

# Samen Sterk?!

*Teamautonomie en werkdruk(beleving) van leraren en de invloed van professioneel kapitaal*



Universiteit: Erasmus Universiteit  
Faculteit: Sociale Wetenschappen  
Opleiding: Sociologie  
Master: Arbeid, Management en Organisatie (AMO)

Auteur: Dilek Şemur  
Studentnummer: 461789  
Datum: 2 augustus 2020



## Abstract

De wereld van werk is veranderd. Nieuwe technologieën en toenemende (internationale) interdependenties hebben ertoe geleid dat organisaties steeds vaker flexibele organisatiestructuren implementeren. Ook in het onderwijs worden steeds vaker professionele leergemeenschappen en de daarmee gepaard gaande cultuur- en structuurveranderingen geïntroduceerd. Zo werken schoolorganisaties steeds vaker met zelfsturende teams, oftewel teamautonomie. Deze studie toont aan dat bij teamautonomie de werkdruk(beleving) van leraren toeneemt. Vooral bij veel teamautonomie neemt de werkdruk(beleving) significant toe. Professioneel kapitaal, waarbij sociaal kapitaal centraal staat, reduceert de werkdruk(beleving) van leraren bij teamautonomie, maar neemt de hoge werkdruk(beleving) niet volledig weg. Naast sociaal kapitaal zijn andere factoren van invloed. Opleidingsniveau is een belangrijke voorspeller voor werkdruk(beleving) van leraren. Vooral leraren met een hoog opleidingsniveau ervaren meer werkdruk bij (meer) teamautonomie in het onderwijs.

Zoektermen: onderwijs, onderwijsinnovaties, zelfsturende teams, teamautonomie, zelfsturing, professioneel kapitaal, sociaal kapitaal, werkdruk, stress

## Inleiding

Onder invloed van globalisering en nieuwe technologieën verandert de wereld van werk. Zo domineren flexibele arbeidsrelaties, digitalisering en hybridisering van werk steeds meer het sociaaleconomische domein (Kremer, Wrent & Knottnerus, 2017). De toenemende snelheid en onvoorspelbaarheid van deze ontwikkelingen heeft ertoe geleid dat organisaties (steeds vaker) op zoek gaan naar flexibele organisatiestructuren. Ook in het onderwijs zien we een toename van flexibilisering. Om de complexiteit van (grootschalige) onderwijsvraagstukken en onderwijsinnovaties het hoofd te bieden, zien we binnen schoolorganisaties de introductie van professionele leergemeenschappen en de daarmee gepaard gaande cultuur- en structuurveranderingen. Zo werken (school)organisaties steeds vaker met zelfsturende teams (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Van Dartel & Koppens, 2019).

Zelfsturende teams kennen een grote mate van zelfsturing, ook wel teamautonomie genoemd (Tjepkema, 2003). In de praktijk betekent dit dat teamleden naast (traditionele) operationele taken ook verantwoordelijk zijn voor regel- en coördinatietaken. Met deze werkwijze streven scholen naar meer organisatie-effectiviteit en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Ook wordt het werken in zelfsturende teams geacht te resulteren in een lager ziekteverzuim, minder personeelsverloop en de bevordering van professionele (team)ontwikkeling (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003; Van Dartel & Koppens, 2019).

De wijze waarop medewerkers zelfsturende teams ervaren, is afhankelijk van verschillende factoren, waaronder het (onderwijskundig) leiderschap en de teameffectiviteit. Hargreaves en Fullan (2013) concluderen dat het professioneel kapitaal van leraren van invloed is op de teameffectiviteit. Vooral de mate van (interne en externe) collegiale interactie en steun binnen organisaties is hierin bepalend, een fenomeen dat ook wel wordt aangeduid met de term sociaal kapitaal. Leraren hebben dan niet alleen een sociaal vangnet (bij problemen) op de werkvloer, ook hebben zij makkelijker toegang tot kennis en informatie (Hargreaves & Fullan, 2013; Smit, Slegers & Driessen, 2005; Van Dartel & Koppens, 2019). De collegiale interactie en steun komt dan ten goede aan het leerrendement van lerarenteams en hierdoor aan de kwaliteit van het werk (Hargreaves & Fullan, 2013).

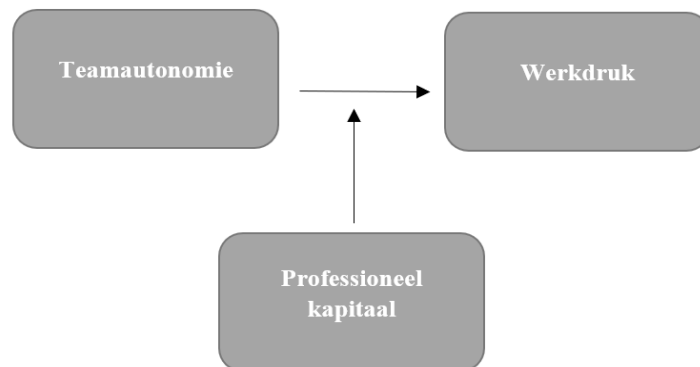
Wanneer de teameffectiviteit positief beleefd wordt, ervaart men meer welbevinden in het werk. Zelfsturende teams zijn dan een stimulerende en belangrijke context voor collegiale betrokkenheid, samenwerking en waardering (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Van Dartel & Koppens, 2019). Wanneer teameffectiviteit negatief beleefd wordt, ervaren (individuele)

teamleden relatief meer werkdruk (Johnson, 2003).

In deze studie worden de werkdruk verhogende factoren van zelfsturende teams, oftewel teamautonomie, in het onderwijs (verder) onderzocht. Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen teamautonomie en werkdruk (beleving) worden, voorafgaand aan de dataverzameling, verschillende theorieën en studies besproken die ingaan op teamautonomie en werkdruk in het onderwijs. De literatuur noemt verschillende factoren die teamautonomie en werkdruk in het onderwijs beïnvloeden. Deze factoren zijn terug te voeren naar verschillende gebieden in de werkomgeving van medewerkers in het onderwijs, namelijk de arbeidsomstandigheden, de arbeidsinhoud, de arbeidsvoorwaarden en de arbeidsverhoudingen. Deze studie richt zich alleen op de werkomgeving van leraren in het onderwijs. Vervolgens worden factoren die het professioneel kapitaal van leraren in het onderwijs beïnvloeden verder onderzocht en tenslotte wordt teamautonomie in verband gebracht met werkdruk.

## Probleemstelling

Om het effect van teamautonomie op werkdruk van leraren in het onderwijs te toetsen, wordt onderzocht in hoeverre deze relatie gemodereerd wordt door ‘professioneel kapitaal’. Hierbij staat de volgende probleemstelling centraal: *In hoeverre is teamautonomie in het onderwijs gerelateerd aan hoge werkdruk van leraren en in hoeverre wordt deze relatie beïnvloed door professioneel kapitaal?* (Figuur 1).



Figuur 1: onderzoeksmodel

Om de probleemstelling te beantwoorden, worden de volgende deelvragen behandeld:

- In hoeverre bestaat er een relatie tussen teamautonomie en werkdruk?
- In hoeverre bestaat er een relatie tussen teamautonomie en professioneel kapitaal?
- In hoeverre bestaat er een relatie tussen professioneel kapitaal en werkdruk?
- Wat is het effect van professioneel kapitaal op de relatie tussen teamautonomie en werkdruk?

## Wetenschappelijke relevantie

De wereld van werk is aan het veranderen. Van medewerkers en onderwijsinstellingen wordt verwacht dat zij zich zoveel mogelijk aan deze vernieuwde omstandigheden aanpassen. De nieuwe arbeidssituatie heeft tot gevolg dat het werken in teamverband steeds belangrijker wordt. Ook krijgen teams in de nieuwe arbeidssituatie steeds meer verantwoordelijkheden. Zo krijgen zij naast de operationele taken ook regel- en coördinatietaken, waardoor teams (steeds meer) zelf verantwoordelijk zijn voor de sturing van het arbeidsproces (Tjepkema, 2003).

