017). Deze veranderingen kunnen binnen de organisatie op kleinschalig niveau plaatsvinden of teweeggebracht zijn door bredere organisatieveranderingen. Voor werknemers onderaan de hiërarchie is niet altijd helder wat deze veranderingen met zich mee brengen. Hierdoor is het optimaal uitvoeren van de taken of verantwoordelijkheden niet altijd mogelijk.

Regelmogelijkheden

Karasek et al. (1998) omschrijven regelmogelijkheden als de controle van een werknemer over het werk. Deze regelmogelijkheden bestaan uit twee theoretische sub-dimensies: autonomie en *skill discretion*. Autonomie omvat besluitvaardigheid over het werk (Tummers & Bekkers, 2014). Karasek, Choi, Ostergren, Ferrario en De Smet (2007) stellen dat tijdsautonomie een belangrijk element is binnen autonomie. Deze vorm van autonomie verwijst naar de mogelijkheid om de tijd naar eigen inzicht in te delen. Vooral het plannen van de rust- en herstelmomenten is essentieel. Een ander element van autonomie is de deelname aan besluitvormingsprocedures binnen de organisatie (Edimansyah, Rusli, Naing & Mazalisah, 2006; Smith, Tisak, Hahn & Schmieder, 1997). De werknemer is dan betrokken bij het meedenken over de organisatie en de wijze waarop toegewerkt wordt naar de organisatiedoelen. Een element dat hiermee samenhangt, is de organisatiecultuur. Binnen een organisatiecultuur kan het gebruikelijk zijn om werknemers niet te betrekken in de besluitvorming. Het ontbreken van deze regelmogelijkheden kan leiden tot stress en frustratie onder werknemers (Ross-Walker, Rogers-Clark & Pearce, 2012). Karasek (1979) stelt dat relatief veel banen onderaan de hiërarchische ladder lage regelmogelijkheden ondervinden.

De tweede theoretische sub-dimensie van regelmogelijkheden, is *skill discretion*. Dit begrip omvat de ontwikkelmogelijkheden of breder de ontwikkeling van een werknemer (Karasek, 1979). Het begrip verwijst naar de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen en deze toe te passen in het werkproces. Hierbij staat de controle die een individu heeft over het toepassen van deze vaardigheden eveneens centraal. Het bestaan van ontwikkelmogelijkheden (zoals trainingen of cursussen) kan volgens Viotti en Converso (2016) een bijdrage leveren aan het balanceren van hoge taakeisen. Een gezonde werkomgeving is volgens Viotti en Converso (2016) een omgeving waarin werknemers gestimuleerd worden zichzelf professioneel verder te ontwikkelen. Door de jaren heen is de conceptualisatie van deze sub-dimensie bekritiseerd door auteurs zoals Ganster (1989, zoals beschreven in Smith, Tisak, Hahn & Schmieder, 1997). Kritiek over deze sub-dimensie was vooral gericht op de meetwijze. De items zouden namelijk redelijk los van elkaar staan. Een weerlegging van deze kritiek werd door Karasek aangedragen in de vorm van een interne consistentie. De interne consistentie nam voor regelmogelijkheden een waarde aan van 0.8 (Smith, Tisak, Hahn &

Schmieder, 1997). Deze kritiek in achtung nemend, is besloten de items van Karasek (1979) vooralsnog over te nemen.

Emotionele belasting

Emotionele belasting verwijst naar de disbalans tussen de taakeisen en de emotionele eisen die gesteld worden aan het werk (Edimansyah, Rusli, Naing & Mazalisah, 2006; Karasek, 1979). Het gaat hierbij om taken of verantwoordelijkheden die een grote impact hebben op emoties. Deze taken zijn sterk gerelateerd aan interpersoonlijke relaties tussen werknemers en cliënten. Dit betreft vooral banen in de publieke sector, waar het leveren van diensten centraal staat. Intensief contact met de cliënt kan dan leiden tot een hogere emotionele belasting (Le Blanc, Bakker, Peeters, Van Heesch & Schaufeli, 2001). Van een werknemer wordt verwacht dat hij/zij beschikt over de juiste vaardigheden om het werk succesvol af te ronden, ongeacht de moeilijkheidsgraad. Hierbij dient de werkgever rekening te houden met het emotionele gehalte van het werk. Als dit in disbalans is, wordt het voor een werknemer lastig om de taakeisen naar behoren uit te voeren. Een langdurige disbalans kan uiteindelijk leiden tot een hogere ervaren werkdruk (Jetten, Braster & Pat, 1999).

De emotionele belasting van taakeisen kan gebalanceerd worden door de emotionele resources binnen een organisatie (Le Blanc, Bakker, Peeters, Van Heesch & Schaufeli, 2001; Van de Ven, Van den Tooren & Vlerick, 2013). Deze resources kunnen verwijzen naar het bieden van een luisterend oor of een collega ondersteunen in zijn werkzaamheden. Functionele steun van collega's of *supervisors* wordt hiermee gezien als een resource. De relatie tussen hoge taakeisen en emotionele belasting is veelal positief. Het hangt echter van een individuele werknemer af in hoeverre hij/zij gebruik maakt van de emotionele resources. Het gebruiken van emotionele resources vraagt daarnaast om een goede relatie tussen collega's en hun *supervisors*. Waarin beide partijen elkaar ondersteunen en zorgdragen voor elkaar (Karasek, 1979). Verder kan de bestaande organisatiecultuur een invloed hebben op de emotionele resources (Ross-Walker, Rogers-Clark & Pearce, 2012). De bestaande hiërarchische en sociale constructies binnen de organisatie spelen een rol in de manier waarop werknemers zich gedragen. Binnen sommige organisaties is het bijvoorbeeld niet gebruikelijk om hulp in te schakelen wanneer men zich zorgen maakt over de haalbaarheid van taken. Dit kan ervoor zorgen dat de werknemer niet de stap neemt om de hoge taakeisen aan te kaarten. De emotionele druk kan als gevolg daarvan toenemen.

2.3 Conceptueel model

Op basis van de beschreven literatuur kan een conceptueel model (zie figuur 1) opgesteld worden. Het conceptueel model wordt in dit onderzoek getoetst op basis van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. Allereerst worden de hypothesen beschreven, waar het conceptueel model uit voortvloeit. De eerste set van factoren zijn gerelateerd aan de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar. De verhouding tussen het schoolbestuur en de leraar wordt in dit onderzoek op basis van de principaal-agent relatie onderzocht. De principaal-agent relatie is een relatie die berust op delegatie (Legros, 1993). De definiëring van deze relatie is verschillend. Saam (2007) bracht deze definities samen in drie vormen van asymmetrie (informatieasymmetrie, doelconflict en risicovoorkeur). Informatieasymmetrie is volgens Austen-Smith en Riker (1987) een belangrijk element binnen de principaal-agent relatie. Het speelt op verschillende momenten en op verschillende niveaus een rol. Zo kan een asymmetrie ontstaan doordat het schoolbestuur bij aanstelling van de leraar, niet geheel op de hoogte is van de kwalificaties van de leraar (*hidden characteristics*). Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 1: Hidden characteristics heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Daarnaast kan het schoolbestuur niet volledig zicht hebben op de werkelijke intenties van de leraar. Het kan zijn dat de leraar een andere intentie heeft, die binnen de uitvoering van het werk naar voren komt (*hidden intention*). Het bestaan van verschillen tussen de twee actoren zou van invloed kunnen zijn op de ervaren werkdruk. De volgende hypothese wordt daarom getoetst:

Hypothese 2: Hidden intention heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De leraar kan verder over meer kennis beschikken over de gevolgen van beleid, dan het schoolbestuur (Austen-Smith & Riker, 1987). Daarom wordt onderzocht of deze kenniskloof bestaat en hoe dit de ervaren werkdruk kan beïnvloeden. De volgende hypothese wordt getoetst:

Hypothese 3: Hidden knowledge heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Doelconflicten omvatten volgens Waterman en Meier (1998) een verschil in doelen tussen de agent en principaal. De leraar zou namelijk vooral gericht zijn op het maximaliseren van de eigen inkomsten in combinatie met een verminderde inspanning. Het schoolbestuur ziet liever een maximale inzet in combinatie met hoge opbrengsten voor de organisatie. Op verschillende niveaus kunnen deze (en andere doelstellingen) botsten en tot frustraties leiden. De volgende hypothese wordt daarom getoetst:

Hypothese 4: Het bestaan van verschillende en conflicterende doelen heeft invloed op de ervaren werkdruk.

In de literatuur wordt beschreven dat agenten over het algemeen terughoudend zijn in het aangaan van risicovolle situaties (Eisenhardt, 1989). Het ontbreken van volledige kennis over ieders risico voorkeuren, kan leiden tot situaties die de relatie schaden. De invloed van risico voorkeuren op ervaren werkdruk wordt met de volgende hypothese getoetst:

Hypothese 5: De aanwezigheid van verschillende risico voorkeuren heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De zesde hypothese is gericht op de persoonskenmerken van leraren. Deze endogene kenmerken omvatten: leeftijd, ervaring, geslacht, opleiding en werkplaats. Eerder in dit hoofdstuk is beschreven dat leraren die ouder zijn, minder werkdruk ervaren (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Dit verband wordt op basis van de volgende hypothese onderzocht:

Hypothese 6: Leeftijd heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Naast leeftijd bleek het aantal jaar ervaring van invloed te zijn op ervaren werkdruk (Byrne, 1991). Leraren die geruime tijd voor de klas hebben gestaan, ervaren minder werkdruk. De ontwikkelde *coping strategies* en routines zouden hiermee samenhangen. Dit verband wordt getoetst op basis van de volgende hypothese:

Hypothese 7: Ervaring heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Byrne (1991) omschrijft dat significante verschillen bestaan in ervaren werkdruk tussen mannen en vrouwen. Vrouwen zouden een significant hogere emotionele belasting ervaren dan mannen. De volgende hypothese wordt daarom getoetst in dit onderzoek:

Hypothese 8: Geslacht heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Leraren kunnen daarnaast verschillen van elkaar op basis van hun opleiding. Het is in Nederland mogelijk om de pabo op hbo-niveau of academisch niveau te volgen. Verschil in ervaren werkdruk kan bestaan op basis van opleiding. De volgende hypothese wordt daarom getoetst:

Hypothese 9: Opleiding heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Leraren werken verspreid over Nederland op verschillende scholen. Daarom zal onderzocht worden of provinciale verschillen bestaan in de ervaren werkdruk van leraren. Op basis van de volgende hypothese wordt dit onderzocht:

Hypothese 10: De provincie waarin een leraar werkzaam is, heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Naast persoonskenmerken worden in dit onderzoek eveneens schoolkenmerken verkend. Een school kan ten eerste verschillen op basis van het aantal leerlingen. Onderzocht wordt of het aantal leerlingen op een school van invloed is op de ervaren werkdruk van leraren. Op basis van de volgende hypothese wordt dit verband getoetst:

Hypothese 11: Totaal aantal leerlingen op een school heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Dietvorst en Beukenholdt (2007) beschrijven dat grote schoolbesturen het beleid sterker dienen af te stemmen per school. Scholen opereren namelijk in verschillende contexten. Wanneer beleid niet goed is afgestemd, kan dit tot negatieve gevolgen leiden. De invloed van deze factor wordt op basis van de volgende hypothese getoetst:

Hypothese 12: De grootte van het schoolbestuur heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat scholen met grotere klassen, meer van een leraar kunnen vragen (Houtman & Stege, 2015). Hier zou een verband kunnen bestaan met de ervaren werkdruk. De invloed van deze factor wordt op basis van de volgende hypothese getoetst:

Hypothese 13: Klassengrootte heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Scholen kunnen verder openbaar, speciaal of algemeen bijzonder zijn. Of dit verschil van invloed is op de ervaren werkdruk, wordt op basis van de volgende hypothese onderzocht:

Hypothese 14: Schoolsoort heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Een verscheidenheid aan algemeen bijzondere scholen bestaat in Nederland (bijvoorbeeld montessorischool, jenaplanschool of ontwikkelingsgericht onderwijs). Vanuit een pedagogische,

didactische of religieuze visie richten deze scholen hun onderwijs in. Een verschil in ervaren werkdruk zal onderzocht worden tussen deze scholen. De volgende hypothese wordt getoetst in dit onderzoek:

Hypothese 15: Onderwijstype heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De laatste set van factoren betreffen de baankenmerken. Bauer et al. (2007) beschreven een verband tussen dienstverband en de ervaren werkdruk. Leraren die fulltime werkten, ervoeren een hogere werkdruk vergeleken met hun collega's die parttime werkten. Dit verband wordt onderzocht op basis van de volgende hypothese:

Hypothese 16: Dienstverband heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Leraren kunnen daarnaast een onbepaald of bepaald contract hebben. Een verschil in ervaren werkdruk tussen leraren met een bepaald of onbepaald contract wordt onderzocht. De volgende hypothese wordt getoetst:

Hypothese 17: Aanstelling heeft invloed op de ervaren werkdruk.

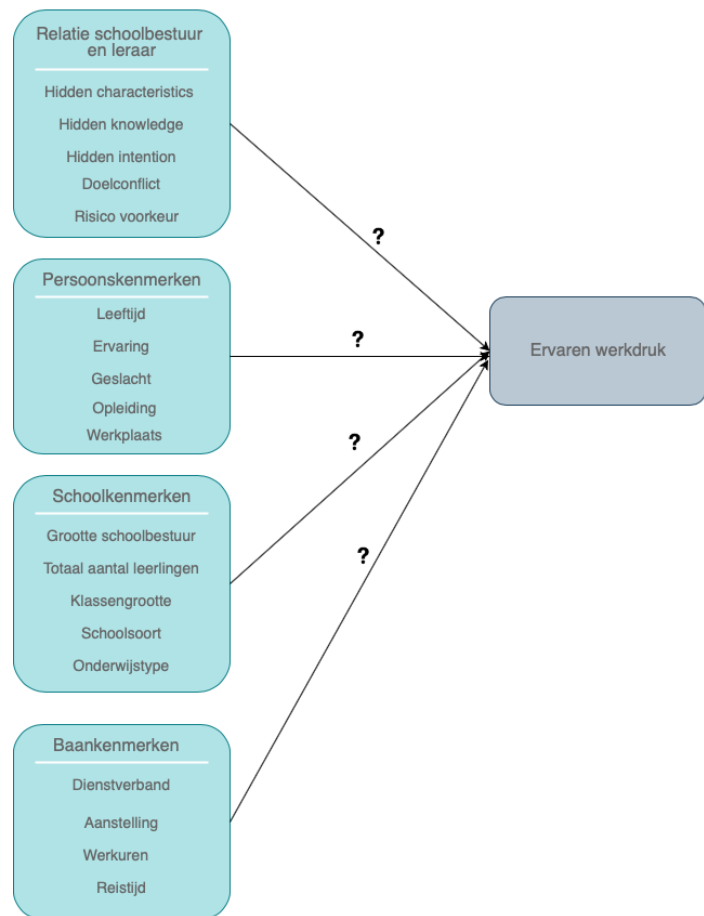
Eerder is beschreven dat leraren structureel overwerken. Het overwerken leidt tot stress en uitputting, waardoor een verband tussen het aantal werkuren en ervaren werkdruk kan bestaan. De volgende hypothese wordt in dit onderzoek getoetst:

Hypothese 18: Werkuren hebben invloed op de ervaren werkdruk.

Tot slot valt onder baankenmerken de reistijd van en naar het werk. De hoogte van de reistijd kan invloed hebben op de ervaren werkdruk. De volgende hypothese wordt getoetst;

Hypothese 19: Reistijd heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Het conceptueel model dat voortvloeit uit deze hypothesen, is hieronder zichtbaar (zie figuur 1). In de komende hoofdstukken wordt onderzocht wat de invloed is van deze factoren op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs.



Figuur 1: Conceptueel model

Hoofdstuk 3: Methodologie

In het vorige hoofdstuk zijn de centrale concepten van het onderzoek aan de hand van wetenschappelijke literatuur beschreven. Een conceptueel model is ontstaan met hypothesen die getoetst worden op basis van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Hoofdstuk drie richt zich op de opzet van het onderzoek. Allereerst worden de onafhankelijke en afhankelijke variabelen geoperationaliseerd. De strategie, methoden en technieken van het onderzoek volgen deze paragraaf. In die paragraaf wordt onder meer duidelijk hoe de dataverzameling is verlopen. Daarna worden in paragraaf 3.3 de ethische- en privacyaspecten van het onderzoek behandeld. Hierin wordt beschreven hoe de privacy van de respondenten gewaarborgd is. Het hoofdstuk eindigt met de elementen die de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek garanderen.