Ondanks dat, zijn studies over teamwerk in de onderwijssector achtergebleven. Bestaande studies zijn veelal casestudies en hebben, wat de organisatiekwaliteit betreft, vaak niet meer dan een inventariserend karakter. Ook verschilt de mate waarin zelfsturing in de praktijk wordt doorgevoerd per (school)organisatie waardoor er veel verschillende soorten zelfsturende teams bestaan (Smit, Slegers & Driessen, 2005). Zowel de casestudies als de variatie in zelfsturende teams hebben tot gevolg dat de onderzoeksresultaten moeilijk te generaliseren zijn naar het onderwijsveld (Bryman, 2015). Door in deze studie kwantitatieve data te analyseren, wordt gepoogd de bevindingen rondom teamautonomie in het onderwijs door te trekken naar de lerarenpopulatie in Nederland.

Tegelijkertijd zijn bestaande studies wisselend over de invloed van zelfsturing op werktevredenheid en werkdruk(beleving) in het onderwijs. Zo verwijzen voorstanders van zelfsturende teams naar meer organisatie-effectiviteit en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Ook verwijzen zij naar uitkomsten als minder verloop, minder ziekteverzuim en het bevorderen van professionele ontwikkeling van medewerkers (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003; Van Dartel & Koppens, 2019). De tegenstanders benadrukken vooral de risico's die ten grondslag liggen aan (meer) zelfsturing binnen organisaties. Zo kunnen hoge taakeisen, gebrek aan kennis en vaardigheden en samenwerkingsproblemen leiden tot een hoge(re) werkdruk(beleving) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Bakker, 2011; Demerouti et al., 2001). In deze studie worden zowel de voor- en nadelen van zelfsturing op werktevredenheid en werkdruk(beleving) van leraren als factoren die deze relatie beïnvloeden, verder onderzocht.

## Maatschappelijke relevantie

Leraren die een hoge werkdruk ervaren, relateren een groot deel van hun gezondheidsklachten aan hun werk. Zij voelen zich met regelmaat gespannen, vermoeid en ondervinden concentratieproblemen (Grinsven, Elphick & Van der Woud, 2012). Dit leidt (mogelijk) tot stress, waardoor leraren niet (meer) aan de werkeisen kunnen voldoen en innovaties niet

(voldoende) van de grond komen. Deze stress heeft niet alleen een negatieve invloed op de werkbeleving, ook vergroot het de kans op ziekteverzuim en burn-out (Van Wieringen & Van der Rest, 2002). Ook raken leraren op langere termijn vervreemd van niet alleen hun werkzaamheden, maar ook van de organisatie (Easthope & Easthope, 2007; Nagelkerk, 2003). Dit laatste kan uiteindelijk leiden tot uitstroom van (goede) leraren.

Werkdruk binnen het onderwijs baart de Onderwijsraad, het belangrijkste adviesorgaan van de landelijke overheid, grote zorgen. 35% van de totale populatie van onderwijzers behoort namelijk tot de risicogroep. Tegelijkertijd is de vergrijzing binnen het onderwijs meer dan ooit zichtbaar en dreigt een lerarentekort. Deze ontwikkelingen zorgen ervoor dat mede door de hoge werkdruk (beleving), het risico op uitval en verloop van leraren (nog meer) toeneemt en het lerarentekort wordt vergroot. Dit alles gaat ten koste van de onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2018). De beleidsinitiatieven van het kabinet zijn er dan ook op gericht om (meer) mensen op te leiden en te behouden voor het onderwijs (Rijksoverheid, 2020).

Tegelijkertijd kunnen schoolorganisaties experimenteren met ‘nieuwe’ organisatievormen en (zelfsturend) teamwerk (nog meer) stimuleren. Ook kunnen de werkdruk verhogende factoren van zelfsturende teams in het onderwijs (verder) worden onderzocht. Met deze (nieuwe) inzichten kunnen beleidsmakers schoolinstellingen adviseren over interventies om teamwerk en teamontwikkeling (verder) te stimuleren en hiermee werkdruk, ziekteverzuim en verloop in het onderwijs (verder) te voorkomen en te reduceren. Ook zijn de succesfactoren van zelfsturende teams voor leidinggevendenden van teams in het onderwijs relevant. Zij zijn diegenen die teamprocessen (moeten) bevorderen en samenwerking (moeten) stimuleren wat ten goede komt aan de teamprestaties en de onderwijskwaliteit (Van Dartel & Koppens, 2019).

## Theoretisch kader

Deze paragraaf bevat de resultaten van de literatuurstudie. Allereerst wordt er ingegaan op ‘zelfsturende teams’ en ‘werkdruk’. Vervolgens wordt ‘professioneel kapitaal’ besproken en worden er hypothesen geformuleerd.

### **Zelfsturende teams**

Er is veel variatie in het concept ‘zelfsturende teams’. Zo worden er in de literatuur verschillende benamingen en definities gebruikt. Ook krijgt het concept binnen verschillende contexten een andere invulling. Zo bestaan er veel verschillen in de mate waarin zelfsturende teams beslissingsruimte hebben. Ondanks dit hebben alle zelfsturende teams een aantal gemeenschappelijke kenmerken (Tjepkema, 2003).

Allereerst kennen zelfsturende teams een grote mate van zelfsturing, ook wel teamautonomie genoemd. Dit betekent dat teams verantwoordelijk zijn voor professioneel en sociaal teamgedrag. Het gaat om een min of meer vaste groep medewerkers die dagelijks samenwerken. Naast (traditionele) operationele taken zijn zij verantwoordelijk voor regel- en coördinatietaken. Deze taken lagen voorheen bij het (school)management. Door deze taken te bundelen, verwachten (school)managers het ervaringsleren van teams (verder) te bevorderen. Ook worden de verborgen (management)talenten, capaciteiten en leerpunten van medewerkers op deze manier (meer) zichtbaar (Smit, Slegers & Driessen, 2005).

Ten tweede kennen zelfsturende teams een gedeelde teamverantwoordelijkheid, een breed gedeelde missie, (onderwijskundige) visie en een gemeenschappelijke teamtaak en teamdoel. Van teams wordt verwacht dat zij de teamdoelen goed kennen en (weten te) verbinden aan de organisatiedoelen (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003). De mate waarin teams hierin slagen, is mede afhankelijk van het hebben van een afgebakende teamtaak, het regelvermogen van (individuele) teamleden, het professioneel en sociaal teamgedrag. Een gezamenlijke teamtaak die medewerkers onderling afhankelijk van elkaar maakt, dwingt tot een taakverdeling, maar ook tot ervaringsleren en doet een beroep op de onderlinge solidariteit van teams (Dartel & Koppens, 2019).

Tot slot vraagt de implementatie van zelfsturende teams om een reconstructie van de organisatie. Naast dat de regelmogelijkheden van teams worden vergroot, vinden er ook ontwikkelingen plaats binnen het (school)management. Deze ontwikkelingen verschillen per organisatie. Zo kiezen organisaties ervoor om het management uit te breiden, met als doel teams beter te kunnen ondersteunen. Weer andere organisaties kiezen ervoor om het aantal managers te reduceren, omdat de bevoegdheden en verantwoordelijkheden van teams worden vergroot. Inhoudelijk verandert de rol van het (school)management en de manier waarop zij leidinggeven van sturend en sociaal-ondersteunend leiderschap, naar coachend leiderschap. Zo verandert de inhoud van de teamleider functie. Deze is binnen de nieuwe constructie verantwoordelijk voor het inwerken van medewerkers bij de regeltaken en de evaluatie ervan, houdt toezicht op de naleving van afspraken en coacht medewerkers in hun deskundigheidsbevordering (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003).