3.1 Operationalisering

In deze paragraaf worden de vier sets van factoren geoperationaliseerd. Deze factoren vormen de onafhankelijke variabelen van het onderzoek. Getoetst wordt of deze onafhankelijke variabelen een invloed hebben op de afhankelijke variabele (ervaren werkdruk).

3.1.1 Relatie schoolbestuur en leraar

De relatie tussen het schoolbestuur en de leraar wordt op basis van de theorie omtrent principaal-agent relatie onderzocht. Eerder is beschreven dat de principaal-agent relatie berust op drie vormen van asymmetrie: informatieasymmetrie, doelconflict en risico voorkeuren (Saam, 2007). Deze drie indicatoren zijn als volgt meetbaar gemaakt:

Tabel 1: Operationalisering relatie schoolbestuur en leraar

Indicator		
Informatieasymmetrie (Saam, 2007)	<i>Hidden characteristics</i> (voor tekenen contract)	De aanwezigheid van kwalificaties (diploma's of cursussen) waarvan deze niet aangegeven zijn op het cv.
		De mate waarin een agent specifieke ervaringen (met betrekking tot eerdere werkervaringen) niet heeft gedeeld met de principaal.
		De mate waarin de agent specifieke vaardigheden niet heeft benoemd.
	<i>Hidden knowledge</i> (na het tekenen van contract)	De aanwezigheid van kennis omtrent uitvoering van beleid die niet bekend is bij de principaal, maar wel bij de agent.
		De aanwezigheid van kennis omtrent omgevingsfactoren met betrekking tot het beleid, die niet bekend is bij de principaal, maar wel bij de agent.
		De aanwezigheid van kennis over de gevolgen van beleid. De principaal is hier niet op de hoogte van.

		De mate waarin kennis omtrent uitvoering van beleid, omgevingsfactoren en de gevolgen van beleid gedeeld worden met de principaal.
	<i>Hidden intention/ hidden action</i> (na het tekenen van contract)	De perceptie dat afwijkende en botsende intenties en handelingen (naar aanleiding van intenties) bestaan tussen een principaal en agent.
Doelconflict (<i>Lupia & McCubbins, 2000; Saam, 2007; Shapiro, 2005; Waterman & Meier, 1998</i>)	-	De perceptie dat afwijkende doelstellingen tussen agent en principaal bestaan.
Risico voorkeur (<i>Nilakant & Rao, 1994; Saam, 2007</i>)	-	De perceptie dat afwijkende risico voorkeuren tussen agent en principaal bestaan.

3.1.2 Persoonskenmerken

De volgende indicatoren vallen onder persoonskenmerken: leeftijd, ervaring, geslacht, opleiding en werkplaats (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Byrne, 1991). De indicatoren zijn als volgt meetbaar gemaakt:

Tabel 2: Operationalisering persoonskenmerken

Indicator	
Leeftijd	Het aantal hele jaren dat de respondent oud is.
Ervaring	Het aantal hele jaren dat de respondent werkzaam is als leraar.
Geslacht	Of de respondent zichzelf identificeert als man of vrouw
Opleiding	Of de respondent een middelbareschooldiploma, mbo-diploma, hbo-diploma of wo-diploma heeft behaald.
Werkplaats	De Nederlandse provincie waar een leraar werkzaam is.

3.1.3 Schoolkenmerken

De volgende indicatoren vallen onder schoolkenmerken: totaal aantal leerlingen, grootte schoolbestuur, klassengrootte, schooltype en onderwijstype (Dietvorst & Beukenholdt, 2007; Houtman & Stege, 2015). De indicatoren zijn als volgt meetbaar gemaakt;

Tabel 3: Operationalisering schoolkenmerken

Indicator	
Totaal aantal leerlingen	De hoeveelheid leerlingen die ingeschreven staat op de betreffende school.
Grootte schoolbestuur	Het aantal scholen dat onderdeel uitmaakt van een schoolbestuur.
Klassengrootte	Het aantal leerlingen waar een leraar (per groep) aan lesgeeft.
Schoolsoort	De mate waarin de leraar de school kenmerkt als openbaar, bijzonder of speciale school.

Onderwijstype	De mate waarin de leraar de school een specifieke didactische, pedagogische of religieuze grondslag toekent.
----------------------	--

3.1.4 Baankenmerken

De volgende indicatoren vallen onder baankenmerken: dienstverband, aanstelling, werkuren en reistijd (Bauer et al., 2007). Deze indicatoren zijn als volgt meetbaar gemaakt:

Tabel 4: Operationalisering baankenmerken

Indicator	
Dienstverband	Of een respondent fulltime of parttime werkt.
Aanstelling	Of een respondent een onbepaald of bepaald contract heeft.
Werkuren	Het aantal uur dat een leraar stelt te werken in een week.
Reistijd	Het hele aantal minuten dat de respondent van en naar het werk reist.

3.1.5 Ervaren werkdruk (afhankelijke variabele)

De variabele 'ervaren werkdruk' bestaat uit de volgende indicatoren: taakeisen, regelmogelijkheden en emotionele belasting. Deze drie indicatoren zijn als volgt meetbaar gemaakt:

Tabel 5: Operationalisering ervaren werkdruk

Indicator		
Taakeisen (Karasek, 1979; Van Veldhoven & Meijman, 1994)	-	De mate waarin een werknemer hard moet werken.
		De mate waarin een werknemer de taken snel dient uit te voeren.
		De mate waarin een werknemer hectiek ervaart bij het uitvoeren van de taken.
		De mate waarin de werknemer voldoende tijd krijgt om de taken uit te voeren.
		De mate waarin de werknemer de taken als zwaar ervaart.
		De mate waarin de werknemer intense concentratie nodig heeft bij het uitvoeren van de taken.
		De mate waarin de werknemer conflicterende eisen ervaart in het uitvoeren van de taken.
		De aanwezigheid van een transparante taakverdeling voor de werknemer.
Regelmogelijkheden (Karasek, 1979; Tummers & Bekkers, 2014)	Ontwikkeling	De mate waarin het mogelijk is om jezelf verder te ontwikkelen.
		De mate waarin de taakeisen creativiteit vereisen.
		De mate waarin variëteit bestaat binnen de taken.
		De mate waarin nieuwe dingen geleerd worden binnen het uitvoeren van de taken.
		De mate waarin de taken herhaling bevatten.
		De mate waarin de taken vaardigheden vereisen.
	Autonomie	De mate waarin de medewerker vorm kan geven aan beleid.
		De mate waarin de werknemer het beleid kan vormgeven om te voldoen aan de behoeften van de cliënt.

		De mate waarin een werknemer eigen keuzes kan maken.
		De mate waarin de werknemer controle heeft over de tijd waarin taken uitgevoerd dienen te worden.
		De mate waarin de werknemer deel kan nemen aan besluitvormingsprocedures binnen de organisatie.
		De mate waarin de werknemer gebruik maakt van deze mogelijkheden.
		De ervaren invloed van de deelname aan besluitvorming.
Emotionele belasting <i>(Edimansyah, Rusli, Naing & Mazalisah, 2006; Jetten, Braster & Pat, 1999; Karasek, 1979; Teuchmann, Totterdell & Parker, 1999; Van Veldhoven & Meijman, 1994)</i>	Emotionele belasting	De mate waarin een werknemer blootgesteld wordt aan emotioneel zware situaties.
		De mate waarin persoonlijk beroep wordt gedaan op de werknemer.
		De mate waarin de werknemer dit los kan laten na het werk.
	Sociale steun collega's	De mate waarin collega's vriendelijk zijn.
		De mate waarin collega's elkaar ondersteunen en helpen.
		De mate waarin collega's interesse hebben in elkaar.
	Sociale steun supervisor	De mate waarin collega's competent zijn.
		De mate waarin de <i>supervisor</i> aandacht geeft aan de werknemer.
		De mate waarin de <i>supervisor</i> zorgdraagt voor de werknemer.
		De mate waarin de <i>supervisor</i> behulpzaam is.
		De mate waarin de <i>supervisor</i> goed organiseert.

3.2 Strategie, methode en techniek

3.2.1 Strategie

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt; “*Welke factoren hebben invloed op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs?*” Voor het beantwoorden van de hoofdvraag is een passende onderzoeksstrategie nodig (Boeije, 2010). Het onderzoek beoogt de factoren in kaart te brengen, die ervaren werkdruk beïnvloeden. De onderzoeksvraag is hierdoor exploratief van aard. In het onderzoek gaat het specifiek om leraren die lesgeven op Nederlandse basisscholen. Door deze focus is het onderzoek een *single case study*. Verder heeft het onderzoek een deductief karakter, omdat de hypothesen zijn gebaseerd op eerdere theorieën. Deze hypothesen zijn aan de hand van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden getoetst, waar uiteindelijk een antwoord op de hoofdvraag uit voort is gekomen. Het toepassen van gemengde onderzoeksmethoden (*mixed methods*) heeft een meerwaarde. Het doen van enkel kwantitatief onderzoek biedt namelijk onvoldoende diepgang (Neuman, 2007). In de volgende subparagrafen wordt het belang van *mixed methods* nader toegelicht.

3.2.2 Methode: kwantitatief onderzoek

De onderzoeksstrategie omvat het uitvoeren van gemengde onderzoeksmethoden (*mixed methods*). Hierbij wordt gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. De kwantitatieve onderzoeksmethode betreft het uitzetten van enquêtes. Binnen de enquête staat de ervaren werkdruk van basisschoollerares in Nederland centraal. De *survey* is op basis van de operationalisering van de centrale concepten opgesteld. Hierbij is eveneens gebruik gemaakt van gevalideerde schalen, die in eerdere wetenschappelijke literatuur zijn toegepast. Werkdruk onder leraren wordt in de literatuur omschreven als een landelijk probleem. Het inzetten van enquêtes biedt volgens Babbie (2013) de mogelijkheid om data te verzamelen van een grote populatie. In dit onderzoek bestaat de populatie uit ongeveer 154 duizend leraren, waardoor een enquête een passende onderzoeksmethode is. Daarnaast bieden enquêtes de mogelijkheid om een grote hoeveelheid vragen binnen een redelijk korte termijn te stellen. Dit was van belang vanwege de beperkte middelen en tijd die voor dit onderzoek beschikbaar waren. Een veel beschreven nadeel van enquêtes, is dat de resultaten weinig inzicht bieden in de dieperliggende perspectieven van de respondenten (Neuman, 2007). Vanwege de beperkte diepgang is een kwalitatief element toegevoegd aan het onderzoek.

3.2.3 Dataverzameling: kwantitatief onderzoek

Het onderzoek beoogt factoren te verkennen die invloed hebben op de ervaren werkdruk van leraren in het Nederlands primair onderwijs. Hiermee wordt in feite getracht een representatief beeld te geven van ongeveer 154 duizend leraren in het primair onderwijs (CBS, 2018). Een aselechte streekproef biedt de kans een representatieve sample te genereren, waardoor resultaten uit het onderzoek gegeneraliseerd kunnen worden voor de populatie (Neuman, 2007). Vanwege de beperkte tijd en de gevolgen van de coronacrisis, was het niet mogelijk een aselechte streekproef uit te voeren. Daarom is de enquête vooral binnen het eigen netwerk verspreid. De verspreiding van de enquête vond plaats via *social media* platforms Facebook en LinkedIn. Daarnaast is de enquête via de stageorganisatie per mail verspreid onder alle medewerkers. Hierdoor is sprake van een *convenience sampling* (Creswell & Poth, 2017). Een *convenience sampling* strategie biedt echter weinig mogelijkheden tot generalisatie van de onderzoeksresultaten. De *sample* kan namelijk *biased* (vertekend) zijn. Het eigen netwerk kan over kenmerken beschikken, die leraren in Nederland niet vertegenwoordigen. Daarom is de generaliseerbaarheid van dit onderzoek beperkt. De enquête werd uitgezet in de periode 25 maart 2020 – 27 april 2020. Aan dit onderzoek hebben uiteindelijk 100 leraren deelgenomen (N = 100). Voor iedere onafhankelijke variabele bestaan vijf respondenten, waardoor de *sample size* volgens Harris, Maguire en Schaffer (1987) voldoende is. Het bieden van een generaliserend beeld op basis van dit aantal blijft echter beperkt. Het doel van het onderzoek is daarentegen het verkennen van factoren die invloed hebben op de ervaren werkdruk van leraren. Deze *sample size* biedt daar de basis voor. De resultaten van de enquêtes zijn tot slot met het programma SPSS geanalyseerd.

3.2.4 Methode: kwalitatief onderzoek

Binnen het kwalitatieve deel van het onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende twee methoden: documentanalyse en interviews. De documentanalyse omvatte het bestuderen van essentiële (beleids) documenten, literatuur omtrent ervaren werkdruk en de factoren die van invloed kunnen zijn op ervaren werkdruk. Het toepassen van interviews als onderzoeksmethode biedt een aanvulling op de kwantitatieve methode. Interviews bieden volgens Babbie (2013) namelijk verdiepende inzichten in de relaties die onderzocht worden. Op deze wijze kunnen de (onverwachte) resultaten uit de enquêtes nader onderzocht worden. Daarnaast staat in dit onderzoek de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs centraal, waardoor het stellen van verdiepende vragen dieperliggende perspectieven aan het licht kan brengen.

De interviews zijn semigestructureerd. Dit bood de onderzoeker en respondent de ruimte om af te wijken van de vastgestelde thema's. De respondent kreeg hierdoor de kans om zijn/haar perspectieven op ervaren werkdruk nader toe te lichten. Voordat de interviews afgenomen werden, is op aanraden van Baarda, Van der Hulst en de Goede (2012) een *topiclist* opgesteld. In de *topiclist* zijn de belangrijkste onderwerpen en voorbeeldvragen opgenomen, die een leidraad bieden voor het gesprek. Een nadeel van interviews is de kans op *interviewer bias* (Baarda, Van der Hulst en de Goede, 2012). Tijdens het interview kan de onderzoeker door zijn/haar houding de respondent beïnvloeden in het beantwoorden van de vragen. Het gevolg is een vertekening van de interviewdata. Om dit te voorkomen, zijn vooral open vragen gesteld en heeft de onderzoeker een neutrale en luisterende houding aangenomen. De onderzoeker heeft voldoende ruimte geboden aan de respondenten om hun inzichten te delen. Hierdoor was de kans op sturing beperkt.

3.2.5 Dataverzameling: kwalitatief onderzoek

De respondenten voor de interviews zijn geworven via de enquête. Voor respondenten was het mogelijk om het e-mailadres achter te laten. Via de mail werd een afspraak gepland voor het interview. Het leverde uiteindelijk een respons op van negen leraren, die verspreid over Nederland werkzaam zijn. De leraren zijn in de periode van 14 april 2020 – 20 april 2020 geïnterviewd. Negen respondenten is een beperkt aantal. Hierdoor is de generaliseerbaarheid van de kwalitatieve resultaten beperkt. Het onderzoek is echter exploratief van aard, waardoor de interviewdata vooral toegepast is om de kwantitatieve data (enquête) meer duiding te geven. De resultaten van de interviews zijn geanalyseerd door te coderen. De codes waren gebaseerd op de operationalisering van de centrale concepten uit dit onderzoek. Coderen heeft als doel mogelijke relaties tussen de concepten in beeld te brengen. Met behulp van het programma *Atlas.ti* is dit codeerproces uitgevoerd. Het codeerproces is geen lineair proces, maar kent een iteratief karakter (Van Thiel, 2007).

3.3 Ethische- en privacyaspecten

Het onderzoek dient op een ethisch verantwoorde wijze uitgevoerd te zijn. Het verzamelen en opslaan van data dient hierbij in lijn te zijn met de huidige wet- en regelgeving. In deze paragraaf wordt beschreven op welke wijze ethische- en privacyaspecten gewaarborgd zijn.

Binnen het kwalitatief onderzoeksproces zijn interviews afgenomen. De interviews werden opgenomen op een telefoon, zodat deze later getranscribeerd konden worden. De respondenten zijn via het toestemmingsformulier akkoord gegaan met het opnemen van de interviews. In het formulier werd vermeld dat enkel de onderzoeker toegang heeft tot deze opnames. Daarnaast zijn de opnames na het onderzoek verwijderd. Verder wordt de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd door namen, specifieke functies (die herleidbaar zijn) en adresgegevens niet te vermelden in het onderzoek. De concrete inhoud van het formulier is opgenomen in bijlage drie ("*Checklist ethische- en privacyaspecten*"). Voor het kwantitatieve deel van het onderzoek is aan de hand van enquêtes data verzameld. Het verzamelen en opslaan van deze data is zorgvuldig gedaan. Zo heeft de onderzoeker slechts toegang tot de gegevens uit de enquête. De scriptiebegeleider heeft toegang gehad tot de SPSS-dataset. De gegevens waren echter geanonimiseerd. Daarnaast zijn de opgedane persoonsgegevens niet verwerkt in het uiteindelijke onderzoek.

3.4 Betrouwbaarheid

3.4.1 Kwantitatief onderzoek

De betrouwbaarheid van het kwantitatieve deel wordt grotendeels bepaald worden door de interne samenhang van de toegepaste items in de *survey* (Neuman, 2007). De interne samenhang wordt weergegeven door de *Cronbach's Alpha*. Via het programma SPSS is de *Cronbach's Alpha* berekend. Een *Cronbach's Alpha* tussen 0.70 en 1 is betrouwbaar (Neuman, 2007). De items in de enquête voldoen over het algemeen aan deze maatstaf. De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt verder versterkt, doordat alle ondernomen stappen en methoden zorgvuldig gedocumenteerd zijn. Zo zijn de enquêtevragen opgenomen in bijlage één. Dit versterkt de transparantie van het onderzoek. Hierdoor kan het kwantitatieve onderzoek worden herhaald.

3.4.2 Kwalitatief onderzoek

Het kwalitatieve deel van dit onderzoek is systematisch uitgevoerd. De ondernomen stappen worden transparant gemaakt door het opnemen van de *topiclist* in de bijlage (zie bijlage 2). Het helder weergeven van de ondernomen stappen, maakt de betrouwbaarheid van het onderzoek sterker. Daarnaast is getracht de *bias* van de onderzoeker weg te nemen, door vooral open vragen te stellen en de respondent aan het woord te laten. Hierdoor konden de respondenten de vragen volledig beantwoorden, zonder beïnvloeding van de onderzoeker. Verder blijft standaardisatie van kwalitatief

onderzoek -ondanks de genomen maatregelen- beperkt. Een herhaling van het kwalitatieve onderzoek kan daarom tot andere resultaten leiden.

3.5 Validiteit

3.5.1 Kwantitatief onderzoek

De interne validiteit van het onderzoek wordt gewaarborgd door het toepassen van gevalideerde schalen en vragenlijsten uit wetenschappelijke literatuur. Hierdoor is met zekerheid te stellen dat gemeten is wat beoogd werd te meten (Van Thiel, 2007). De externe validiteit van dit onderzoek is beperkt vanwege het lage aantal respondenten en de wijze waarop deze respondenten geworven zijn. De mogelijke *bias* in de sample, maakt het generaliseren van de resultaten niet mogelijk.

3.5.2 Kwalitatief onderzoek

De interne validiteit van de interviews wordt gewaarborgd doordat de interviewvragen gebaseerd zijn op dezelfde wetenschappelijke literatuur als de enquête. Hierdoor wordt gegarandeerd dat de interviewvragen de centrale concepten uit dit onderzoek meten. De externe validiteit van interviews is echter beperkt (Boeije, 2010). In dit onderzoek zijn negen leraren geïnterviewd. Dit aantal zal niet de 154 duizend leraren in Nederland (CBS, 2018) kunnen vertegenwoordigen. De context waarbinnen de leraren werken zal namelijk niet overal hetzelfde zijn. De interviews beogen echter geen generalisatie van interviewdata. De interviewdata dient meer als verdieping van de kwantitatieve data.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Kwantitatieve resultaten

In dit hoofdstuk worden de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten beschreven. Allereerst komen de kwantitatieve resultaten aan bod. Het gaat hierbij om de resultaten uit de enquête (uitgezet onder leraren in het Nederlands primair onderwijs). De beschrijvende statistiek geeft in dit hoofdstuk de samenstelling van de respondenten weer. Voordat een statistische toets uitgevoerd is, is de betrouwbaarheid van de items onderzocht. Paragraaf 4.1.2 beschrijft welke waarden zijn voortgekomen uit de betrouwbaarheidstoetsen. In de daaropvolgende paragraaf wordt beschreven welke keuzes gemaakt zijn binnen de data om de regressieanalyse uit te voeren. Vervolgens worden de resultaten van de regressieanalyse weergegeven in paragraaf 4.1.3. In het tweede deel van het hoofdstuk worden de kwalitatieve resultaten uit de interviews behandeld.

4.1.1 Beschrijvende statistiek

De samenstelling van de sample wordt op basis van de volgende punten omschreven: geslacht, provincie, leeftijd, opleiding, ervaring, schoolsoort, dienstverband, aanstelling, werkuren, grootte schoolbestuur en klassengrootte. Het overgrote deel van de respondenten is vrouw (85%). Dit is een realistisch beeld, aangezien vrouwen een meerderheid vormen in het primair onderwijs. Het CBS stelde in 2016 vast dat het basisonderwijs voor 87% bestond uit vrouwen. Daarnaast is een merendeel van de respondenten werkzaam in Zuid-Holland (54%). Zuid-Holland wordt gevolgd door Noord-Holland, waar 14% van de respondenten werkzaam is. In Gelderland en Flevoland werkt 8% van de respondenten als leraar. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 37 jaar, waarbij de jongste leraar 19 jaar oud is en de oudste 68.

De meerderheid van de respondenten (74%) heeft een afgeronde hbo-opleiding, 14% een afgeronde wo-opleiding en 12% een afgeronde mbo-opleiding. Een verscheidenheid aan ervaring bestaat tussen de respondenten. Een deel van de respondenten (20%) is tussen de 1 en 5 jaar werkzaam als leraar. Een kleine 16% is tussen de 10 en 15 jaar actief als leraar in het primair onderwijs. Van de respondenten werkt 39% op een openbare basisschool, 24% op protestants-christelijke basisschool en 12% op een islamitische basisschool. Een kleine meerderheid van de leraren (57%) werkt parttime. Een grote meerderheid van de leraren heeft daarnaast een onbepaald contract (78%). Het aantal werkuren is gevarieerd, waarbij 47% van de respondenten minder dan 30 uur werkt en 53% meer dan 30 uur. Verder is 36% van de respondenten werkzaam bij schoolbesturen waar 10 tot 20 scholen onder vallen, 25% werkzaam bij schoolbesturen waar meer dan 20 scholen onder vallen en 24% van de respondenten werkzaam bij schoolbesturen waar 5 tot 10 scholen onder vallen. De klassengrootte varieert onder de respondenten. Ongeveer 43% van de respondenten heeft een klas van 20 tot 25 leerlingen, 24% geeft les aan een klas van 25 tot 30 leerlingen en 15% geeft les aan een klas van 15 tot 20 leerlingen.

4.1.2 Reliability test

De vragen uit de enquête dienen intern consistent te zijn, voordat een statistische analyse wordt uitgevoerd. Intern consistent verwijst naar de mate waarin de items op een vragenlijst dezelfde onderliggende dimensie meten. Een betrouwbaarheidstoets (*reliability test*) geeft op basis van de *Cronbach's Alpha* (α) de interne consistentie weer (Neuman, 2007; Salkind, 2016). De *Cronbach's Alpha* kan verschillende waarden aannemen, waarbij doorgaans waarden tussen 0,7 en 1 betrouwbaar zijn. Ervaren werkdruk nam een waarde aan van 0,926 en is op basis van de maatstaf intern consistent. De items die vallen onder de factor “relatie schoolbestuur en leraar” zijn opgedeeld (informatieasymmetrie, risicovoorkeur en doelconflict) om op die manier de afzonderlijke hypothesen te toetsen. Informatieasymmetrie is hierbij verder opgedeeld in: *hidden characteristics* ($\alpha = 0,564$), *hidden knowledge* ($\alpha = 0,883$), *hidden intention* ($\alpha = 0,651$). De waarden voor *hidden characteristics* is aan de lage kant. Een (mogelijke) verklaring hiervoor is dat de vragen bestonden uit gesloten ja/nee vragen. Toch is besloten deze op te nemen, omdat de waarde niet uitzonderlijk laag is. Hinton, McMurray en Brownlow (2014) beschrijven dat ja/nee vragen met een lage *Cronbach's Alpha* meegenomen kunnen worden, wanneer deze essentieel zijn in het onderzoek. *Hidden intention* is tevens lager dan de eerder bepaalde maatstaf. Deze variabele is meegenomen, omdat het eveneens een essentiële variabele is. Verder nam doelconflict een waarde aan van $\alpha = 0,846$. Risico voorkeur had geen waarde, omdat dit item bestond uit één vraag. Persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken zijn opgesplitst in individuele vragen. Hiervoor is geen betrouwbaarheidstoets afgenomen. Bijlage één geeft voor zowel de onafhankelijke variabelen als de afhankelijke variabele weer welke vragen uiteindelijk de schaal hebben gevormd.

4.1.3 Resultaten Regressieanalyse

In dit onderzoek worden meerdere onafhankelijke variabelen onderzocht, waardoor een meervoudige regressieanalyse geschikt is. Een meervoudige regressie geeft weer hoe sterk het verband is tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen (Salkind, 2016). De dataset is voorafgaand aan de regressieanalyse gecontroleerd op de volgende voorwaarden (Salkind, 2016): het bestaan van een lineair verband tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen, het ontbreken van een lineair verband tussen onafhankelijke variabelen, exogeniteit en homoscedasticiteit. De dataset voldeed aan de voorwaarden. Vervolgens is één regressieanalyse uitgevoerd waarvan de resultaten per onafhankelijke variabele worden toegelicht. De regressieanalyse geeft in de *Coefficients* tabel de *slope coefficients* (B) weer. Deze is significant wanneer $p < 0,05$ is. De *slope coefficient* geeft een voorzichtige voorspelling van de verandering die binnen de afhankelijke variabele kan voordoen, wanneer de continue onafhankelijke variabele verandert. Hierbij worden de overige onafhankelijke variabelen constant gehouden. Voor dichotome onafhankelijke variabelen geldt een andere interpretatie van de *slope coefficients* (B). Binnen dichotome onafhankelijke variabelen (zoals geslacht) gaat het om het verschil tussen de afhankelijke variabele en de twee categorieën (man of

vrouw) die de dichotome onafhankelijke variabele kan aannemen. De coëfficiënt geeft dan het verschil tussen mannen en vrouwen weer in ervaren werkdruk.

De *Adjusted R²* wordt eveneens weergegeven en duidt de mate van variantie. Variantie verwijst in deze context naar de mate waarin de onafhankelijke variabele bepaalde mate van de afhankelijke variabele verklaard (Draper & Smith, 1998). De toevoeging van de *Adjusted R²* is van belang, omdat hiermee een positieve *bias* wordt weggenomen die in de *R* en *R Square* nog opgenomen is. Daarnaast is de *Adjusted R²* een schatting van de *effect size* (Cohen, 1988). Voor dit model was de *R²* 65,4% met een *Adjusted R²* van 48,6%. Dit houdt in dat het toevoegen van de onafhankelijke variabelen in de meervoudige regressieanalyse, 48,6% van de variabiliteit binnen de afhankelijke variabele verklaart.

Tabel zes geeft alle coëfficiënten weer, die voortgekomen zijn uit de meervoudige regressieanalyse. Het sterretje achter het cijfer geeft een statistisch significant verband weer tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele. Het eerste significante verband bestaat tussen *hidden intention* en ervaren werkdruk ($p < 0,05$). *Hidden intention* is een continue onafhankelijke variabele. De coëfficiënt die voortkomt uit de meervoudige regressieanalyse is -14,967. Dit cijfer geeft de verandering weer in ervaren werkdruk (afhankelijke variabele) wanneer de *hidden intention* (onafhankelijke variabele) met één unit toeneemt. Wanneer *hidden intention* met één unit toeneemt, zal de ervaren werkdruk met een waarde van 14,967 dalen (gegeven de andere onafhankelijke variabelen constant worden gehouden).

Het tweede significante verband bestaat tussen doelconflict en ervaren werkdruk ($p < 0,05$). Doelconflict is eveneens een continue onafhankelijke variabele. De meervoudige regressieanalyse toonde een coëfficiënt van 15,107.

Tabel 6: Regressiemodel

Onafhankelijke variabelen	Afhankelijke variabele: Ervaren werkdruk
Adjusted R ²	0,486
Hidden characteristics (Relatie schoolbestuur en leraar)	-12,221
Hidden knowledge (Relatie schoolbestuur en leraar)	-1,392
Hidden intention (Relatie schoolbestuur en leraar)	-14,967*
Risico voorkeur (Relatie schoolbestuur en leraar)	1,220
Doelconflict (Relatie schoolbestuur en leraar)	15,107*
Provincie (Persoonskenmerken)	-0,902
Leeftijd (Persoonskenmerken)	0,021
Geslacht (Persoonskenmerken)	5,880
Opleiding (Persoonskenmerken)	-1,811
Ervaring (Persoonskenmerken)	0,546
Aantal leerlingen school (Schoolkenmerken)	0,656
Groote schoolbestuur (Schoolkenmerken)	-0,527
Klassengroote (Schoolkenmerken)	-3,892
Schoolsoort (Schoolkenmerken)	-1,103
Onderwijstyp (Schoolkenmerken)	-1,079
Aanstelling (Baankenmerken)	-9,197
Dienstverband (Baankenmerken)	-2,138
Werkuren (Baankenmerken)	0,387
Reistijd (Baankenmerken)	0,173

* $p < 0,05$

Een toename in doelconflicten tussen het schoolbestuur en de leraar zou de ervaren werkdruk met 15,107 doen toenemen (gegeven de andere onafhankelijke variabelen constant worden gehouden). Voor de overige variabelen is geen statistisch significant verband gevonden ($p > 0,05$).

4.2 Kwalitatieve resultaten

In deze paragraaf worden de kwalitatieve resultaten beschreven. Deze resultaten zijn voortgekomen uit interviews, die gevoerd zijn met leraren in het primair onderwijs. De interviews beoogden de ervaren werkdruk van leraren in kaart te brengen. Daarom wordt vanuit de afhankelijke variabele (ervaren werkdruk) beschreven welke verbanden herkend zijn met de onafhankelijke variabelen.

4.2.1 Taakeisen

Taakeisen worden door de meeste respondenten als hoog ervaren. De overgang van het ochtenddeel naar het middagdeel zorgt mede voor een hoge ervaring in taakeisen. Op vrijwel alle scholen (waar de respondenten werkzaam zijn) wordt gewerkt met een continuooster. De leerlingen brengen hun middagpauze op school door met de leraar en niet thuis. Leraren beschrijven de omschakeling naar dit rooster als belastend:

“Het was eerst verschrikkelijk. Ik was zo moe dat ik tegen de herfstvakantie al opgebrand was, toch wilde ik wel uiteindelijk doorzetten.” (Respondent 6).

Uiteindelijk hebben leraren een manier kunnen vinden om het wegvallen van de lunchpauze op te vangen. Zo beschrijft respondent zes dat leraren binnen zijn/haar school na de lunchpauze maximaal tien minuten krijgen om het middagdeel voor te berieden. Dit is van belang volgens een meerderheid van de respondenten, omdat zij ook de kleine pauze met de kinderen doorbrengen. Hierbij dienen de pauzes educatief ingevuld te zijn, waardoor de leraar weinig tot geen rustmomenten ervaart op een werkdag. Het invoeren van een continuooster versterkt de ervaren werkdruk tijdelijk, waardoor een positief verband te herkennen is tussen de twee variabelen. Na een aantal jaar met het rooster gewerkt te hebben, ervaren leraren de voordelen van het rooster. Zo omschrijft respondent twee dat het continuooster beter is voor hun school, omdat leerlingen voorheen in winkelcentra hun pauze doorbrachten en hier problemen door ontstonden.