Het (school)management blijft hoofdverantwoordelijk voor de organisatiedoelen en het ondersteunen van teams om de doelstellingen te realiseren. Ook is het (school)management verantwoordelijk voor het creëren van de randvoorwaarden voor het (langdurig) functioneren van zelfsturende teams. Denk hierbij aan een herontwerp van organisatieaspecten zoals informatiestromen, beloningssystemen, functiebeschrijvingen en coördinatiemechanismen.



Maar ook de professionalisering van medewerkers, het faciliteren van de benodigde hulpmiddelen en een visie op de eigen management-verantwoordelijkheden behoort tot de verantwoordelijkheid van het (school)management (Tjepkema, 2003).

De implementatie van zelfsturende teams verloopt vaak in vier fases; teamvorming, frequent overleg over de gezamenlijke aanpak, instrumentatie en doelkwantificering en tot slot op eigen initiatief verbeteringen aanbrengen. Gaande het proces ontstaat er meer teamgeest en een uitbreiding van taken en verantwoordelijkheden met meer autonomie. Van het (school)management wordt verwacht dat zij hun leiderschapsstijl aanpassen aan de fase waarin het zelfsturend team zich bevindt (Smit, Slegers & Driessen, 2005).

Samengevat hebben alle zelfsturende teams drie gemeenschappelijke delers, namelijk een grote mate van zelfsturing, toenemende taak- en teamverantwoordelijkheden voor medewerkers en een reconstructie van de organisatie. In de praktijk is er veel verschil in hoe (school)organisaties het concept zelfsturende teams interpreteren en doorvoeren. De verwachting is dat de vorm en de mate waarin deze organisatiestructuur wordt doorgevoerd, van invloed is op werkdruk(beleving) op de werkvloer.

### **Werkdruk**

Macdonald (2003) definieert werkdruk als *'de situatie waarin de taakeisen of de normen van het werk te hoog zijn, niet haalbaar en de regelmogelijkheden ontbreken om de werkproblemen op te lossen'* (p.104). Leraren in het onderwijs ervaren een hoge werkdruk. Enerzijds heeft dit te maken met objectieve werkdruk, de feitelijke werklast. Leraren werken structureel over en werken door tijdens de vakanties. Anderzijds speelt subjectieve werkdruk een rol, de wijze waarop leraren de werkdruk beleven (Grinsven, Elphick & Van der Woud, 2012).

Vooraf leraren in de Randstad en deeltijdwerkers lopen een verhoogd risico op hoge werkdruk(beleving) en werkstress. Ook behoren veertigers en vijftigers tot de risicogroep. Hiernaast spelen de mate van verantwoordelijkheidsgevoel en geestelijke inspanning een rol (Jetten, Braster & Pat, 1999). Leraren die een te hoge werkdruk ervaren, relateren een groot deel van hun fysieke en psychische klachten aan hun werkzaamheden. Zij voelen zich met regelmaat gespannen, vermoeid en ondervinden concentratieproblemen (Grinsven, Elphick & Van der Woud, 2012). De hoge werkdruk veroorzaakt overbelasting en kan op langere termijn stress tot gevolg hebben. De werknemer is dan niet meer in staat, of acht zichzelf niet meer in staat, om aan de door de werkomgeving gestelde eisen te voldoen (Nagelkerke, 2003).

Adler & Borys (2016) onderzochten de invloed van formalisatie op werknemers. Uit hun onderzoek blijkt dat formalisatie binnen organisaties twee functies vervult, zowel een

dwangmatige als activerende functie. De onderzoekers concluderen dat de wijze waarop medewerkers formalisatie ervaren, samenhangt met de functie ervan en de mate waarin de formalisatie is doorgevoerd. Formalisatie werkt activerend op het moment dat regels, procedures en instructies medewerkers ondersteunen. Van dwangmatige formalisatie is sprake als regels, procedures en instructies ertoe dienen het gewenste gedrag bij medewerkers af te dwingen en om sociale controle over hen uit te oefenen. Zowel de functie als de mate van formalisatie beïnvloeden dus de werkdruk van leraren in het onderwijs. Deze werkdruk is onder te brengen in vier gebieden van de werkomgeving, te weten de arbeidsomstandigheden, de arbeidsinhoud, de arbeidsverhouding en de arbeidsvoorwaarden (Van Wieringen & Van der Rest, 2002).

Allereerst zijn de arbeidsomstandigheden van belang: de fysieke omstandigheden en het sociale en psychologische klimaat waarin werkzaamheden worden uitgevoerd. Fysiek en mentaal zware arbeid verhoogt de kans op stress (Macdonald, 2003). Deze stress komt enerzijds voort uit interne factoren. Hierbij gaat het dan bijvoorbeeld om de manier waarop scholen omgaan met onderwijsbeleid en innovaties. Activerende formalisatie stimuleert medezeggenschap en samenwerking waardoor medewerkers een actieve bijdrage leveren aan innovaties (Adler & Borys, 2016). Een gebrek aan medezeggenschap en samenwerking op de werkvloer kan tot identificatieproblemen leiden. Hierdoor is het mogelijk dat er weerstand ontstaat tegenover de innovatie en medewerkers deze als werkdruk- en stress verhogend ervaren. Ook is de afwezigheid van overlegmomenten en een effectieve technologische infrastructuur een bron van stress (Easthope & Easthope, 2007). Anderzijds spelen externe factoren zoals het overheidsbeleid een rol. Maatregelen ter bevordering van innovaties worden als belastend ervaren (Voogt & Roblin, 2012).

Ten tweede is de arbeidsinhoud bepalend voor de werkdruk. Bij de arbeidsinhoud gaat het om de aard en het niveau van het werk en de wijze waarop werkzaamheden uitgevoerd moeten worden. Zowel de hoeveelheid aan taken als de diversiteit aan taken verhoogt bij medewerkers de werkdruk en stress. Dit geldt in het bijzonder voor de hoeveelheid aan administratieve werkzaamheden die zij moeten uitvoeren. Door het toenemend aantal taken ervaren leraren tijdsdruk waardoor ze bij hun hoofdtaak, het onderwijzen, in de knel komen. Hier komt nog bij dat de interne communicatie binnen scholen arbeidsintensiever is geworden. Leraren verwijzen hierbij naar de hoeveelheid mailtjes die zij moeten beantwoorden (Onderwijsraad, 2002). Op de langere termijn leidt de hoge werkdruk tot demotivatie en ervaren leraren hun werk als onbevredigend (Easthope & Easthope, 2007).

Ten derde beïnvloeden de arbeidsverhoudingen de werkdruk: de wijze waarop collega's

met elkaar omgaan, de verhouding tussen leidinggevenden en ondergeschikten, de stijl van leiderschap en de mate van collegiale steun zijn hierin bepalend voor de werkdruk. Een slechte sfeer op de werkvloer heeft een stress verhogend effect. De wijze waarop met elkaar omgegaan wordt binnen organisaties is voor 50%- 70% de oorzaak van stress (Nagelkerke, 2003). Bij een dwangmatige formalisatie bestaat er weinig bewegingsruimte en interactie én hebben medewerkers geen direct steunpunt (Adler & Borys, 2016). Minimale steun is ook waarneembaar binnen organisaties waarbij er een gebrek is aan coaching en collegiale consultatie. Anders dan bij activerende formalisatie zijn medewerkers bij dwangmatige formalisatie in grote mate op zichzelf aangewezen bij problemen (Macdonald, 2003). Ook voelen leraren zich op de werkvloer onvoldoende gehoord en gesteund en dit verhoogt de kans op stress (Easthope & Easthope, 2007). Vooral op scholen met leerlingen met leerachterstanden en speciale (leer)behoeften ervaren leraren hoge werkdruk en het gebrek aan steun binnen de organisatie als een probleem (Van Wieringen & Van der Rest, 2002).

Tot slot de arbeidsvoorwaarden: de (formele) rechten en plichten van werknemers ten aanzien van de werkzaamheden. De persoonlijke ontwikkeling, de werktijden en de controle mogelijkheden op de werkvloer zijn bepalend voor de werkdruk in het onderwijs. In het algemeen geldt dat een gebrek aan persoonlijke ontwikkeling van negatieve invloed is op de werkmotivatie en zelfs mogelijk stress tot gevolg heeft (Nagelkerke, 2003). Voor leraren geldt dat zij een verband moeten kunnen zien tussen hun persoonlijke inspanning en de ontwikkelingsdoelen van de organisatie, anders verhoogt deskundigheidsbevordering de werkdruk. Leraren verwijzen hierbij naar de bijkomende werkzaamheden die hiermee gepaard gaan (Ozer & Beycioglu, 2010).

Samengevat beïnvloeden vier gebieden in de werkomgeving het welbevinden van leraren, namelijk de arbeidsomstandigheden, de arbeidsinhoud, de arbeidsverhoudingen en de arbeidsvoorwaarden. Bij teamautonomie neemt zowel de hoeveelheid aan taken als de diversiteit aan taken toe. Hiernaast wordt er zowel binnen als buiten de schoolorganisatie intensiever samengewerkt. Van leraren wordt verwacht dat zij binnen deze nieuwe organisatiestructuur kunnen (blijven) functioneren en zich blijven professionaliseren. De verwachting is dan ook dat de werkdruk (beleving) van leraren binnen deze nieuwe organisatiestructuur wordt verhoogd. Gebaseerd op de bovenstaande beschouwing, wordt de volgende hypothese gesteld:

*Hypothese 1: Meer teamautonomie, leidt tot hogere werkdruk (beleving) van leraren.*

## Professioneel kapitaal

Hargreaves en Fullan (2013) verstaan onder ‘professioneel kapitaal’ het kapitaal waarover leraren moeten beschikken om zich beroepsmatig (op lange termijn) te kunnen ontwikkelen en te kunnen presteren. Professioneel kapitaal is een optelsom van de volgende drie onderdelen, namelijk menselijk kapitaal, sociaal kapitaal en besluitvormingskapitaal, oftewel  $PK = f(MK, SK, BK)$ . In de praktijk versterken deze drie onderdelen elkaar en beïnvloeden de teameffectiviteit. Onder teameffectiviteit wordt de capaciteit van het team om haar doelen te bereiken verstaan (Dartel & Koppens, 2019, p.56). Vooral sociaal kapitaal heeft hierin een belangrijke rol en is volgens Hargreaves en Fullan (2013) zelfs een voorwaarde voor de accumulatie van menselijk kapitaal en besluitvormingskapitaal.

Menselijk kapitaal wordt door Hargreaves en Fullan (2013) omschreven als het hebben en ontwikkelen van de vereiste beroepskennis en beroepsvaardigheden, om het beroep naar behoren te (kunnen) uitvoeren. In relatie tot het onderwijs, gaat menselijk kapitaal over de ontwikkeling van kennis en vaardigheden die nodig zijn om (in samenwerking met collega’s) lessen te ontwikkelen en uit te voeren. Van leraren in het onderwijs wordt dan ook verwacht dat zij zich als professionals blijven ontwikkelen.

Ook de landelijke overheid onderschrijft de professionele ontwikkeling van leraren. Door de ontwikkeltijd te verruimen, probeert de overheid leraren hierin tegemoet te komen. Deze ontwikkeltijd kan benut worden voor bijscholing, deelname aan professionele leergemeenschappen en andere innovatieve samenwerkingsverbanden. Hiernaast hebben leraren recht op een persoonlijk budget voor deskundigheidsbevordering en professionaliseringsactiviteiten op maat (Algemene Onderwijsbond, 2020), desondanks leiden deze scholingsactiviteiten niet altijd tot betere onderwijsprofessionals. Hargreaves en Fullan (2013) concluderen dat er discrepantie bestaat tussen de aangeboden theorie door scholingsinstituten en de onderwijspraktijk, waardoor formele scholing van onderwijsprofessionals niet altijd voldoende rendement oplevert. Zij pleiten dan ook voor (meer) informele vormen van scholing, namelijk professionele ontwikkeling door middel van interne en externe collegiale samenwerkingen en steun, oftewel sociaal kapitaal.

Sociaal kapitaal betreft de relationele dimensie en gaat over de kwantiteit en kwaliteit van collegiale interacties en steun. Leraren met veel sociaal kapitaal ervaren een hogere motivatie en minder werkdruk. Ook ervaren zij meer (team)efficiëntie, verbeterde communicatie en minder isolement (Van Dartel & Koppens, 2019). Zo zijn de wederzijdse verwachtingen transparanter en zijn leraren eerder bereid zich te schikken aan de normen en gedragscodes van het team en de schoolorganisatie. Tot slot hebben leraren, bij een hoge mate

van (interne en externe) collegiale interactie en steun, een sterkere vertrouwensrelatie en makkelijker toegang tot het menselijk kapitaal van andere onderwijsprofessionals, waardoor kennis in het onderwijs circuleert en leraren een ondersteunend werkklimaat en een professionelere cultuur ervaren.

Deze professionele cultuur is steeds meer een samenwerkingscultuur, die zich kenmerkt door gezamenlijke autonomie, transparantie en een collectieve verantwoordelijkheid (Hargreaves & Fullan, 2013; Van Dartel & Koppens, 2019). Onderwijsprofessionals zijn steeds meer als team verantwoordelijk voor leerprocessen en leerproblemen van leerlingen en studenten en hiermee als team verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Zo ontstaan er steeds meer professionele (leer)gemeenschappen. Binnen schoolorganisaties werken onderwijsprofessionals steeds meer samen met collega's van andere vakgroepen, afdelingen en onderwijsassistenten (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Van Dartel & Koppens, 2019). Ook ontstaan er steeds meer externe professionele (leer)gemeenschappen, waarbij schoolorganisaties, profit en (andere) non-profit partijen zoals bijvoorbeeld de gemeente, van elkaar kunnen leren en met elkaar samenwerken (in beleidsnetwerken). Op deze manier kan het professioneel kapitaal van onderwijsprofessionals binnen het veld circuleren, wat weer ten goede komt aan de onderwijskwaliteit en leerprestaties (Hargreaves en Fullan, 2013; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2013).

Volgens Hargreaves en Fullan (2013) is het belangrijk dat deze professionele (leer)gemeenschappen aan een aantal randvoorwaarden voldoen. Zo moeten deze gemeenschappen een bepaalde structuur hebben om productief te kunnen zijn en breed gedragen worden door onderwijsprofessionals. Zo is het van belang dat de bijeenkomsten in het teken staan van 'professioneel leren', doel en agenda's van de bijeenkomsten transparant zijn en onderwijsprofessionals hierin beslissingsruimte hebben. Tot slot is het van belang dat lespraktijken, buiten het klaslokaal, worden onderzocht en dat in samenwerking met andere professionals naar effectieve strategieën (voor de lespraktijk) wordt gezocht.

Besluitvormingskapitaal wordt door Hargreaves en Fullan (2013) omschreven als het vermogen om te oordelen en te beslissen. Ook in onzekere en complexe onderwijssituaties, moet een leraar in staat zijn om creatief en professioneel te handelen, ten aanzien van het klassenmanagement bijvoorbeeld. Net als bij het menselijk kapitaal, is het sociaal kapitaal een belangrijke voorwaarde voor de totstandkoming van besluitvormingskapitaal. Zo wordt besluitvormingskapitaal ontwikkeld door middel van collegiale consultatie, waarbij beroepsmatige opvattingen van collega's worden uitgewisseld, (effectieve) strategieën met elkaar worden onderzocht en verfijnd. Op deze manier wordt niet alleen de beslissingsruimte,

maar ook het besluitvormingskapitaal van (individuele) leraren vergroot. Hierdoor worden er betere beslissingen genomen en worden effectieve onderwijsstrategieën nauwkeuriger en vanzelfsprekender opgevolgd (Hargreaves & Fullan, 2013).