De taken en verantwoordelijkheden na de officiële lestijden leiden eveneens tot hogere taakeisen. Leraren beschrijven dat het werk na schooltijd veel en belastend is. Voordat een leraar toekomt aan de lesplanning of administratieve taken, dienen eerst alle kinderen opgehaald te zijn door hun ouders of verzorgers. Respondenten beschrijven dat sommige leerlingen veelal te laat worden opgehaald of ouders nog een gesprek willen. Binnen de overgebleven tijd dienen meer taken uitgevoerd te worden dan mogelijk is (Respondent 3). Het zorgt ervoor dat een groot deel van de respondenten blijvend overuren maakt. Daarnaast lijkt vooral de beginnende leraar last te hebben van de hoge taakeisen. Beginnende leraren zouden namelijk moeite hebben met het selecteren van

prioriteiten en het vinden van een passende routine. Dit wordt bevestigd door leraren die langer (meer dan 10 jaar) voor de klas staan:

“Doordat ik al lang lesgeef, is veel automatisme geworden. Je weet wanneer de groepsplannen gemaakt moeten worden. Je weet wanneer deze geëvalueerd moeten worden. Ik ervaar het werk zelf niet echt als druk.” (Respondent 3)

Enkele ervaren leraren ondersteunen de beginnende leraren binnen hun school. De beginnende leraar ervaart daarnaast vaker dat hij/zij sneller of harder moet werken. Dit is volgens respondent acht eveneens gerelateerd aan ervaring. De eerste vier of vijf jaar zijn namelijk het zwaarst, door het ontbreken van een werkroutine. Tijdens deze eerste jaren zou de kans op een burn-out het hoogst zijn. Beginnende leraren zouden bijvoorbeeld stress ervaren wanneer zij een lesonderdeel niet hebben afgerond. Volgens respondent vier (een ervaren leraar) is er voldoende tijd om zaken op een ander moment af te ronden. Zonder dat dit afdoet aan de kwaliteit van het onderwijs.

Een deel van de leraren voert daarnaast taken of specifieke afspraken niet uit, om op deze wijze hun taakeisen te verminderen. Respondent zeven bouwt bijvoorbeeld kleine pauzes in door de leerlingen zelfstandig te laten werken:

“Als iemand mijn leraar gedrag komt registreren of komt controleren in het algemeen, dan doe ik dat soort dingen natuurlijk niet. Want het mag helemaal niet. Door niet altijd te gehoorzamen beperk ik de druk. Als ik erg braaf zou zijn, dan zou ik gek worden van wat ik allemaal moet doen.”

Een andere afspraak die deze respondent naast zich legt, is het buitenspelen met de kinderen tijdens de pauzes. Dit zou volgens het schoolbestuur -pedagogisch gezien- goed zijn voor de kinderen, maar in de praktijk lastig uit te voeren zijn. Hier is een negatief verband met *hidden intention* te herkennen. Het beperken van de eigen taken (*hidden intention*) zorgt namelijk tot minder ervaren werkdruk. Tot slot beschrijven respondenten dat zij minder zijn gaan werken, waardoor hun werkdruk verminderde. Hierdoor bestaat een positief verband bestaat tussen ervaren werkdruk en het aantal uur dat men werkt.

4.2.2 Regelmogelijkheden: autonomie

Vrijwel alle respondenten beschrijven in de klas over een hoge mate van autonomie te beschikken. Een goede afstemming met de duo-collega is wel een voorwaarde (Respondent 5). Hier is een positief verband tussen dienstverband en autonomie te herkennen. Een fulltime leraar heeft namelijk de volledige verantwoordelijkheid over de klas en dient in mindere mate de lessen af te stemmen. De afstemming van de lessen wordt echter niet ervaren als autonomieverlies. Het eerder beschreven verband tussen *hidden intention* en taakeisen kan daarnaast niet plaatsvinden zonder dat er enige mate van autonomie bestaat in de klas. Respondent negen stelt echter dat de tijdsautonomie beperkt is:

“Er is geen autonomie in de lestijden. Als ik de dag voorbereid, heb ik wel de keuze hoe lang de kring duurt en hoe lang de leerlingen werken aan lessen. De pauzetijden staan echter weer vast.”

Een ander aspect binnen autonomie is de mate waarin lesmethodes gevolgd dienen te worden. Volgens respondent vier en acht sluiten de lesmaterialen niet altijd goed aan bij de onderwijsbehoeften van de leerling. De twee respondenten ontwikkelen daarom zelf hun lessen. Niet alle schoolbesturen bieden deze mate van autonomie. Het aanpakken van dit probleem is volgens de respondenten wel mogelijk. Tegelijkertijd stellen sommige schoolbesturen dat de materialen aangeschaft zijn en dat daar niet van afgeweken kan worden. De beschreven resultaten geven raakvlakken weer met *hidden knowledge*. Respondenten impliceren namelijk dat zij didactisch vaardiger zijn in het herkennen van de onderwijsbehoeften van hun leerlingen.

Naast de autonomie in de klas, benoemen vrijwel alle respondenten dat zij op schoolniveau voldoende inspraakmogelijkheden hebben. Alle respondenten maken gebruik van de mogelijkheden tot inspraak. Een merendeel van de leraren is daarnaast overtuigd dat hun input daadwerkelijk gebruikt wordt. Tegelijkertijd schetsen de respondenten een beeld waarin de leraar beperkte besluitvormingsbevoegdheden heeft. Dit is vooral wanneer zij het oneens zijn met de gang van zaken. Veelal is voor leraren onduidelijk door wie specifieke regels of afspraken zijn gemaakt. Beleid wordt gezien als regels die ‘van boven’ worden opgelegd en krijgt daardoor een dwingend karakter. Het onderwijs staat volgens respondent één niet bekend om de rigoureuze verandercultuur. Hierdoor blijft men lang hangen in zaken die niet goed uitpakken in de praktijk. Per school kan dit verschillen. Zo beschrijft respondent zes juist grondig na te denken over het bestaande beleid en hoe dit verbeterd kan worden. Regelmogelijkheden (autonomie) hebben op basis van deze resultaten een positief verband met het dienstverband. Daarnaast bestaan raakvlakken met *hidden knowledge*.

4.2.3 Regelmogelijkheden: ontwikkeling

Het lerarenberoep is volgens vrijwel alle respondenten het mooiste beroep. Hierin worden zij dagelijks geconfronteerd met verrassingen, waardoor werkdagen nooit hetzelfde zijn. Voor een deel van de leraren is het beroep uitdagend. Binnen het werk kunnen zij hun kennis en kunde voldoende toepassen. Voor respondenten die de academische pabo hebben afgerond mist de intellectuele uitdaging. De cursussen en trainingen die aangeboden worden, sluiten niet aan bij hun ontwikkelingsdoelen. Hierdoor is een conflict in professionaliseringsdoelen te herkennen. Doordat de academische pabo een relatief nieuwe opleiding is, maken afgestudeerden een klein deel uit van de lerarenpopulatie. De analyses of inzichten die zij met zich meebrengen, worden gewaardeerd. Een diepgaande dialoog of veranderingen in de praktijk blijven echter uit. Volgens respondent negen is dit de reden dat academisch opgeleiden stoppen met lesgeven of het onderwijsveld geheel verlaten. De niet-academisch opgeleide leraren ervaren voldoende professionaliseringsmogelijkheden. Respondent acht maakt optimaal gebruik van het jaarlijkse budget dat vrijgesteld is voor professionalisering. Op basis van de resultaten kan gesteld worden dat de hoogte van de opleiding een negatieve invloed heeft op de ervaren regelmogelijkheden. Daarnaast bestaat een negatieve invloed van doelconflicten op de ervaren mogelijkheden tot ontwikkeling.

4.2.4 Emotionele belasting

De emotionele belasting van het werk kan verschillen volgens de respondenten. Respondent negen stelt dat de weken rondom feestdagen belastend zijn, omdat veel gevraagd wordt van leraren buiten de reguliere werkuren. Daarnaast vallen in deze periodes veel leraren uit door ziekte. Het werk wordt dan opgepakt door de overgebleven leraren, waardoor de ervaren werkdruk in die periodes hoger is. Het contact met ouders en kinderen is volgens alle respondenten verder geen bron van emotionele belasting. Wel dient een leraar in het contact met een leerling constant “aan te staan” (Respondent 3). Kinderen letten sterk op de lichaamstaal en mimiek van de leraar. Voor sommige leraren is in dit contact met de leerling een emotionele zwaarte te herkennen:

“Soms is het emotioneel te heftig wanneer kinderen met verhalen komen of wanneer je weet dat bepaalde dingen thuis gebeuren. Die verhalen worden meegenomen in de school, waarbij ik merk dat ik meestal wel te emotioneel betrokken ben. Dat is wel mijn valkuil.” (Respondent 3)

De helft van de respondenten stelt goed om te kunnen gaan met emotionele situaties of verhalen. Het is voor hen mogelijk dit professioneel af te sluiten, waardoor zij het niet mee naar huis nemen. Opmerkelijk is dat de beginnende leraar hier moeilijker mee om kan gaan dan de ervaren leraar. Een respondent die geruime tijd lesgeeft beschrijft dat hij/zij door de jaren heen veel *coping strategies* heeft ontwikkeld. Naast ervaring heeft het aantal uur dat een leraar lesgeeft een positieve invloed op de emotionele belasting:

“Ik moet zeggen nu ik minder voor de klas sta, kan ik het iets meer loslaten. Toen ik fulltime leraar was, had ik slapeloze nachten.”

Een ander punt dat voor emotionele belasting zorgt, is de overschakeling naar het continu-rooster. Vrijwel alle respondenten beschrijven dat zij mentaal en fysiek uitgeput waren door het ontbreken van een pauzemogelijkheid. Vooral respondent zes twijfelde of hij/zij het schooljaar op deze wijze kon afronden. Op basis van de resultaten heeft ervaring een negatieve invloed op de emotionele belasting. Het aantal werkuren heeft daarnaast een positieve invloed op de emotionele belasting. Tot slot heeft het type schoolrooster eveneens een positief verband met emotionele belasting.

4.2.5 Emotionele steun collega's

Vrijwel alle respondenten benoemen toegewijde, vriendelijke en behulpzame collega's te hebben. Binnen hun teams voelen zij zich vrij om allerlei zaken bespreekbaar te maken en elkaar te ondersteunen in moeilijke situaties. Dit ondersteunt hen in het omgaan met de ervaren werkdruk. Voor deze variabele is echter geen verband herkend met de onafhankelijke variabelen.

4.2.6 Emotionele steun schoolbestuur

Voor vrijwel alle respondenten is de relatie met het schoolbestuur afstandelijk en moeilijk te duiden. Contact vindt bij respondent één slechts plaats wanneer vragen bestaan over de loonstrook. Gevraagd naar de mate waarin het schoolbestuur zorgdraagt voor de werknemer, reageren de respondenten wisselend. Respondent twee beschrijft dat hun schoolbestuur niet altijd oog had voor de problemen (waaronder ervaren werkdruk) die zich in de praktijk voordeden. Vertegenwoordigers van het schoolbestuur organiseerden een bijeenkomst met leraren, waarin de ervaren werkdruk werd besproken:

“Collega’s stelden zich kwetsbaar op door uit te leggen wat die werkdruk voor hen betekent en met hen doet. Het bestuur wees het af door de werkdruk toe te wijzen aan het weinig stellen van grenzen: werkdruk doe je zelf, waarbij je meer nee moet durven zeggen.” (Respondent 2)

De leraren gaven tijdens het gesprek aan dat het onmogelijk is om “nee” te zeggen als een kind ondersteuning nodig heeft:

“Als ik vermoed dat een kind seksueel misbruikt wordt, dan ga ik niet mijn tas inpakken om half vijf en rustig naar huis, even stom gezegd.” (Respondent 2).

Het verzoek om als schoolbestuurder een dag mee te draaien in de klas werd niet hartelijk ontvangen. Hierdoor voelde deze respondent zich niet begrepen. Andere respondenten beschrijven eveneens dat een gebrek aan kennis over de praktijk, resulteert in maatregelen die in de praktijk geen aansluiting vinden. Een extreem voorbeeld werd door respondent vier gegeven. De school zou een aantal jaar zwak zijn geweest, waardoor het bestuur een rigoureuus besluit had genomen omtrent het curriculum. Inspraak hierover was niet mogelijk. Terwijl leraren zagen dat dit niet goed was voor de leerlingen. Jaren later erkende het schoolbestuur fouten te hebben gemaakt. Hier is een relatie te herkennen tussen *hidden knowledge* en deze afhankelijke variabele. De respondenten benadrukken dat het schoolbestuur wel goede bedoelingen heeft. Een gebrek aan praktijkkennis leidt echter tot beleidsplannen, die kunnen botsen met de praktijk. Naast een verschil in kennis over de praktijk, benoemt een merendeel van de respondenten dat zij andere onderwijsdoelen nastreven dan het schoolbestuur:

“Ik wil kinderen breed ontwikkelen en plezier laten beleven aan leren. Hierbij heb ik het niet over performance of targets. Kinderen zelfvertrouwen geven en geen stress op de kinderen overbrengen, dat is wat ik beoog. Er staat al genoeg druk op hen.” (Respondent 6)

Volgens vrijwel alle respondenten focust het schoolbestuur zich meer op de *performance, outcomes en targets*. Deze doelstellingen zijn dan niet altijd in lijn met wat het beste is voor de leerling. Hierdoor is een negatieve relatie te herkennen tussen doelconflict en deze afhankelijke variabele. Het bestaan van *hidden knowledge* versterkt hierbij de doelconflicten, wat resulteert in weinig ervaren steun.

Hoofdstuk 5: Analyse

In dit hoofdstuk worden de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten geanalyseerd. Hierbij wordt getracht de eerder opgestelde hypothesen te bevestigen of te ontkrachten. Per onafhankelijke variabele wordt beschreven welke resultaten zijn voortgekomen uit het onderzoek en hoe deze uiteindelijk de hoofdvraag kunnen beantwoorden.

5.1 Relatie schoolbestuur en leraar

5.1.1 Informatieasymmetrie

De relatie tussen schoolbestuur en leraar werd op basis van de principaal-agent relatie onderzocht. De relatie berust op drie vormen van asymmetrie (Saam, 2007): informatieasymmetrie, doelconflicten en risicovoorkeuren. Informatieasymmetrie werd verder opgedeeld in: *hidden characteristics*, *hidden intention* en *hidden knowledge*. Voor *hidden characteristics* was op basis van de kwantitatieve en kwalitatieve data, geen verband met ervaren werkdruk te herkennen. *Hidden intentions* zijn eerder omschreven als de verborgen intenties van leraren. Deze intenties krijgen binnen de uitvoering de ruimte om gerealiseerd te worden (Goldberg, 1976, zoals beschreven in Saam, 2007). De intenties kunnen verschillen van het schoolbestuur, waarbij conflicterende intenties kunnen leiden tot een ongewenste uitvoering van de taken of verantwoordelijkheden.

Binnen het primair onderwijs bleek *hidden intention* aanwezig onder leraren. In de kwalitatieve en kwantitatieve data kwam naar voren dat leraren de ruimte in de uitvoering benutten om *hidden intentions* te realiseren. De interviewdata bood meer duiding aan het negatieve verband dat uit de meervoudige regressie voortkwam. De regressieanalyse gaf namelijk weer dat een toename in *hidden intention* geassocieerd kan worden met een afname van de ervaren werkdruk. De afname specifiek is 14,967. De *hidden intentions* werden volgens respondenten toegepast om de ervaren werkdruk te beperken. De taakeisen waren namelijk hoog, waardoor een selectie in de taken nodig was om de werkdag beheersbaar te maken. Uit de interviews kwam verder naar voren dat respondenten kleine pauzes inbouwden, door de kinderen zelfstandig te laten werken. Het controleren van de leraren zal niet altijd leiden tot meer transparantie. Respondenten stelden namelijk dat de controlemomenten vooraf bekend waren. De *hidden intentions* zullen op die dag daarom niet zichtbaar worden voor het schoolbestuur. Dit komt overeen met hetgeen Austen-Smith en Riker (1987) in hoofdstuk twee stelden. Het feit dat leraren in de uitvoering hun eigen intenties kunnen realiseren, geeft weer dat enige mate van autonomie bestaat. De autonomie of discretionaire ruimte bestond volgens respondenten vooral binnen de klas. Als het ging om boven schoolse besluitvorming, waren de regelmogelijkheden beperkt. Leraren beschikten daarnaast niet over tijdsautonomie. Deze beperkte regelmogelijkheden leidden onder de respondenten tot frustraties.