Naast sociaal kapitaal, is ook de werkervaring cruciaal voor besluitvormingskapitaal. Besluitvormingskapitaal wordt volgens Hargreaves en Fullan (2013) ontwikkeld in de beroepspraktijk en is voldoende ontwikkeld na acht jaar werkervaring als leraar. Door het onderwijs eerder te verlaten kan besluitvormingskapitaal en in het verlengde daarvan professioneel kapitaal, onvoldoende naar een hoger niveau ontwikkelen. Volgens Hargreaves en Fullan (2013) is het aan schoolleiders de taak om de ontwikkeling van professioneel kapitaal van leraren en de schoolgemeenschap te faciliteren. Dit vraagt van schoolleiders om stabiel en duurzaam leiderschap.

Samengevat is professioneel kapitaal van invloed op het welbevinden en functioneren van leraren. Professioneel kapitaal bestaat uit drie andere vormen van kapitaal, namelijk menselijk kapitaal, sociaal kapitaal en besluitvormingskapitaal. Vooral sociaal kapitaal speelt een belangrijke rol en is zelfs een voorwaarde voor de accumulatie van menselijk kapitaal en besluitvormingskapitaal. Sociaal kapitaal staat voor de collegiale interacties en steun binnen (school)organisaties. Uit de literatuur blijkt dat gebrek aan collegiale interacties en steun één van de belangrijkste redenen is voor hogere werkdruk(beleving). Bij meer teamautonomie neemt de samenwerking binnen teams en de organisatie toe. De verwachting is dan dat professioneel kapitaal, en in het bijzonder sociaal kapitaal, de werkdruk(beleving) van leraren reduceert. Gebaseerd op de bovenstaande beschouwing, wordt de volgende hypothese gesteld:

*Hypothese 2: Meer professioneel kapitaal, leidt tot zwakker verband tussen teamautonomie en werkdruk van leraren in het onderwijs.*

## Onderzoeksdesign

### **Dataverzameling**

Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen teamautonomie en werkdruk(beleving) zijn voorafgaand aan de dataverzameling, verschillende theorieën en studies besproken die ingaan op teamautonomie en werkdruk in het onderwijs. De theoretische inzichten worden aangevuld met een kwantitatief onderzoek, waarbij de focus ligt op het meten van variabelen aan de hand van een statistische multivariate regressieanalyse. Hiervoor wordt het statistische programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) gebruikt en ontstaat er een cijfermatig inzicht in het onderzoeksprobleem.

## Operationalisering

Voor de statistische multivariate regressieanalyse wordt er gebruik gemaakt van bestaande data, dus is er sprake van een indirecte meting. Hiervoor zal de database TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey- worden gebruikt. Teaching and Learning International Survey (TALIS) is een internationaal vergelijkend onderzoek over leraren en hun schoolleiders. Aan de hand van vragenlijsten worden leraren en schoolleiders bevraagd over tal van aspecten van hun werk en hun werkomgeving (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2020). Om een antwoord te formuleren op het onderzoeksprobleem, zullen de concepten teamautonomie (onafhankelijke variabele), werkdruk (afhankelijke variabele) en professioneel kapitaal (moderator) worden geconceptualiseerd. Vervolgens worden de geselecteerde items getoetst middels een factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse. Dit laatste wordt uitgedrukt door middel van de Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ). Tot slot wordt de regressieanalyse uitgevoerd.

### *Onafhankelijke variabele: Teamautonomie*

Om teamautonomie te meten wordt vraag 20 van de Principal Questionnaire gebruikt: *'Regarding this school, who has a significant responsibility for the following tasks?'* Deze vraag bestaat uit 11 items met een variatie van formele tot praktische verantwoordelijkheden. Hierbij hebben de respondenten de volgende antwoordmogelijkheden: *principal, other members of the school management team, teachers (not as a part of the school management team), school governing board en local municipality/regional state or national/ federal authority*. Het uitgangspunt is dat de toename van taakverantwoordelijkheden van onderwijzers zorgt voor meer teamautonomie. Ook is het van belang dat deze taken niet alleen uit operationele taken bestaan, maar ook uit regel- en coördinatietaken.

De originele meting in de TALIS database onderscheidt verschillende soorten 'schoolautonomie'. Hierbij worden ook de schoolleider, het managementteam en leraren opgeteld. Deze studie beperkt zich tot teamautonomie van leraren. Om de constructvaliditeit zoveel mogelijk te waarborgen, is er een eigen schaal geconstrueerd. De volgende items worden meegenomen in de analyse: *Appointing or hiring teachers, Dismissing or suspending teachers from employment, Deciding on budget allocations within the school, Establishing student assessment policies, Approving students for admission to the school, Choosing which learning materials are used, Determining course content, in national or regional curricula en Deciding which courses are offered*. Bryman (2015) concludeert dat er sprake is van interne consistentie bij een Cronbach's alpha vanaf .60. De Cronbach's alpha van de 9 items die in deze

studie zijn gebruikt, is 0.701. De score op de schaal varieert van 0 tot en met 8, oftewel het aantal taakverantwoordelijkheden dat leraren hebben op een bepaalde school. Vervolgens zijn deze taakverantwoordelijkheden in drie groepen gecategoriseerd, namelijk ‘weinig verantwoordelijkheden (0-2), ‘gemiddeld aantal verantwoordelijkheden’ (3-5) en ‘relatief veel verantwoordelijkheden’ (6-8) en zijn er twee dummy-variabelen geconstrueerd, namelijk RESPWEINIG (weinig verantwoordelijkheden) en RESPVEEL (veel verantwoordelijkheden).

*Afhankelijke variabele: Werkdruk*

Om werkdruk te meten wordt vraag 52 van de Teacher Questionnaire gebruikt; *‘Thinking about your job at this school, to what extent are the following sources of stress in your work?’* De originele meting in de TALIS database bestaat uit 11 items. De factoranalyse laat zien dat deze items onderverdeeld kunnen worden in drie sub-schalen, namelijk schoolbestuur, schoolleiders en leraren. Deze studie beperkt zich tot taken en werkstress op het niveau van de leraar. Alleen de eerste vijf items, dit zijn taken, worden meegenomen in de analyse. De Cronbach’s alpha van de vijf genoemde items in deze studie is 0.719 en hiermee voldoende om een schaal te vormen. De items die zijn meegenomen in de analyse zijn: *Having too much preparation, Having too many lessons to teach, Having too much marking, Having too much administrative work to do, Having extra duties due to absent teachers, Being held responsible for students’ achievements*. Hierbij hebben de respondenten de volgende antwoordmogelijkheden: *not at all, to some extent, quite a bit en a lot*.

*Moderator: Professioneel kapitaal*

Om professioneel kapitaal te meten, wordt vraag 33 van de Teacher Questionnaire gebruikt: de coöperatie tussen leraren. De literatuur beschrijft dat sociaal kapitaal cruciaal is voor het ontwikkelen van professioneel kapitaal. Sociaal kapitaal wordt daarom als uitgangspunt genomen in de analyse van deze studie. In de database wordt coöperatie als volgt gemeten: *On average, how often do you do the following in this school?* Deze vraag heeft acht items: *Teach jointly as a team in the same class, Observe other teachers’ classes and provide feedback, Engage in joint activities across different classes and age groups (e.g. projects), Exchange teaching materials with colleagues, Engage in discussions about the learning development of specific students, Work with other teachers in this school to ensure common standards in evaluations for assessing student progress, Attend team conferences en Take part in collaborative professional learning*. Hierbij hebben de respondenten de volgende antwoord-



mogelijkheden: *never, once a year or less, 2-4 times a year, 5-10 times a year, 1-3 times a month* en *once a week or more*.