Tot slot werd *hidden knowledge* onderzocht binnen informatieasymmetrie. *Hidden knowledge* betreft de kenniskloof tussen leraren en schoolbesturen. De leraar zou meer informatie hebben over de omgevingsfactoren, die invloed hebben op de praktijk. Of meer kennis hebben over de gevolgen van

beleid op de praktijk (Arrow, 1985, zoals beschreven in Saam, 2007). Binnen de kwalitatieve data stelden de respondenten dat leraren didactisch en pedagogisch gezien een betere inschatting kunnen maken van de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. De keuzes van het schoolbestuur in de middelen of beleidsplannen reflecteerden deze kenniskloof niet. De ervaren sociale steun van het schoolbestuur daalde om deze reden (vanuit het perspectief van de leraar). De invloed van *hidden knowledge* werd binnen de kwantitatieve data niet herkend.

5.1.2 Risicovoorkeuren

Het schoolbestuur en de leraar zouden volgens de literatuur kunnen verschillen van risicovoorkeur (Tushman & O'Reilly, 1997, zoals beschreven in Wright, Mukherji en Kroll, 2001). De omgeving zou van invloed kunnen zijn op de voorkeur. Binnen zowel de kwalitatieve als kwantitatieve data is geen verband herkend met ervaren werkdruk. Tijdens de interviews kwam naar voren dat leraren het beantwoorden van vragen omtrent risicovoorkeuren lastig vonden. Het was niet eenvoudig de vragen vanuit hun werkcontext te beantwoorden.

5.1.3 Doelconflicten

Doelconflicten kunnen tussen schoolbesturen en leraren ontstaan wanneer beiden verschillende of conflicterende doelen beogen (Saam, 2007; Lupia & McCubbins, 2000; Waterman & Meier, 1998). Binnen de interviews kwamen twee soorten doelconflicten naar voren. Het eerste doelconflict betrof een verschil in professionaliseringsdoelen. Leraren die de academische pabo hadden afgerond, ervoeren weinig mogelijkheden om zichzelf (verder) professioneel te ontwikkelen. De beperkte intellectuele uitdaging was een veelgenoemde reden om het onderwijsveld te verlaten. Binnen de school werden de analyses en inbreng van academisch opgeleide leraren verder gewaardeerd, echter werd er weinig mee gedaan (Respondent 1). Leraren die geen academische pabo hadden afgerond, ervoeren voldoende ontwikkelingsmogelijkheden.

Het tweede doelconflict betrof een verschil in onderwijsdoelstellingen. Leraren benoemden in de interviews de brede ontwikkeling van hun leerlingen centraal te stellen. Het schoolbestuur focuste volgens de respondenten vooral op *outcomes, targets en performance*. Deze focus zou volgens de respondenten resulteren in middelen of beleidsplannen, die niet aansluiten op de onderwijsbehoeften van de leerling. Dit doelconflict kan door *hidden knowledge* versterkt worden. De kwalitatieve data geeft hiermee een positief verband weer tussen doelconflicten en ervaren werkdruk. Dit verband werd tevens herkend in de kwantitatieve data. Daar gaf de meervoudige regressieanalyse een positief verband weer tussen doelconflicten en ervaren werkdruk. De ervaren werkdruk zou met 15,107 toenemen wanneer doelconflicten met één unit toenemen.

5.2 Persoonskenmerken

Antoniou, Polychroni en Vlachakis (2006) beschreven dat ervaren werkdruk beïnvloed kan worden door verschillen tussen leraren op individueel niveau. Binnen de enquêtes en de interviews is gefocust op de volgende persoonskenmerken: provincie, leeftijd, geslacht, opleiding en ervaring. Het eerste persoonskenmerk betrof de provincie waar de leraar werkzaam in is. Binnen de kwalitatieve en kwantitatieve data is gekeken naar mogelijke provinciale verschillen in ervaren werkdruk. De data toonde geen verband tussen provincie en ervaren werkdruk. Het tweede persoonskenmerk was de leeftijd van de leraar. Binnen de interviews kwam naar voren dat leraren die op leeftijd waren, minder werkdruk ervoeren. Dit verband hing samen met het aantal jaar ervaring. Leraren die meer dan tien jaar ervaring hadden in het lesgeven, waren in vele gevallen ouder dan de beginnende leraar. De ervaring en leeftijd hebben bijgedragen aan het ontwikkelen van *coping strategies*. De beginnende en veelal jonge leraar, beschikte nog niet over deze *coping strategies*. Volgens een respondent is daarom de kans op een burn-out de eerste vier jaar het hoogst. Op basis van de kwalitatieve data is een negatief verband te herkennen tussen leeftijd en ervaren werkdruk. Daarnaast bestaat een negatief verband tussen het aantal jaar ervaring en ervaren werkdruk. De twee verbanden komen overeen met eerder onderzoek van Antoniou, Polychroni en Vlachakis (2006), echter werden deze verbanden niet herkend in de kwantitatieve data.

Leraren kunnen verder verschillen van geslacht. Byrne (1991) stelde in eerder onderzoek dat vrouwen een significant hogere emotionele belasting ervaren. Binnen de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten was geen verband tussen geslacht en ervaren werkdruk herkend. Het laatste persoonskenmerk betrof de opleiding van de leraar. Leraren kunnen in Nederland de pabo op hbo-niveau afgerond hebben of op academisch niveau (Van Veen, 2011). Uit de kwalitatieve resultaten is gebleken dat leraren die de academische pabo hebben afgerond, niet voldoende ontwikkelingsmogelijkheden hadden. Dit werd eerder omschreven als een doelconflict dat bijdraagt aan een verhoogde ervaren werkdruk. Hierdoor bestaat een verschil in ervaren werkdruk op basis van opleiding. Leraren die de academische pabo namelijk niet hadden afgerond, ervoeren voldoende mogelijkheden tot professionele ontwikkeling. Het verband tussen opleiding en ervaren werkdruk werd in de kwantitatieve data niet herkend.

5.3 Schoolkenmerken

Leraren werken op scholen die op basis van aantal leerlingen, grootte van het schoolbestuur, klassengrootte, schoolsoort en onderwijstype van elkaar kunnen verschillen. Het totaal aantal leerlingen op een school bleek op basis van de kwalitatieve en kwantitatieve data, geen verband te hebben met ervaren werkdruk. Hetzelfde geldt voor de grootte van het schoolbestuur, klassengrootte, schoolsoort en onderwijstype. Een schoolkenmerk dat niet in het onderzoek was opgenomen, is schoolrooster. Leraren benoemden in de interviews dat het overschakelen naar het continurooster een bron van emotionele belasting was. Het continurooster bevat geen lunchpauze meer die de kinderen

thuis doorbrengen. Samen met de leraar lunchen de kinderen in de klas. Hierdoor verviel voor de leraar de lunchpauze. In de lunchpauze bereidden leraren veelal het middagdeel en kwamen zij tot rust. Het wegvallen van dit pauzemoment zorgde tijdelijk voor een hogere ervaren werkdruk. Na een aantal maanden raakten leraren gewend aan dit rooster en zagen zij de voordelen in van het rooster. Het verband tussen schoolrooster en ervaren werkdruk werd in de kwantitatieve data niet herkend. Dit komt omdat het niet in de enquête was opgenomen.

5.4 Baankenmerken

Leraren kunnen tot slot van elkaar verschillen op basis van dienstverband, aantal werkuren, aanstelling en reistijd. Bauer et al. (2007) beschreven in hun onderzoek dat leraren die fulltime werkten een hogere ervaren werkdruk hadden dan hun collega's die parttime werkten. In de interviews kwam naar voren dat leraren bewust parttime zijn gaan werken om de werkdruk te verminderen. Deze bevindingen komen overeen met het onderzoek van Bauer et al. (2007). Verandering in dienstverband (van fulltime werken naar parttime) verminderde de ervaren werkdruk, waardoor een negatief verband bestaat tussen dienstverband en ervaren werkdruk. Dit verband werd niet gevonden binnen de kwantitatieve data. Respondenten benoemden daarnaast dat een leraar die fulltime voor één klas staat, meer autonomie heeft binnen deze klas. Dit komt omdat een leraar die parttime werkt, de lesplanning nauw dient af te stemmen met de duo-collega. Het samenwerken met een duo-collega werd echter niet gezien als een bron van autonomieverlies. Een verandering in dienstverband ging daarnaast gepaard met een vermindering in werkuren. Leraren benoemden dat een vermindering in werkuren bijdroeg aan een vermindering van de ervaren werkdruk. De twee laatstgenoemde verbanden werden tevens niet herkend binnen de kwantitatieve data. Tot slot bleken aanstelling en reistijd geen invloed te hebben op de ervaren werkdruk van leraren. Binnen zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data ontbrak een verband.

5.5 Hypothesen

Relatie schoolbestuur en leraar

De hypothesen die eerder in dit onderzoek zijn opgesteld worden in deze paragraaf bevestigd of verworpen. Per set van factoren is onderzocht welke invloed deze factoren hadden op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs. De relatie tussen het schoolbestuur en de leraar werd eerst gemeten door te kijken naar de invloed van informatieasymmetrie. De volgende hypothese was opgesteld om de invloed van *hidden characteristics* te toetsen:

Hypothese 1: Hidden characteristics heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Op basis van kwalitatieve en kwantitatieve data bleek geen verband te bestaan tussen *hidden characteristics* en de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs. Daarom wordt hypothese één verworpen. De tweede hypothese was gericht op de invloed van *hidden intention* op ervaren werkdruk:

Hypothese 2: Hidden intention heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Zowel de kwalitatieve als kwantitatieve data gaven een negatief verband weer tussen *hidden intention* en ervaren werkdruk. Leraren bleken de autonomie in de klas te benutten om de taakeisen beheersbaar te maken. Zoals de literatuur stelde, is het mogelijk om de *hidden intentions* uit te voeren zonder dat het schoolbestuur daar zicht op heeft. De kwalitatieve data bood in dit onderzoek nadere invulling aan het verband dat de regressieanalyse toonde. Op basis van de resultaten kan hypothese twee aangenomen worden. Hypothese drie betrof de invloed van *hidden knowledge* op ervaren werkdruk:

Hypothese 3: Hidden knowledge heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwalitatieve data toonde een kenniskloof tussen het schoolbestuur en de leraar. Deze kenniskloof leidde tot een verminderde ervaren steun van het schoolbestuur (vanuit het perspectief van de leraar). Dit verband werd echter statistisch niet ondersteund. Daarom wordt hypothese drie verworpen. De volgende hypothese was gericht op de doelconflicten tussen leraren en schoolbesturen:

Hypothese 4: Het bestaan van verschillende en conflicterende doelen heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwantitatieve data toonde dat een toename in doelconflicten kan resulteren in een verhoogde ervaren werkdruk. De kwalitatieve data gaf meer duiding aan dit verband, door het bestaan van twee soorten doelconflicten te tonen. Op basis van deze resultaten kan hypothese vier aangenomen worden. De vijfde en laatste hypothese omtrent de relatie tussen schoolbestuur en leraren, luidde als volgt:

Hypothese 5: De aanwezigheid van verschillende risico voorkeuren heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwalitatieve en kwantitatieve data toonden geen verband tussen risicovoorkeuren en ervaren werkdruk van leraren. Op basis daarvan wordt deze hypothese verworpen.

Persoonskenmerken

De invloed van persoonskenmerken op de ervaren werkdruk van leraren werd op basis van de volgende hypothese getoetst:

Hypothese 6: Leeftijd heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwalitatieve data toonde een negatief verband tussen leeftijd en ervaren werkdruk. Naarmate de leeftijd van de leraar toenam, nam de ervaren werkdruk af. Het verband werd tevens door de literatuur vastgesteld. Binnen de kwantitatieve data ontbrak dit verband. Hierdoor wordt hypothese zes verworpen. De volgende hypothese toetste de invloed van ervaring op ervaren werkdruk:

Hypothese 7: Ervaring heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De interviews toonden aan dat leraren die tien jaar of langer voor de klas stonden, minder werkdruk ervoeren. Vooral leraren die op leeftijd waren, hadden veel ervaring. Ervaring had volgens de kwalitatieve data invloed op de ervaren werkdruk, doordat een toename in ervaring samenging met een verminderde ervaren werkdruk. Dit verband kon statistisch niet worden aangetoond. Daarom wordt hypothese zeven verworpen. De achtste hypothese was gericht op verschillen tussen mannen en vrouwen in ervaren werkdruk:

Hypothese 8: Geslacht heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwalitatieve en kwantitatieve data toonden voor geslacht geen verband met ervaren werkdruk. Daar waar Byrne (1991) wel een verschil tussen mannen en vrouwen aantoonde in zijn onderzoek. Op basis van deze resultaten wordt hypothese acht verworpen. De laatste twee hypothesen die betrekking hadden op persoonskenmerken, luiden als volgt:

Hypothese 9: Opleiding heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Hypothese 10: De provincie waarin een leraar werkzaam is, heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Beide hypothesen worden verworpen door het ontbreken van verbanden in de kwalitatieve en kwantitatieve data.

Schoolkenmerken

Schoolkenmerken zijn binnen dit onderzoek geanalyseerd op basis van: totaal aantal leerlingen, grootte van het schoolbestuur, klassengrootte, schoolsoort en onderwijstype. De volgende hypothesen zijn getoetst:

Hypothese 11: Totaal aantal leerlingen op een school heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Hypothese 12: De grootte van het schoolbestuur heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Hypothese 13: Klassengrootte heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Hypothese 14: Schoolsoort heeft invloed op de ervaren werkdruk.

Hypothese 15: Onderwijstype heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De verbanden konden binnen de kwalitatieve en kwantitatieve data niet worden herkend. Waardoor hypothese 11 t/m 15 worden verworpen. Binnen de interviews werd een verband tussen schoolrooster en ervaren werkdruk zichtbaar. Deze factor was niet opgenomen binnen dit onderzoek. De leraren stelden dat het invoeren van een continurooster de ervaren werkdruk (tijdelijk) verhoogde. Dit werd niet in de kwantitatieve data niet bevestigd, omdat het schoolrooster niet was opgenomen in de enquête. Het verband dient in toekomstig onderzoek nader verkend te worden.

Baankenmerken

Tot slot werden de volgende baankenmerken onderzocht: dienstverband, aanstelling, werkuren en reistijd. De invloed van dienstverband werd op basis van de volgende hypothese getoetst:

Hypothese 16: Dienstverband heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwalitatieve data toonde aan dat een verandering in dienstverband de ervaren werkdruk kan beïnvloeden. Een verandering van fulltime werken naar parttime werken, zou de ervaren werkdruk verlagen. Dit verband was statistisch niet significant, waardoor de hypothese niet wordt aangenomen. Het verband werd echter wel vastgesteld in de literatuur (Bauer et al., 2007). Een verandering in aanstelling had verder geen invloed gehad op de ervaren werkdruk van leraren. Daarom wordt de volgende hypothese verworpen:

Hypothese 17: Aanstelling heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De volgende hypothese werd eveneens getoetst in dit onderzoek:

Hypothese 18: Werkuren hebben invloed op de ervaren werkdruk.

Werkuren bleken op basis van de interviews een invloed te hebben op ervaren werkdruk. Een vermindering in aantal werkuren zorgde voor een vermindering in ervaren werkdruk. Dit positieve verband werd niet herkend in de kwantitatieve data. Daarom wordt deze hypothese niet aangenomen. De laatste hypothese betrof de invloed van reistijd op ervaren werkdruk:

Hypothese 19: Reistijd heeft invloed op de ervaren werkdruk.

De kwantitatieve en kwalitatieve data toonden geen verband tussen reistijd en de ervaren werkdruk van leraren. Op basis daarvan wordt de hypothese verworpen.

De resultaten uit dit onderzoek bieden steun aan twee hypothesen. De invloed van doelconflicten en *hidden intention* waren significant en kregen meer duiding door de interviewdata. Voor de volgende factoren bestond een verband met ervaren werkdruk binnen de kwalitatieve data, echter werden deze verbanden statistisch niet ondersteund: *hidden knowledge*, leeftijd, ervaring, schoolrooster, dienstverband en werkuren. Deze factoren dienen in toekomstig onderzoek nader verkend te worden.