### *Controlevariabelen*

Om te voorkomen dat er bias in de studie optreedt, worden er in de analyse verschillende karakteristieken van leraren meegenomen als controlevariabelen, namelijk geslacht, opleidingsniveau en werkervaring (Neumann, 2014). De dummy-variabele ‘vrouw’ impliceert dat de respondent een vrouw is (1), of man (0). De variabele ‘opleidingsniveau’ is gecategoriseerd in vier waarden (gemeten volgens de ISCED-classificatie). Een hogere waarde impliceert een hoger opleidingsniveau van de leraar. De variabele ‘werkervaring’ is in de TALIS database gemeten aan de hand van arbeidsjaren als leraar. Ook hier geldt, hoe hoger de waarde, hoe meer werkervaring.

### Analyse

De invloed van teamautonomie (onafhankelijke variabele) op werkdruk van leraren (afhankelijke variabele) is gemeten aan de hand van multivariate regressieanalyse. Hierbij is gebruik gemaakt van de TALIS database. De literatuur beschrijft verschillende factoren die het functioneren van leraren en de werkdruk (beleving) beïnvloeden. In deze studie wordt onderzocht wat het effect van professioneel kapitaal van leraren (moderator) is op de relatie tussen teamautonomie en werkdruk (beleving), oftewel interactie-effect (Bryman, 2015).

De analyse is als volgt opgebouwd: In de eerste stap wordt de relatie tussen teamautonomie en werkdruk (beleving) van de individuele leraar onderzocht. Uit deze analyse blijkt dat er een samenhang bestaat tussen meer teamautonomie en werkdruk (beleving), maar geen sprake is van een significante relatie. Om multicollineariteit (geïndiceerd door hoge VIF-waarden) te voorkomen, wordt de variabele ‘sociaal kapitaal’ eerst gecentreerd. In de tweede stap wordt ‘sociaal kapitaal’ toegevoegd aan de analyse. In de derde stap wordt de invloed van professioneel kapitaal op de relatie tussen teamautonomie en werkdruk (beleving) van leraren geanalyseerd. Uit deze analyse blijkt dat sociaal kapitaal bij veel teamautonomie de werkdruk (beleving) van leraren reduceert, maar de relatie tussen teamautonomie en hoge werkdruk (beleving) daarentegen niet teniet doet. In de laatste stap worden karakteristieken van de individuele leraar meegenomen in de analyse als controlevariabelen. Uit deze analyse blijkt dat naast sociaal kapitaal, het opleidingsniveau van invloed is op de werkdruk (beleving) bij veel teamautonomie.

## Resultaten

Variabele	Beschrijving	Gemiddelde	Standaarddeviatie	N
(Constant)	Werkdruk (afhankelijke variabele)	9.243	1.823	1680
RESPWEINIG	Weinig teamautonomie (onafhankelijke variabele)	.219	0.413	1680
RESPVEEL	Veel teamautonomie (onafhankelijke variabele)	.156	0.363	1680
cSOCKAP	Professioneel kapitaal (moderator); gemeten aan de hand van sociaal kapitaal individuele leraar (gecentreerd)	-.014	1.774	1680
IA_respveel_Csockap	Interactie tussen veel teamautonomie en sociaal kapitaal	.041	0.730	1680
IA_respweinig_Csockap	Interactie tussen weinig teamautonomie en sociaal kapitaal	-.000	0.865	1680
VROUW	Geslacht individuele leraar (controlevariabele)	.537	0.498	1680
OPLEIDING	Opleidingsniveau individuele leraar (controlevariabele)	2.400	0.556	1680
ERVARING	Aantal jaren werkervaring als leraar (controlevariabele)	15.878	10.647	1680

Tabel 1: beschrijvende statistieken variabelen multivariate regressieanalyse

Uit het model van de multivariate regressieanalyse, waarbij gecontroleerd is op geslacht, opleidingsniveau en werkervaring, blijkt dat er sprake is van een positieve en significante relatie tussen teamautonomie en werkdruk(beleving) van leraren (model 1). Bij veel teamautonomie, oftewel veel taakverantwoordelijkheden, neemt de werkdruk(beleving) toe ( $\beta=.070$ ,  $p=.005$ ). Ook bij weinig teamautonomie is er een positieve relatie waarneembaar, maar deze relatie is niet statistisch significant ( $\beta =.029$ ,  $p=.254$ ). Dit impliceert dat er een samenhang bestaat tussen teamautonomie en werkdruk(beleving) van de individuele leraar, maar dat alleen veel teamautonomie leidt tot een toename van de werkdruk(beleving). Dit is in overeenstemming met Hypothese 1 (*Hoe meer teamautonomie, hoe hoger de werkdruk(beleving) van leraren*).

Sociaal kapitaal heeft een negatief en significant effect op de werkdruk(beleving) van de individuele leraar bij teamautonomie ( $\beta = -.058$ ,  $p=.017$ ) (model 2). Bij veel teamautonomie neemt de werkdruk(beleving) nog steeds toe, ook indien er wordt gecontroleerd op sociaal kapitaal ( $\beta = .075$ ,  $p=.003$ ). Bij weinig teamautonomie op de school van de individuele leraar is er geen significantie waarneembaar ( $\beta =.030$ ,  $p=.235$ ).

Vervolgens voegen we de interacties tussen sociaal kapitaal en veel/weinig taakverantwoordelijkheden toe aan de vergelijking (model 3). Sociaal kapitaal heeft nog steeds een negatief en significant effect op de werkdruk(beleving) van de individuele leraar ( $\beta = -.063$ ,  $p=.047$ ). Verder zorgt veel teamautonomie in combinatie met veel sociaal kapitaal eveneens

voor reductie van werkdruk(beleving) van de individuele leraar. Dit zou betekenen dat sociaal kapitaal het negatieve effect van teamautonomie op werkdruk compenseert, hetgeen een bevestiging zou zijn van Hypothese 2 (*Meer professioneel kapitaal leidt tot zwakker verband tussen teamautonomie en werkdruk van leraren in het onderwijs*). Er is echter geen significante relatie tussen enerzijds de interactie van sociaal kapitaal en taakverantwoordelijkheden en de werkdruk(beleving) anderzijds ( $\beta = -.023$ ,  $p=.403$ ), dus Hypothese 2 moet uiteindelijk worden verworpen.

Naast sociaal kapitaal zijn ook andere factoren van invloed op de werkdruk(beleving) van de individuele leraar bij veel teamautonomie. Om deze reden zijn in de multivariate regressieanalyse controlevariabelen opgenomen; geslacht, opleidingsniveau en werkervaring (model 4). Uit de analyse blijkt dat er een samenhang bestaat tussen geslacht en werkdruk(beleving) bij meer teamautonomie van de individuele leraar, maar dit is geen significante relatie ( $\beta = .026$ ,  $p=.279$ ). Werkervaring, oftewel het aantal arbeidsjaren als leraar, leidt ertoe dat de werkdruk(beleving) afneemt, maar ook hier is er geen sprake van significantie ( $\beta = -.025$ ,  $p=.317$ ).

Opvallend is de significante invloed van opleidingsniveau ( $\beta = .124$ ,  $p=.000$ ). Dit impliceert dat het opleidingsniveau van de individuele leraar van invloed is op de werkdruk(beleving). Vooral de hoogopgeleide leraar ervaart meer werkdruk. Als we opleidingsniveau en werkervaring zien als indicatoren voor 'menselijk kapitaal' (een onderdeel van professioneel kapitaal naast het eerder genoemde sociaal kapitaal), dan betekent meer menselijk kapitaal dus niet per definitie een lagere werkdruk(beleving). In het volledige model met controle variabelen (model 4) blijkt zelfs het sociaal kapitaal geen significant negatief effect meer te hebben op de werkdruk(beleving) ( $\beta = -.054$ ,  $p=.088$ ). Wat resteert, is de uitspraak dat veel taakverantwoordelijkheden op een school samengaan met een hoge werkdruk(beleving) ( $\beta = .082$ ,  $p=.001$ ) en dat meer menselijk en sociaal kapitaal de pijn van leraren niet verzacht.