Hoofdstuk 6: Conclusie & Aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord op de hoofdvraag gegeven op basis van de eerder beschreven resultaten. Deze paragraaf wordt gevolgd door een reflectie op het onderzoek. Tot slot wordt op basis van de conclusie een aantal aanbevelingen gedaan.

6.1 Conclusie

In dit onderzoek is getracht antwoord te geven op de volgende hoofdvraag: “*Welke factoren hebben invloed op de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs?*” Op basis van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden is gepoogd de onderzoeksvraag te beantwoorden. Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn interviews gevoerd met leraren, die lesgeven in verschillende Nederlandse provincies. De enquête vormde het kwantitatieve deel van dit onderzoek, waarbij leraren het onderzoek hebben voorzien van data omtrent hun ervaren werkdruk. Voor iedere onafhankelijke variabele (relatie schoolbestuur en leraar, persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken) is onderzocht welke invloed deze had op de afhankelijke variabele (ervaren werkdruk). Dit resulteerde voor sommige variabelen in verschillen tussen de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten. De concrete verschillen zijn in hoofdstuk vier en vijf uitgebreid aan bod gekomen.

De eerste set van factoren zijn gerelateerd aan de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar. Theorie omtrent de principaal-agent relatie is toegepast om de relatie tussen de twee actoren te meten. De principaal-agent relatie berust op drie vormen van asymmetrie: informatieasymmetrie, risico voorkeur en doelconflicten (Saam, 2007). Informatieasymmetrie werd verder opgedeeld in: *hidden characteristics*, *hidden intention* en *hidden knowledge*. Voor *hidden characteristics* kon op basis van dit onderzoek geen verband met ervaren werkdruk worden herkend. *Hidden intention* had op basis van de kwantitatieve resultaten een invloed op ervaren werkdruk. Een toename in *hidden intention* zou geassocieerd kunnen worden met een afname in de ervaren werkdruk. De kwalitatieve resultaten gaven meer duiding aan dit verband. Respondenten stelden namelijk dat de taakeisen hoog waren. Het selecteren van taken was daarom essentieel in het beheersbaar maken van de werkdag. Het negatieve verband tussen *hidden intention* en ervaren werkdruk werd door zowel de kwantitatieve data als de kwalitatieve data erkend. Het kunnen realiseren van de *hidden intentions* kan slechts wanneer voldoende autonomie bestaat binnen de klas. Respondenten stelden dat de autonomie in de klas voldoende was, echter ontbrak tijdsautonomie en invloed op (boven schoolse) besluitvorming. Dit gebrek aan regelmogelijkheden leidde onder de respondenten tot frustraties. Waardoor het belang van regelmogelijkheden in dit onderzoek wordt onderstreept (Edimansyah, Rusli, Naing & Mazalisah, 2006; Smith, Tisak, Hahn & Schmieder, 1997).

Hidden knowledge had enkel op basis van de kwalitatieve resultaten een invloed op ervaren werkdruk. De kenniskloof tussen het schoolbestuur en leraren zorgde voor middelen die niet passen in de praktijk. Met als gevolg een verminderde ervaren steun van het schoolbestuur (vanuit het perspectief van de leraar). De hypothese omtrent *hidden knowledge* is echter verworpen vanwege het

ontbreken van een statistisch significant verband. De kwalitatieve en kwantitatieve data toonden verder dat doelconflicten invloed hadden op ervaren werkdruk. Leraren ervoeren twee vormen van doelconflicten. Ten eerste streefden leraren naar een algemene ontwikkeling van het kind terwijl schoolbesturen vooral focusten op *outcomes* en *targets*. Leraren stelden dat zij -mede door het directe contact met leerlingen- een betere inschatting konden maken van de onderwijsbehoefte dan het schoolbestuur. Het schoolbestuur stelde middelen beschikbaar, die door de kenniskloof niet (altijd) overeenkwamen met de praktijk. Inspraak over de middelen was in vele gevallen niet mogelijk. Het tweede doelconflict betrof een verschil in professionaliseringsdoelen. Leraren die de academische pabo hadden afgerond, ervoeren onvoldoende kansen tot verdere professionalisering. Het schoolbestuur had binnen beide doelconflicten geen zicht op de wensen en behoeftes van de leraren.

Voor risico voorkeur werd gekeken naar een mogelijk verschil in de risico voorkeuren tussen principaal en agent (Eisenhardt, 1989; Nilakant & Rao, 1994; Saam, 2007; Wright, Mukherji & Kroll, 2001). De omgeving zou hier van invloed op kunnen zijn. De bevindingen van dit onderzoek gaven geen verband weer tussen risico voorkeuren en ervaren werkdruk. Een verklaring hiervoor is dat het concept onvoldoende onderzocht kon worden. Op basis daarvan is de hypothese niet aangenomen. Verder kon binnen de kwantitatieve en kwalitatieve data voor de persoonskenmerken, schoolkenmerken en baankenmerken geen verband herkend worden met ervaren werkdruk. De kwalitatieve data gaf voor de volgende factoren wel een verband weer met ervaren werkdruk: *hidden knowledge*, leeftijd, ervaring, schoolrooster, dienstverband en werkuren. Deze werden statistisch niet ondersteund. Nader onderzoek dient uitgevoerd te worden naar de invloed van deze factoren. Vooral omdat leeftijd, ervaring, dienstverband en werkuren in de literatuur wel van invloed waren op ervaren werkdruk.

6.2 Reflectie

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Ten eerste bevat dit onderzoek geen hoog aantal respondenten. Het voldoet weliswaar aan de voorwaarden, echter is een hogere respons wenselijk zodat de afspiegeling van de populatie sterker is (Babbie, 2013). Met de beschikbare tijd en middelen, is dit voor het schrijven van scripties meestal een knelpunt. De gevolgen van de coronacrisis hebben deze punten versterkt. Het werven van respondenten verliep stroef, doordat veel scholen druk waren met het vormgeven van afstandsonderwijs. Daarom is gekozen voor het verspreiden van de enquête in de eigen omgeving. De generaliseerbaarheid van het onderzoek was hierdoor beperkt. Bewust is vastgehouden aan de *mixed methods*, omdat dit onderzoek gebaat is bij kwantitatieve en kwalitatieve data. Daarnaast bestond een beperking in de theorie. De variabele ‘risico voorkeur’ kon namelijk niet goed onderzocht worden. Respondenten vonden het lastig om de vragen concreet vanuit hun werkcontext te beantwoorden. Dit leidde tot het verwerpen van de hypothese op grond van te weinig data. De theorie omtrent de principaal-agent relatie is daardoor niet één op één te relateren aan de relatie tussen het schoolbestuur en de leraar. De conceptualisatie van ‘risico voorkeur’ dient daarom algemeen gemaakt te worden, zodat het concept binnen verschillende werkcontexten kan worden getoetst.

Verder was de insteek van dit onderzoek om de ervaren werkdruk onder de pre-corona omstandigheden te onderzoeken. De unieke gevolgen van de coronacrisis hangen samen met problemen die voor de crisis al bestonden. Om de impact van de crisis volledig te begrijpen, dient voldoende onderzoek beschikbaar te zijn over de situatie die zich voorafgaand afspeelde. Alleen op die manier kunnen passende lange termijn oplossingsrichtingen worden bedacht. Deze focus is zowel bij de interviews als de enquête vermeld. Bij de interviews is het eenvoudig om de vragen te richten op de situatie pre-corona. Uitspraken die gingen over de huidige situatie, zijn bijvoorbeeld niet gebruikt binnen dit onderzoek. Binnen de enquêtes ontbreekt die controle. De huidige signalen uit het veld dienen in toekomstig onderzoek echter niet genegeerd te worden. Om in de toekomst de gezondheid van werknemers te garanderen, dient onderzocht te worden hoe de ervaren werkdruk binnen een toekomstige *lockdown* beperkt kan worden. Doordat de scholen na de zomer volledig heropenen, kan de situatie van de afgelopen maanden beter onderzocht worden. De conclusies van dit verkennende onderzoek bieden voldoende aanleiding voor dergelijk onderzoek.

6.3 Aanbevelingen

Heroverweeg de huidige taken en verantwoordelijkheden van leraren

Uit dit onderzoek kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de relatie met het schoolbestuur invloed heeft op de ervaren werkdruk van leraren. Ten eerste kan een leraar de werkdruk verminderen door de *hidden intention* te verhogen. Een leraar kan bijvoorbeeld rustmomenten inbouwen door de kinderen aan het werk te zetten. Dit dient volgens leraren vermeden te worden tijdens beoordelingsmomenten. Deze vorm van *hidden intention* geeft dieperliggende problemen in de organisatie van het onderwijs weer. Leraren zouden dit soort maatregelen namelijk niet hoeven te nemen, als de taakeisen gebalanceerd waren. De eisen die gesteld worden aan leraren op een werkdag zijn hoog. Tegelijkertijd is volgens leraren onduidelijk door welke actoren de eisen worden gesteld, of deze verplicht zijn en hoe deze tot stand zijn gekomen. De onduidelijkheid leidt ertoe dat bepaalde taken onveranderd zijn gebleven, terwijl deze wellicht efficiënter konden worden ingericht. Daarom is de eerste aanbeveling gericht op het heroverwegen van de huidige taken en verantwoordelijkheden. Deze aanbeveling is gericht op het schoolbestuur. Het schoolbestuur kan helpen bij het stellen van duidelijke kaders voor de scholen die onder hen vallen. Deze kaders dienen meer duidelijkheid te geven over de aard van de taken. Zo kan een taak verplicht zijn, maar is de school vrij om de uitvoering ervan nader te bepalen. Het maken van dit onderscheid is van belang, zodat scholen de taken en verantwoordelijkheden kunnen invullen op basis van de context waarbinnen zij werken.

Verhelder de eigen taken en verantwoordelijkheden als schoolbestuur

De tweede aanbeveling is eveneens gericht op het schoolbestuur. Leraren focussen niet op *targets* of *performance*, maar op de bredere ontwikkeling van de leerling. Het verschil in doelen komt vooral voort uit de verschillende posities die de actoren hebben binnen het onderwijsveld. Kennis over de aard en specifieke invulling van de functies, is voor beide partijen niet helder. Dit wordt problematisch wanneer het beleid vanuit het perspectief van het schoolbestuur wordt vormgegeven, zonder rekening te houden met het perspectief van de leraar. De tweede aanbeveling is daarom gericht op het verhelderen van de rollen. Beide actoren spelen namelijk een belangrijke rol in het vormgeven en uitvoeren van het onderwijsbeleid. De leraar dient voldoende ruimte en tijd te hebben om zich te verdiepen in de besluitvorming binnen de besturen. Deze ruimte kan ontstaan wanneer de eerste aanbeveling wordt toegepast. Door actief na te denken over de bestuursstructuren, wordt voor leraren duidelijk waarom bepaalde regelingen tot stand zijn gekomen. Het geeft de leraar handvatten om oorzaken vast te stellen van problemen in de praktijk. Hierdoor kan een leraar doelgerichter een aanpak bedenken, iets wat nu ontbreekt. Schoolbesturen worden verder op deze wijze gestimuleerd hun besluitvormingsprocessen transparanter te maken, waardoor de verantwoording richting scholen helder wordt. De frustratie van leraren zat juist in onduidelijkheid over de doelstellingen, die leiden tot beleid. Op deze wijze wordt de frustratie (deels) weggenomen. Het is hierbij wel van belang dat het

schoolbestuur eveneens een actieve houding aanneemt en de rol van de leraar beter verkend. Hierdoor ontstaat wederzijds begrip.

Streef als schoolbestuur naar een passend professionaliseringsbeleid voor alle leraren

Het tweede doelconflict dat naar voren kwam in dit onderzoek is het verschil in professionaliseringsdoelen. Volgens de academisch opgeleide leraren biedt het werk weinig intellectuele uitdaging of mogelijkheden tot verdere professionele ontwikkeling. Schoolbesturen wordt aanbevolen een passend professionaliseringsbeleid op te stellen in nauw samenspel met deze doelgroep. Hier is nog veel te winnen, vooral gezien het hoge aantal leraren dat het onderwijsveld verlaat als gevolg van beperkte ontwikkelmogelijkheden. Het oprichten van een vast overleg tussen het schoolbestuur en enkele vertegenwoordigers van de academische pabo, zou kunnen bijdragen aan een passend professionaliseringsbeleid.

Door het heroverwegen van de taakeisen worden leraren in staat gesteld efficiënter te werken. Deze efficiëntie biedt meer ruimte om betrokken te worden bij het besluitvormingsproces van het schoolbestuur. De bewustwording omtrent besluitvorming wordt hierdoor sterker. Deze bewustwording zorgt voor een verminderde informatieasymmetrie. Het is eveneens van belang dat het schoolbestuur actief de rol van de leraar verkent. Door daarnaast actief in te zetten op professionaliseringsprogramma's, wordt het mogelijk voor leraren om het beroep zo optimaal mogelijk uit te voeren en de ervaren werkdruk deels te verminderen.

Literatuur

- Antoniou, A., S., Polychroni, F., & Vlachakis, A., N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*, 21 (70), p. 682-690. Verkregen op 18 juli, 2020, van <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02683940610690213/full/html?fullSc=1&mbSc=1>.
- Antoniou, A., S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4 (03), 349-355. Verkregen op 18 juli, 2020, van <https://www.scirp.org/html/29268.html>.
- Austen-Smith, D., & Riker, W., H. (1987). Asymmetric information and the coherence of legislation. *American Political Science Review*, 81(3), 897-918. Verkregen op 20 februari, 2020, van <http://www.jstor.com/stable/1962682>.
- Baarda, D., Van der Hulst, M., & De Goede, M. (2012). *Basisboek Interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Babbie, E.,R. (2013). *The basics of social research*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Bakker, A., B., Demerouti, E., & Euwema, M., C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10 (2), 170. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A., B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 399 (2), 274. doi: 0.1037/0022-0663.99.2.274
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De intensificatie van het lerarenberoep: Een literatuurstudie [Intensification of the teacher's job: A literature review]. *Pedagogische Studiën*, 81(3), 195–213. Verkregen op 30 maart, 2020, van <https://psycnet.apa.org/record/2004-15743-001>.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching*, 12 (2), 209-229. doi: 10.1080/13450600500467415
- Bascia, N., & Rottman, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal Flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26 (6), 787-802. doi:10.1080/02680939.2010.543156
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K., & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949

- German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 80 (5), 442-449. Verkregen op 18 juli, 2020, van <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-007-0170-7>.
- Boeije, H. (2010). *Analyse in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Byrne, B., M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 197–209. Verkregen op 18 jul, 2020, van <https://www-sciencedirect-com.eur.idm.oclc.org/science/article/pii/0742051X9190027M>.
- CBS. (2016). *Steeds meer vrouwen voor de klas in het basisonderwijs*. Verkregen op 27 juli, 2020, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2016/40/steeds-meer-vrouwen-voor-de-klas-in-het-basisonderwijs>.
- CBS. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. Verkregen op 4 maart, 2020, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2018/26/leerkrachten-in-het-basisonderwijs>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Creswell, J., W., & Poth, C., N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage Publications Inc.
- De Jonge, J., Van Vegchel, N., Shimazu, A., Schaufeli, W., & Dormann, C. (2010). A longitudinal test of the demand–control model using specific job demands and specific job control. *International journal of behavioral medicine*, 17 (2), 125-133. doi: 10.1007/1252901090811
- Delreux, T., & Adriaensen, J. (2017). *The principal agent model and the European Union*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DiDomenico, A., & Nussbaum, M., A. (2011). Effects of different physical workload parameters on mental workload and performance. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 41 (3), 255-260. doi: 10.1016/j.ergon.2011.01.008
- Dietvorst, C., J., J., E., & Beukenholdt, T. (2007). *Besturen van basisscholen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Draper, N., R., & Smith, H. (1998). *Applied regression analysis* (3rd ed.). New York, NY: Wiley.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 43-58. doi: 10.1080/014256900095153
- Edelberg, C., D. (1986). Morrison's Voices: Formal Education, the Work Ethic, and the Bible. *American Literature*, 58 (2), 217-237. Verkregen op 27 mei, 2020, van: <http://www.jstor.com/stable/2925816>.
- Edimansyah, B., A., Rusli, B., N., Naing, L., & Mazalisah, M. (2006). Reliability and construct validity of the Malay version of the Job Content Questionnaire (JCQ). *Southeast Asian journal of tropical medicine and public health*, 37 (2), 412. Verkregen op 26 maart, 2020, van