Samenvatting regressieanalyse waarin de relatie tussen teamautonomie en werkdruk (beleving) van leraren wordt getoetst, en de invloed van professioneel kapitaal op deze relatie (N = 1680)

Variabelen	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$
Constante	9.161	.056		9.155	0.56		9.155	0.56		8.196	.207	
Weinig teamautonomie	.126	.110	0.29	.131	.110	.030	.132	.110	.030	.114	.109	.026
Veel teamautonomie	.353*	.126	0.70	.374*	.126	.075	.391*	.126	.078	.413*	.126	.082
Sociaal kapitaal				-.60	.025	-.058	-.065	.033	-.063	-.056	.032	-.054
Interactie veel teamautonomie en sociaal kapitaal							-.058	.069	-.023	-.072	.069	-.029
Interactie weinig teamautonomie en sociaal kapitaal							.061	.061	.029	.058	.060	.028
Geslacht										.096	.089	.026
Opleidingsniveau										.406*	.081	.124
Werkervaring										-.004	.004	-.025
R <sup>2</sup>	.070			.091			.098			.159		

\*p. <.05.

Tabel 2: multivariate regressiemodel

## Conclusie en Discussie

In deze studie wordt de relatie tussen teamautonomie en werkdruk (beleving) van leraren in het onderwijs onderzocht en in hoeverre deze relatie gemodereerd wordt door 'professioneel kapitaal'. Ten eerste neemt de werkdruk (beleving) van leraren bij teamautonomie toe. Zowel bij weinig teamautonomie als bij veel teamautonomie ervaren leraren meer werkdruk. Alleen bij veel teamautonomie is er een significante relatie waarneembaar. Dit betekent dat veel teamautonomie leidt tot meer werkdruk (beleving).

Sociaal kapitaal beïnvloedt de werkdruk (beleving) van de individuele leraar positief; zowel bij weinig teamautonomie als bij veel teamautonomie ervaart de individuele leraar minder werkdruk bij collegiale interactie en steun. Uit de analyse blijkt echter dat er geen significant verband waarneembaar is tussen teamautonomie, werkdruk (beleving) en sociaal kapitaal. Sociaal kapitaal leidt bij teamautonomie niet tot minder werkdruk (beleving). Dit betekent dat naast sociaal kapitaal, andere factoren de werkdruk (beleving) bij teamautonomie in het onderwijs beïnvloeden. Sterker nog, op het moment dat geslacht, opleiding en werkervaring worden meegenomen in de analyse, valt de invloed van sociaal kapitaal grotendeels weg. Opleidingsniveau blijkt een belangrijke voorspeller voor de hoge werkdruk (beleving) van leraren te zijn. Een hoog opleidingsniveau leidt bij veel teamautonomie tot meer werkdruk (beleving). Hiermee is in deze studie aangetoond dat (meer) professioneel kapitaal de werkdruk (beleving) van de individuele leraar bij meer teamautonomie niet compenseert. Teamautonomie in het onderwijs gaat dus altijd gepaard met meer werkdruk (beleving) voor leraren.

Deze studie heeft drie beperkingen. Allereerst is de geraadpleegde database, Teaching and Learning International Survey (TALIS), ten dele geschikt om het concept ‘professioneel kapitaal’ te meten. Zo is het wel mogelijk om ‘sociaal kapitaal’ en ‘menselijk kapitaal’ te meten. ‘Sociaal kapitaal’ is gemeten aan de hand van ‘coöperatie van leraren’ en ‘menselijk kapitaal’ aan de hand van ‘werkervaring en opleiding’. Echter, de indicatoren ontbreken om ‘besluitvormingskapitaal’ te meten. Besluitvormingskapitaal speelt een belangrijke rol bij teamautonomie. Juist bij flexibele organisatiestructuren, zoals zelfsturende teams, neemt de beslissingsruimte van medewerkers steeds meer toe (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Van Dartel & Koppens, 2019). Vervolgonderzoek is gewenst, om meer inzicht te krijgen op de relatie teamautonomie en werkdruk(beleving) en de invloed van besluitvormingskapitaal.

Een tweede beperking is de kwaliteit van de meting van het concept ‘teamautonomie’. In de database Teaching and Learning International Survey (TALIS) wordt teamautonomie gemeten aan de hand van een optelsom van verschillende taakverantwoordelijkheden. Uit de literatuur blijkt dat bij (meer) teamautonomie medewerkers niet alleen verantwoordelijk zijn voor professioneel teamgedrag, maar ook voor sociaal teamgedrag; empathisch vermogen bijvoorbeeld. Het sociaal teamgedrag is van invloed op het functioneren van (individuele) leraren en de mate waarin zij werkdruk of stress ervaren (Nagelkerke, 2003; Smit, Slegers & Driessen, 2005). Sociaal teamgedrag is niet opgenomen in de database Teaching and Learning International Survey (TALIS). Vervolgonderzoek is nodig om (meer) inzicht te krijgen in sociale mechanismen die het teamfunctioneren van leraren beïnvloeden.

Het is wenselijk om de kwantitatieve gegevens in deze studie aan te vullen met kwalitatieve gegevens. Zo kan er door middel van participerende observatie meer inzicht worden verkregen in ‘onzichtbare’ mechanismen zoals informele machtsverhoudingen, machtsprocessen en empathisch vermogen binnen zelfsturende teams in het onderwijs. Hiernaast kunnen diepte-interviews met leraren én schoolleiders voorzien in meer achtergrondinformatie.

Een derde beperking betreft het verschil in het metingsniveau van concepten. ‘Teamautonomie’ is in de database Teaching and Learning International Survey (TALIS) gemeten op organisatieniveau. ‘Werkdruk(beleving)’ daarentegen op individueel niveau. Hierdoor wordt het bemoeilijkt om data met elkaar te vergelijken en de bevindingen te generaliseren naar het onderwijsveld. In de analyse is deze discrepantie waarneembaar in de verklaarde variantie. De verklaarde variantie is uiteindelijk slechts 2,5% (model 4). Dit is heel laag, hetgeen betekent dat het in Nederland moeilijk is om de werkdruk(beleving) van leraren te voorspellen. Vervolgonderzoek in de vorm van een multi-level analyse is dan ook gewenst.

Ondanks deze beperkingen heeft deze studie op twee manieren bijgedragen aan de literatuur. Ten eerste hebben maatschappelijke en technologische ontwikkelingen (op de arbeidsmarkt) de (praktische) werksituatie in het onderwijs veranderd. Om de complexiteit van deze ontwikkelingen het hoofd te bieden, werken leraren steeds meer in teamverband. Ondanks deze toename en de moeilijkheden die hierbij komen kijken, zijn studies over teamwerk in de onderwijssector achtergebleven. Vooral naar zelfsturende teams in het onderwijs is weinig onderzoek gedaan. Hierdoor is de relatie tussen zelfsturende teams, oftewel teamautonomie en werkdruk(beleving) in het onderwijs onderbelicht gebleven. In deze studie is de relatie tussen teamautonomie en werkdruk(beleving) en de invloed van ‘professioneel kapitaal’ op deze relatie onderzocht. Deze studie draagt op deze manier dan ook bij aan verdere kennisontwikkeling over teamwerk en werkdruk in het onderwijs.

Ten tweede bestaat er in de onderwijspraktijk veel variëteit waarin zelfsturing is doorgevoerd en zijn de studies over teamwerk in het onderwijs vooral casestudies (Smit, Slegers & Driessen, 2005). Hierdoor komt de betrouwbaarheid en repliceerbaarheid van de studie(resultaten) in het geding. Betrouwbaarheid, repliceerbaarheid en validiteit zijn volgens Bryman (2015) belangrijke eisen van sociaal onderzoek. In deze studie zijn kwantitatieve gegevens gebruikt uit de database Teaching and Learning International Survey (TALIS). Hiermee is geprobeerd de eisen van sociaal onderzoek zoveel mogelijk te waarborgen. Deze studie is hiermee een aanvulling op de vele casestudies over teamwerk en zelfsturing in het onderwijs.