- https://www.researchgate.net/publication/6673234_Reliability_and_construct_validity_of_the_Malay_version_of_the_Job_Content_Questionnaire_JCQ.
- Eisenhardt, K. (1989). Agency theory. An assessment and review. *Academy of Management Review*, 14, 57–74. Verkregen op 15 februari, 2020, van <https://journals.aom.org/doi/full/10.5465/amr.1989.4279003>.
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26 (3), 213-229. doi: 10.1080/02678373.2012.713202
- Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., & Gavin, M. (2019). Intensification of teachers' work under devolution: a 'tsunami' of paperwork. *Journal of Industrial Relations*, 61 (5), 613–636. doi: 10.1177/0022185618801396
- Gemmink, M., M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., Van Veen, K. (2020). Under pressure? Primary school teachers' perceptions of their pedagogical practices. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. Verkregen op 16 juli, 2020, van <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2020.1728741?needAccess=true>.
- Hakanen, J., J., Schaufeli, W., B. & Ahola, K. (2008). The Job Demands Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22 (3), 224-241. doi: 10.1080/02678370802379432
- Harris, R., B., Maguire, L., A., & Shaffer, M., L. (1987). Sample sizes for minimum viable population estimation. *Conservation Biology*, 1(1), 72-76. Verkregen op 27 juli, 2020, van http://www.cas.umt.edu/facultydatabase/FILES_Faculty/1152/Harrisetal1987%20Sample%20Sizes%20for%20MVP%20Cons%20Bio%201.pdf.
- Hinton, P., R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. New York, NY: Routledge.
- Honingh, M., Ruiter, M., Van Thiel, S. (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs – Nederlands exceptionalisme?* Verkregen op 21 juli, 2020, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/2017digitaal-totaal-rapport-marlies-honingh.pdf>.
- Houtman, I., L., D., & Stege, J. (2015). *Werkdrukonderzoek in het VO*. Verkregen op 19 juli, 2020, van <https://repository.tudelft.nl/view/tno/uuid:8c2716c3-bfbd-442e-86ea-79dceb07c0b5>.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Staat van het onderwijs 2019*. Verkregen op 1 augustus, 2020 van https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiZkqmj5YbrAhWFyaQKHcrpAXYQFjAHegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.onderwijsinspectie.nl%2Fbinaries%2Fonderwijsinspectie%2Fdocumenten%2Frapporten%2F2019%2F04%2F10%2Ftechnisch-rapport-leraren-en-lerarentekort%2FTechnisch_rapport_Leraren_en_lerarentekort.pdf&usg=AOvVaw1g-V5az8_I3qpD_wQmkTsR.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Staat van het onderwijs 2020*. Verkregen op 6 juni, 2020,

- van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>.
- Jensen, M., Meckling, W. (1976). Theory of the firm: managerial behavior, agency costs, and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3, 305–360. Verkregen op 15 maart, 2020, van https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-9257-3_8#citeas.
- Jetten, B., Braster, J., & Pat, M. (1999). *Werkdruk en welzijn van onderwijsbeleidsadviseurs*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Johari, J., Tan, F., Y., & Zulkarnain, Z., I., T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, 32, 107-120. Verkregen op 12 mei, 2020, van <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-10-2016-0226/full/html>.
- Karasek, R., A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24 (2), 285-308. doi: 10.2307/2392498
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of occupational health psychology*, 3 (4), 322. Verkregen op 14 april, 2020, van <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1076-8998.3.4.322>.
- Karasek, R., Choi, B., Ostergren, P. O., Ferrario, M., & De Smet, P. (2007). Testing two methods to create comparable scale scores between the Job Content Questionnaire (JCQ) and JCQ-like questionnaires in the European JACE Study. *International journal of behavioral medicine*, 14 (4), 189-201. Verkregen op 3 april, 2020, van <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03002993.pdf>.
- Kinderombudsman. (z.j.). *Onderwijs*. Verkregen op 7 juni, 2020, van <https://www.dekinderombudsman.nl/ik-heb-een-vraag-over/onderwijs>
- Le Blanc, P., Bakker, A., B., Peeters, M., C., W., Van Heesch, N., C., A. & Schaufeli, W., B. (2001). Emotional job demands and burnout among oncology care providers. *Anxiety, Stress and Coping*, 14 (3), 243-263. doi: 10.1080/10615800108248356
- Legros, P. (1993). Information revelation in repeated delegation. *Games and Economic Behavior*, 5 (1), 98-117. Verkregen op 3 februari, 2020, van <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0899825683710055>.
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. 30th Anniversary Expanded Edition. New York, NY: The Russell Sage Foundation.
- Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (2), 209–229. doi: 10.1080/13450600500467415

- Lowndes, V., & Roberts, M. (2013). *Why institutions matter: The new institutionalism in political science*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Macmillan International Higher Education.
- Lupia, A., & McCubbins, M., D. (2000). Representation or abdication? How citizens use institutions to help delegation succeed. *European Journal of Political Research*, 37, 291–307. Verkregen op 4 april, 2020, van <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1007068904236.pdf>
- Martimort, D. (1997). A theory of bureaucratization based on reciprocity and collusive behavior. *The Scandinavian Journal of Economics*, 99 (4), 555-579. Verkregen op 20 maart, 2020, van <https://onlinelibrary-wiley-com.eur.idm.oclc.org/doi/epdf/10.1111/1467-9442.00081>
- Neuman, W., L. (2007). *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Boston, MA: Pearson Education.
- Nilakant, V., & Rao, H. (1994). Agency theory and uncertainty in organizations: An evaluation. *Organization studies*, 15 (5), 649-672. Verkregen op 13 maart, 2020, van https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/017084069401500501?casa_token=1rnhZ2f6xWAAAAA:KN3s6YxHvDcABvkwOcgqSW4Xha0vziyAJ7zO3AcdyUs9LjbssA81qbyQnNYw7JRdBFQVLk8kl.
- NOS. (2019a). *Zestien Amsterdamse basisscholen week dicht uit protest tegen lerarentekort*. Verkregen op 25 mei, 2020, van <https://nos.nl/artikel/2311989-zestien-amsterdamse-basisscholen-week-dicht-uit-protest-tegen-lerarentekort.html>
- NOS. (2019b). *Leraren zetten landelijke staking op 6 november door*. Verkregen op 23 mei, 2020 van <https://nos.nl/artikel/2307070-leraren-zetten-landelijke-staking-op-6-november-door.html>.
- Oerlemans, W., Tweehuysen, H., Taris, T., Bakker, A., Brinkman, D., Wattez, C., & Wielaard, P. (2007). *Dossier werkdruk*. Verkregen op 22 maart, 2020, van <https://previdis.be/wp-content/uploads/2018/03/Dossier-Werkdruk.pdf>.
- Perrow, C. (1986). Economic theories of organization. *Theory and society*, 15, 11-45. Verkregen op 11 februari, 2020, van <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00156926.pdf>.
- Rijksoverheid. (z.j.). *Toezicht en verantwoording in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Verkregen op 23 april, 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/toezicht-en-verantwoording-in-het-onderwijs>.
- PO-raad. (2017). *Code goed bestuur in het primair onderwijs*. Verkregen op 22 juli, 2020, van https://www.poraad.nl/files/themas/goed_bestuur/code_goed_bestuur_in_het_primair_onderwijs.pdf
- Ross-Walker, C., Rogers-Clark, C., & Pearce, S. (2012). A systematic review of Registered Nurses; experiences of the influence of workplace culture and climatic factors on nursing workloads.

- JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 10 (49), 3080-3145. doi: 10.11124/jbisrir-2012-22
- Pratt, J., W. & Zeckhauser, R. (1985). *Principals and Agents: The Structure of Business*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Ruysseveldt, J., V., Smulders, P., & Taverniers, J. (2008). De invloed van werkeisen en hulpbronnen op uitputting en bevlogenheid. *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 3, 24, 226-243. Verkregen op 11 april, 2020, van <https://repository.tudelft.nl/view/tno/uuid:a8787aa7-04bf-4679-a12b-24203ffbc036>.
- Saam, N., J. (2007). Asymmetry in information versus asymmetry in power: Implicit assumptions of agency theory? *The Journal of Socio-Economics*, 36 (6), 825-840. doi: 10.1016/j.socec.2007.01.018
- Salkind, N., J. (2016). *Statistics for People who (think They) Hate Statistics*. Washington DC: SAGE Publications.
- Schaufeli, W. (2017). Applying the job demands-resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46 (2), 120-120. Verkregen op 24 april, 2020, van <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>.
- Shapiro, S., P. (2005). Agency theory. *Annual Review of Sociology*, 31, 263-284. doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122159
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8, 31-46. Verkregen op 1 juni, 2020, van <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X92900385>.
- Smith, C., S., Tisak, J., Hahn, S., E., & Schmieder, R., A. (1997). The measurement of job control. *The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18 (3), 225-237. Verkregen op 20 mei, 2020, van <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291099-1379%28199705%2918%3A3%3C225%3A%3AAID-JOB797%3E3.0.CO%3B2-E>.
- Smulders, P., G., W., & Houtman, I., L., D. (2004). Oorzaken en effecten van werkdruk: een exploratief onderzoek. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 20 (1), 90-106. Verkregen op 15 mei, 2020, van https://www.researchgate.net/publication/298722817_Oorzaken_van_werkdruk_een_onderbelicht_thema.
- Spermann, K. (1987). Agent and principal. In: Spermann, K., Bamberg, G. (Eds.), *Agency Theory, Information, and Incentives* (pp. 3-37). Berlijn, Duitsland: Springer.
- Strom, K. (2000). Delegation and accountability in parliamentary democracies. *European Journal of Political Research*, 37 (3), p. 261-289. Verkregen op 20 februari, 2020, van <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1007064803327.pdf>.
- Teuchmann, K., Totterdell, P., & Parker, S. K. (1999). Rushed, unhappy, and drained: an experience

- sampling study of relations between time pressure, perceived control, mood, and emotional exhaustion in a group of accountants. *Journal of occupational health psychology*, 4 (1), 37. Verkregen op 4 februari, 2020, van <https://psycnet.apa.org/record/1998-11833-004>.
- TNO. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. Verkregen op 12 februari, 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/06/06/werkdruk-in-het-onderwijs>.
- Tummers, L., G., & Bekkers, V., J., J., M. (2014). Policy implementation, street-level bureaucracy and the importance of discretion. *Public Management Review*, 16 (4), 527-547. Verkregen op 10 maart, 2020, van <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14719037.2013.841978?scroll=top&needAccess=true>.
- Van Ackere, A. (1993). The principal/agent paradigm: Its relevance to various functional fields. *European Journal of Operational Research*, 70 (1), 83-103. Verkregen op 14 maart, 2020, van <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037722179390234E>.
- Van de Ven, B., Van den Tooren, M., & Vlerick, P. (2013). Emotional job resources and emotional support seeking as moderators of the relation between emotional job demands and emotional exhaustion: A two-wave panel study. *Journal of Occupational Health Psychology* 18 (1), 1. Verkregen op 17 maart, 2020, van <https://psycnet.apa.org/record/2012-34897-001>.
- Van Thiel, S. (2007). *Bestuurskundig onderzoek een methodologische inleiding*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van Veen, K. (2011). Het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: wat is het probleem? *Pedagogische Studiën*, 88(6), 433-442. Verkregen op 18 juli, 2020, van https://www.rug.nl/research/portal/files/120828978/download_30_.pdf
- Van Veldhoven, M., & Meijman, T., F. (1994). *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: De vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA) [The measurement of psychosocial work demands with a questionnaire: The questionnaire experience and judgment of work (VBBA)]*. Amsterdam, Nederland: NIA.
- Verbaan, D., Van Helvoort, S. (2000). *Een onderzoek naar beleefde werkdruk bij de hogescholen*. Geraadpleegd op 15 april, 2020, van: <https://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/onderzoek-werkdruk-in-het-hbo-nulmeting.pdf>.
- Viotti, S., Converso, D. (2016). Relationship between job demands and psychological outcomes among nurses: does skill discretion matter? *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 2016, 29 (3), 439–460. doi: 10.13075/ijomeh.1896.00520
- Warning, J. (2000). *Werkdruk nieuw vakbondsthema [Work pressure new theme for unions]*. Zeist, Nederland: Kerckebosch.
- Waterman, R., W., & Meier, K., J. (1998). Principal-Agent Models: an expansion?

Journal of Public Administration Research and Theory, 8 (2), 173-202. Verkregen op 11 april, 2020, van <https://academic.oup.com/jpart/article-abstract/8/2/173/965764>.

Wright, P., Mukherji, A., & Kroll, M., J. (2001). A reexamination of agency theory assumptions: Extensions and extrapolations. *Journal of Socio-Economics*, 30 (5), 413-429. Verkregen op 12 april, 2020, van <https://search-proquest-com.eur.idm.oclc.org/docview/60426790?accountid=1359>.

Bijlagen

Bijlage 1: Items vragenlijst

Principaal-agent relatie

Informatieasymmetrie

Hidden characteristics

- Heeft u tijdens het solliciteren naar deze functie specifieke kwalificaties niet aangegeven op uw cv?
- Heeft u tijdens het solliciteren naar deze functie ervaringen uit vorige functies niet benoemd, die wellicht van belang zijn voor deze functie?
- Heeft u bepaalde vaardigheden die u in het verleden heeft opgedaan, niet vermeld tijdens het solliciteren naar deze functie?

Hidden knowledge

- Het schoolbestuur bezit over evenveel zicht op de praktijk als een leerkracht.
- Het schoolbestuur heeft goed voor ogen welke factoren van invloed zijn op de praktijk.

Hidden intention

- Het schoolbestuur is op de hoogte van mijn intenties.
- Ik handel sterk op basis van mijn intenties.
- Het schoolbestuur is op de hoogte van mijn handelingen (gebaseerd op intenties).
- Mijn intenties botsen met de intenties van het schoolbestuur.
- Het schoolbestuur werkt vanuit andere intenties in het onderwijsveld dan een leraar.

Doelconflict

- Ik ervaar een verschil in doelstellingen (binnen het onderwijs) tussen mij en het schoolbestuur.
- Mijn doelstellingen en die van het schoolbestuur botsen.

Risico voorkeur

- Ik ben bereid risico's te nemen in de uitvoering van mijn beroep, die mijn leerlingen ten goede kunnen komen.

Persoonskenmerken

Leeftijd

- Wat is uw leeftijd in hele jaren?

Geslacht

- Wat is uw geslacht?

Ervaring

- Hoe lang voert u de functie van leerkracht uit?

Opleiding

- Wat is uw hoogst voltooide opleiding?

Provincie

- In welke provincie bent u werkzaam?

Schoolkenmerken

Totaal aantal leerlingen

- Hoeveel leerlingen telt uw school ongeveer?

Grote schoolbestuur

- Hoeveel scholen vallen onder het schoolbestuur, waar uw school onder valt?

Klassengrootte

- Uit hoeveel leerlingen bestaat de klas waaraan u hoofdzakelijk lesgeeft?

Schooltype

- Tot welke categorie kunt u uw school rekenen?

Onderwijstype

- Welke didactische of levensbeschouwelijke richting kent uw school? (als het antwoord op de vorige vraag 'algemeen bijzonder' was.)

Baankenmerken

Aanstelling

- Wat voor aanstelling heeft u op dit moment?

Dienstverband

- Wat voor dienstverband heeft u op dit moment?

Werkuren

- Hoeveel uur per week werkt u gemiddeld?

Reistijd

- Wat is uw reistijd van en naar uw werk?

Ervaren werkdruk

- Ik moet hard werken om iets af te krijgen.
- Ik moet snel werken om mijn werk gedaan te krijgen.
- Ik heb te maken met achterstanden in mijn werk.
- Ik werk onder tijdsdruk.
- Ik heb te weinig werk.
- Ik kan op mijn gemak mijn werk doen.
- Ik heb problemen met het werktempo.
- Mijn werk vraagt veel concentratie.
- Mijn werk vraagt veel precisie.
- Ik moet tegenstrijdige taken uitvoeren.
- Mijn werk vereist veel denkwerk.

- Ik moet veel onthouden op een werkdag.
- Mijn werk vereist veel zorgvuldigheid.
- Mijn werk vereist constante aandacht.
- Ik moet taken uitvoeren die ik liever niet doe.
- Ik weet wat mijn verantwoordelijkheden zijn en wat niet.
- Ik weet precies wat anderen van mij verwachten op werk.
- Ik weet wat mijn taken zijn.
- Ik weet wat ik mag verwachten van mijn collega's.
- Ik moet op veel dingen tegelijk letten.
- Mijn werk biedt mogelijkheden om persoonlijk verder te ontwikkelen.
- Ik haal voldoening uit mijn werk.
- Ik krijg mogelijkheden tot het volgen van cursussen of extra scholing aangeboden.
- Mijn huidige baan biedt goede kansen op de arbeidsmarkt.
- Ik krijg mogelijkheden tot promotie.
- Ik leer nieuwe dingen tijdens het uitvoeren van mijn werk.
- Creativiteit is nodig om mijn werk uit te voeren.
- Mijn werk bevat veel herhaling.
- Mijn werk vraagt veel eigen inbreng.
- Mijn werk doet veel beroep op mijn vaardigheden en capaciteiten.
- Ik heb veel variatie in mijn werk.
- Ik moet vaak improviseren tijdens het uitvoeren van mijn taken.
- Ik ervaar vrijheid in het uitvoeren van mijn taken.
- Ik heb invloed op de planning van mijn werkzaamheden.
- Ik heb invloed op de hoogte van het werktempo.
- Ik kan zelf bepalen hoe ik mijn werk uitvoer.
- Ik kan mijn werk op elke moment onderbreken.
- Ik kan de volgorde van mijn werkzaamheden zelf bepalen.
- Ik kan meebeslissen over het tijdstip waarop werkzaamheden af dienen te zijn.
- Ik kan zelf bepalen hoeveel tijd ik besteed aan specifieke activiteiten.
- Ik los problemen die ontstaan tijdens het uitvoeren van mijn werk zelf op.
- Ik kan de inhoud van mijn werk zelf bepalen.
- Besluitvorming over mijn school verloopt over veel schakels.
- Ik maak gebruik van de mogelijkheden tot inspraak.
- Ik heb rechtstreeks invloed op de beslissingen die voor mijn school gemaakt worden.
- Ik heb invloed op de verdeling van het werk in mijn school.
- Ik vind dat mijn invloed op de uiteindelijke besluiten van het schoolbestuur groot zijn.
- Ik word tijdens mijn werk geconfronteerd met zaken die mij persoonlijk raken.
- Ik kan emotionele gebeurtenissen op de werkvloer niet makkelijk loslaten.
- Door anderen wordt veel persoonlijk beroep op mij gedaan op de werkvloer.
- Ik voel mij persoonlijk aangevallen tijdens het uitvoeren van mijn werk.
- Ik voel mij bedreigd tijdens het uitvoeren van werk.
- Mijn werk is emotioneel zwaar.
- Het contact met ouders van leerlingen kan lastig zijn voor mij.
- Ik moet voor mijn werk vaak mensen overreden.
- De relatie met mijn collega's is goed.
- Mijn collega's zijn vriendelijk tegen mij.
- Ik kan op mijn collega's rekenen in moeilijke situaties.
- Ik kan mijn collega's altijd om hulp vragen.

- Mijn collega's zijn bereid mijn werk tijdelijk over te nemen als ik er niet uit kom.
- Op de werkvloer heerst een prettige sfeer.
- Ik voel mij gewaardeerd door mijn collega's.
- Ik heb conflicten met mijn collega's.
- Ik ervaar agressie van mijn collega's.
- Ik waardeer de competenties van mijn collega's.
- Ik kan mijn problemen op de werkvloer bespreken met mijn schoolbestuur.
- Op mijn schoolbestuur kan ik rekenen wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden
- Ik vind het schoolbestuur een vriendelijke houding hebben.
- De verstandhouding met mijn schoolbestuur is goed.
- Ik voel mij gewaardeerd door het schoolbestuur.
- Ik ervaar conflicten met mijn schoolbestuur.
- Ik ervaar agressie van mijn schoolbestuur.
- Ik vind dat tussen mij en het schoolbestuur een prettige sfeer heerst.
- Ik heb vervelende ervaringen met het schoolbestuur.
- Ik vind dat het schoolbestuur mij voldoende middelen biedt om mijn taken goed uit te voeren.

Bijlage 2: *Topiclist*

Concept	Topics	Vragen
Algemeen	<ul style="list-style-type: none">-Provincie werkzaam-Leeftijd-Geslacht-Opleiding-Schoolkenmerken-Baankenmerken	<ul style="list-style-type: none">-Voordat we het gaan hebben over werkdruk, wil ik graag meer weten over u. U bent uiteraard een leraar op een basisschool, hoe lang bent u leraar? - Welke opleiding heeft u hiervoor afgerond? -Wat voor school geeft u les? -Kent de school een levensbeschouwelijke richting of een bepaalde pedagogische didactische grondslag? - Aan welke klas geeft u les? - Hoeveel kinderen zitten in uw klas(sen)? -Hoe groot schat u deze school qua aantal leerlingen? - In welke provincie is de school gelegen? - Als we kijken naar het aantal scholen dat valt onder het schoolbestuur, hoeveel schat u deze? - U bent dus leraar van x, werkt u fulltime of parttime? - Heeft u een aanstelling voor onbepaalde of bepaalde tijd? -Hoeveel uur per week werkt u gemiddeld? Als we de reistijd van en naar werk niet meerekenen? -U geeft dus les in x wat is uw reistijd gemiddeld?

<p>Ervaren werkdruk</p>	<p>Taakeisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hard werken -Snelheid -Hectiek -Voldoende tijd -Intense concentratie -Transparante taakverdeling 	<p>-Als we nu kijken naar uw werkzaamheden voor de uitbraak van het corona-virus, kunt u omschrijven hoe een normale werkdag er voor u uitzag?</p> <p>-Hoe ervaart u de omstandigheden waaronder u uw dagelijkse taken dient uit te voeren? Bijvoorbeeld de snelheid waarmee de taken uitgevoerd dienen te voeren.</p> <p>-Hoe zwaar ervaart u uw dagelijkse werkzaamheden?</p> <p>-Hoeveel concentratie vergen deze dagelijkse werkzaamheden?</p> <p>-Hoe duidelijk zijn uw taken?</p>
	<p>Regelmogelijkheden:</p> <p>Ontwikkeling</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ontwikkelen -Creativiteit -Nieuwe dingen leren -Herhaling -Skills vereist <p>Autonomie:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Eigen werk vormgeven -Eigen keuzes maken -Controle over tijd -Deelnemen aan besluitvorming 	<p>- Hoeveel creativiteit of improvisatie is nodig voor het kunnen lesgeven?</p> <p>-Hoe gevarieerd zijn uw taken? En hoe ervaart u deze mate van variëteit?</p> <p>-Kunt u omschrijven in hoeverre u mogelijkheden krijgt om uzelf professioneel verder te ontwikkelen binnen uw school?</p> <p>-Hoe staat u tegenover deze mogelijkheden?</p> <p>- In hoeverre doen de dagelijkse taken beroep op uw vaardigheden?</p> <p>-Hoe tevreden bent u op dit moment over uw beroep?</p> <p>-Haalt u hier voldoende voldoening uit?</p>

		<p>-Kunt u omschrijven hoeveel vrijheid u heeft als het gaat om de indeling van uw werkdag?</p> <p>-Hoeveel controle heeft u over de tijd die u besteed aan bepaalde taken of aan bepaalde lessen?</p> <p>-Hoeveel invloed heeft u op de invulling van de daadwerkelijke taken?</p> <p>-Welke mogelijkheden zijn er voor u om deel te nemen aan besluitvormingsprocedures binnen de school?</p> <p>-Hoe staat u tegenover deze mogelijkheden?</p> <p>-Wat is voor u de uiteindelijke invloed van uw inbreng, voor uw gevoel?</p>
	<p>Emotionele belasting:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotionele zware situaties -Persoonlijk beroep op leraar - Loslaten -Vriendelijkheid collega's -Steun collega's -Interesse in elkaar -Competente collega's -Aandacht supervisor -Zorgdragen -Behulpzaam -Goede organisatie supervisor 	<p>-Hoe ervaart u de emotionele zwaarte van uw werk?</p> <p>-Hoe vaak doen zich zaken voor die u persoonlijk raken?</p> <p>-Hoe gaat u hier mee om?</p> <p>-Hoe omschrijft u de relatie met uw collega's?</p> <p>-Hoe behulpzaam zijn uw collega's?</p> <p>-Hoe gewaardeerd voelt u zich door uw collega's?</p> <p>-Hoe ervaart u de band met uw collega's tijdens moeilijke situaties?</p> <p>-Hoe kunt u de relatie met het schoolbestuur omschrijven?</p>

		<p>-Hoe kunt u de relatie met het schoolbestuur omschrijven ten tijde van moeilijke periodes?</p> <p>-Heeft u het gevoel dat u voldoende middelen ontvangt van het schoolbestuur om uw taken naar behoren uit te voeren?</p>
Principaal-agent	<p>Informatieasymmetrie</p> <p><i>Hidden characteristics :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Kwalificaties niet aangegeven cv -Ervaringen niet benoemd -Skills <p><i>Hidden knowledge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Kennis uitvoering beleid -Omgevingsfactoren -Gevolgen beleid <p><i>Hidden intention/action</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Afwijkende intenties -Botsende intenties -Principaal op de hoogte intenties en acties 	<p>-Als we kijken naar uw functies hiervoor, heeft u eerder ervaringen opgedaan in het onderwijsveld?</p> <p>-Hoe zijn deze ervaringen ter sprake gekomen tijdens uw sollicitatieprocedure? Enkel op uw cv of tijdens gesprekken ook?</p> <p>- Eerder hadden we het over kwalificaties en verder ontwikkelen op professioneel gebied, heeft u tijdens uw sollicitatie het gevoel gehad dat u al uw kwalificaties heeft kunnen benoemen?</p> <p>(als bepaalde zaken niet benoemd zijn op cv of tijdens sollicitatie > vragen of het bewust is of dat er achteraf mogelijkheden waren om dit te doen)</p> <p>-Hoeveel zicht heeft u op de praktijk van lesgeven?</p> <p>-Hoe verschilt dit van het schoolbestuur naar uw mening?</p> <p>-Hoe goed kunt u de gevolgen van onderwijsbeleid voor basisonderwijs inschatten?</p> <p>-Hoe verschilt dit nogmaals van schoolbesturen?</p> <p>-Wat zijn volgens u de mogelijke oorzaken van dat verschil?</p>

		<p>-Vanuit welke intenties bent u begonnen met werken in het basisonderwijs?</p> <p>-Hoe is deze intentie zichtbaar in uw dagelijkse handelingen?</p> <p>-Vanuit welke intentie werken schoolbesturen naar uw mening?</p> <p>-Hoe verschilt dat van uw eigen intenties?</p> <p>-Wat vindt u daarvan?</p> <p>-Zijn zij hier op de hoogte van?</p>
	<p>Risico voorkeur -Verschillende voorkeuren</p>	<p>-Wanneer zou u bepaalde risico's nemen in uw beroep?</p> <p>-Hoe komt dit overeen met het schoolbestuur?</p>
	<p>Doelconflict -Afwijkende doelstellingen -Conflict doelstellingen -Principaal op de hoogte</p>	<p>-Eerder hadden we het over intenties, als we kijken naar uw persoonlijke doelstellingen, welke persoonlijke doelstellingen heeft voor uw werk in het basisonderwijs?</p> <p>-Vanuit welke doelstelling werken schoolbesturen naar uw mening?</p> <p>-Hoe zijn deze te verenigen met uw persoonlijke doelstellingen?</p> <p>-Denkt u dat het schoolbestuur hiervan op de hoogte is?</p>

Bijlage 3: Checklist ethische- en privacyaspecten

Informatie- en toestemmingsformulier

Informatieformulier

Introductie

Mijn naam is Fatima Warsame en in het kader van de master Beleid & Politiek aan de Erasmus Universiteit Rotterdam onderzoek ik de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs. Dit toestemmingsformulier ontvangt u omdat u aangegeven heeft bereid te zijn deel te nemen aan een (telefonisch) interview. Het eerste deel van dit formulier biedt u informatie over het onderzoek en op welke wijze omgegaan zal worden met uw data. Het tweede deel zal uw toestemming vragen omtrent het opslaan van uw data en verdere toepassing van de data in het onderzoek. Als u vragen of opmerkingen heeft, kunt u altijd contact opnemen via de onderstaande contactgegevens.

Dataverzameling

Om de ervaren werkdruk van leraren in het primair onderwijs goed in kaart te brengen, is op dit moment een vragenlijst uitgezet onder leraren. Deze vragenlijst biedt een mooie kans om de ervaren werkdruk van een grote groep leraren verspreid over Nederland in beeld te krijgen. Voor verdiepende inzichten worden tevens interviews gevoerd. Deze bieden de mogelijkheid om de onderliggende perspectieven en voorbeelden uit de praktijk mee te nemen in het onderzoek.

Potentiële ongemakken en risico's

Er zijn geen fysieke, rechtelijke of economische risico's verbonden aan uw deelname in dit onderzoek. U bent niet verplicht om alle vragen te beantwoorden. Uw deelname is tot slot vrijwillig en kan op ieder moment beëindigd worden.

Vertrouwelijkheid en databescherming

De verzamelde data zal worden gebruikt voor een geaggregeerde data-analyse en vertrouwelijke informatie of persoonlijke gegevens zullen niet worden gebruikt in de uitkomsten van het onderzoek. Dit houdt in dat de data geheel geanonimiseerd is, waarbij uw naam en de school waar u bijvoorbeeld lesgeeft niet vermeld zullen worden. De data zal worden opgeslagen op een beveiligde locatie voor tien jaar, beheerd door de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Het delen van data

Ik deel de geanonimiseerde data met mijn scriptiebegeleider van de Erasmus Universiteit Rotterdam, met als reden het beoordelen en ondersteunen van mijn masterscriptie, wat essentieel is voor het voltooien van mijn studie aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus Universiteit.

Vrijwillige deelname en individuele rechten

Uw deelname is vrijwillig en het is mogelijk om op ieder moment te stoppen. Tijdens uw deelname aan het onderzoek heeft u het recht om meer informatie over de dataverzameling en analyse te vragen. Daarnaast heeft u het recht om uw toestemming in te trekken en te vragen naar verwijdering van uw data voordat de dataset is geanonimiseerd of het manuscript is ingeleverd om gepubliceerd te worden. U kunt dit bewerkstelligen door contact op te nemen met mij via onderstaande contactgegevens.

Mocht u klachten hebben aangaande het verwerken van persoonlijke gegevens in dit onderzoek, neem dan gerust contact op.

Fatima Warsame
Tel: 06-84467001
E-mail: 451742fw@student.eur.nl

Toestemmingsformulier *Werkdruk Primair Onderwijs*

Door het tekenen van dit toestemmingsformulier bevestig ik dat:

- Ik geïnformeerd ben over het doel van het onderzoek, de dataverzameling en het opslaan van data zoals beschreven in het informatieformulier;
- Ik het informatieformulier heb gelezen, of dat het aan me is voorgelezen;
- Ik mogelijkheden heb gehad om vragen te stellen over het onderzoek; de vragen zijn voldoende beantwoord;
- Ik vrijwillig toestemming geef tot deelname aan dit onderzoek;
- Ik begrijp dat er vertrouwelijk wordt omgegaan met de informatie;
- Ik begrijp dat ik de deelname op ieder moment kan beëindigen of het beantwoorden van vragen kan weigeren zonder enige consequenties;
- Ik begrijp dat ik mijn toestemming kan intrekken voor de dataset is ingeleverd voor goedkeuring.

Bovendien geef ik toestemming om:

	Ja	Nee
Ik geef toestemming om audio van het interview op te nemen (deze opname wordt verwijderd na dataverwerking, waarbij niemand toegang heeft tot het transcript behalve Fatima Warsame).		
Ik geef toestemming om citaten van mijn interview te gebruiken (waarbij persoonsgegevens niet vermeld worden).		

Naam van de deelnemer aan het onderzoek: _____

Datum: _____

Handtekening: _____