Tegelijkertijd laat deze studie een aantal vragen onbeantwoord. In de analyse is vooral het professioneel teamgedrag van leraren onderzocht. Zoals eerder vermeld, is het sociaal teamgedrag hierdoor onderbelicht gebleven. Hargreaves en Fullan (2013) concluderen dat het sociaal teamgedrag cruciaal is voor het functioneren van lerarenteams. Ook komt de invloed van besluitvormingskapitaal onvoldoende terug in de analyse en is ook de rol van leidinggevend en onderbelicht gebleven. Uit de literatuur blijkt dat leidinggevend en een belangrijke rol spelen bij het opzetten en functioneren van zelfsturende teams (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003). Tot slot is in de analyse geen onderscheid gemaakt naar het onderwijsniveau waarop leraren werkzaam zijn en is de mate waarin de hoge werkdruk(beleving) van leraren bij (meer) teamautonomie tot stress leidt, onbeantwoord gebleven. Stress vergroot de kans op ziekteverzuim en burn-out (Van Wieringen & Van der Rest, 2002). In vervolgonderzoek naar teamwerk en werkdruk(beleving) in het onderwijs kunnen deze onderwerpen verder worden onderzocht.

## Aanbevelingen

De jarenlange maatschappelijke discussie over stress in het onderwijs lijkt de hoge werkdruk niet te hebben verlaagd. In tegendeel, leraren ervaren met de jaren steeds meer werkdruk. Als gevolg van maatschappelijke en technologische veranderingen wordt het werk van leraren steeds complexer. Terwijl de overheid onderwijsinnovaties als een kans ziet om de leerprocessen en leerprestaties van leerlingen en studenten te verbeteren en het leraarschap te promoten, voelen leraren zich steeds meer bedreigd. Te veel aspecten van het onderwijs moeten tegelijk worden veranderd. In de tussentijd gaan de dagelijkse werkzaamheden gewoon door (Smit, Slegers & Driessen, 2005).

Scholen bedenken allerlei strategieën om de hedendaagse ontwikkelingen het hoofd te (kunnen) bieden. Zo ontstaan er allerlei variaties van flexibele organisatiestructuren en wordt teamwerk (steeds meer) gestimuleerd (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Van Dartel & Koppens, 2019). Ook in het onderwijs ontstaat er steeds meer teamautonomie en introduceren scholen zelfsturende teams. Volgens voorstanders ontstaat er binnen deze organisatieconstructie minder werkdruk, meer werkgeluk, welzijn en professionalisering van medewerkers (Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003; Van Dartel & Koppens, 2019). In deze studie is aangetoond dat teamautonomie in het onderwijs altijd gepaard gaat met meer taakverantwoordelijkheden en daarmee meer werkdruk(beleving) voor leraren. Hierdoor wordt de, toch al drukke, leraar extra belast en is er kans op stress en burn-out (Van Wieringen & Van der Rest, 2002). Meer professioneel kapitaal, dat in deze studie is gemeten aan de hand van sociaal kapitaal, lijkt dit probleem niet op te lossen. Collegiale interactie en steun binnen het onderwijs verzacht de pijn van leraren, maar heeft geen significant effect op de hoge werkdruk(beleving).

Voorafkeren met een hoog opleidingsniveau lopen het risico op een hogere werkdruk(beleving). Dit is enerzijds te verklaren doordat het leraarschap minstens een Hoger Beroepsonderwijs (HBO) opleiding vereist en anderzijds is het aannemelijk dat (meer) teamautonomie als gevolg heeft dat meer en complexere vraagstukken en taakverantwoordelijkheden bij hoger opgeleid personeel worden neergelegd. Hierdoor neemt de kans op een hogere werkdruk(beleving) toe, nochtans neemt de populariteit van (meer) teamautonomie binnen (school)organisaties toe. Om de werkdruk(beleving) als gevolg van (meer) teamautonomie zoveel mogelijk te beperken, worden in deze laatste paragraaf aanbevelingen beschreven voor leraren, schoolleiders en de overheid. De aanbevelingen zijn gecategoriseerd naar de vier gebieden van de werkomgeving van leraren, namelijk de

arbeidsomstandigheden, de arbeidsinhoud, de arbeidsverhoudingen en de arbeidsvoorwaarden.

In de eerste plaats zijn interventies op het gebied van de arbeidsomstandigheden van belang: medezeggenschap, beslissingsruimte en randvoorwaarden voor het functioneren van zelfsturende teams.

Onvoldoende medezeggenschap en beslissingsruimte vergroot de werkdruk(beleving) (Easthope & Easthope, 2007). De implementatie van (meer) teamautonomie is een vorm van actieve formalisatie en vergroot medezeggenschap en beslissingsruimte van leraren. Lerarenteams kunnen deze ruimte innemen en (meer) besluitvormingskapitaal ontwikkelen door actief mee te denken in praktische beleidszaken en alternatieven aan te dragen aan schoolleiders (Hargreaves & Fullan, 2013).

Tegelijkertijd kunnen schoolleiders en de (lokale) overheid ruimte creëren door medezeggenschap en beslissingsruimte van leraren te faciliteren, door leraren te betrekken bij de besluitvorming voordat innovaties daadwerkelijk worden geïmplementeerd (Hargreaves & Fullan, 2013). Zo kunnen schoolleiders bij meer teamautonomie binnen de school, in samenspraak met leraren, een nieuwe definitie van de nieuwe werksituatie formuleren. Vragen die hierbij centraal kunnen staan, zijn: Wat verstaan we onder samenwerken en zelfsturing? Met welke reden is zelfsturing ingevoerd? Wie doet wat en waarom? (Dartel & Koppens, 2019). Ook kan medezeggenschap en beslissingsruimte van leraren worden vergroot door in samenspraak organisatiedoelen en/of teamdoelen op te stellen, wat ten goede komt aan het leerproces en de arbeidsproductiviteit van leraren (Hargreaves & Fullan, 2013; Smit, Slegers & Driessen, 2005; Tjepkema, 2003).

De afwezigheid van een effectieve infrastructuur binnen de school vergroot de werkdruk(beleving) van leraren (Easthope & Easthope, 2007). De implementatie van zelfsturende teams vraagt om een herontwerp van de organisatie. Voor het functioneren van deze teams is het van belang dat de technische en sociale infrastructuur effectief en efficiënt is ingericht binnen de school. De schoolleiding is in deze verantwoordelijk voor het functioneren van zelfsturende teams door het scheppen van de juiste randvoorwaarden, zoals effectieve informatiestroom en technologische infrastructuur (Dartel & Koppens, 2019).

In de tweede plaats is de arbeidsinhoud van invloed op werkdruk: toenemende en diverse taakverantwoordelijkheden. Maatschappelijke en technologische ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat de taakverantwoordelijkheden van leraren zijn toegenomen (Onderwijsraad, 2002). Het lerarentekort heeft deze situatie versterkt. De implementatie van meer teamautonomie binnen de schoolorganisatie doet hier nog eens een schepje bovenop: leraren krijgen naast operationele taken, steeds meer regel- en coördinatietaken, met als gevolg



dat (digitale) informatie-uitwisseling wordt vergroot (Tjepkema, 2003). Door toenemende taken en (interne) communicatie ervaren leraren meer tijdsdruk en werkdruk (Onderwijsraad, 2002). *Timemanagement* en energiemangement wordt met deze ontwikkelingen een steeds belangrijkere vaardigheid van het leraarschap. Ook is het belangrijk dat de *core business* van de leraar, het lesgeven, door alle bijkomende verantwoordelijkheden niet wordt ondergesneeuwd. Hargreaves en Fullan (2013) spreken ook wel van *mindful teaching*: leraren moeten niet alleen vanuit externe verwachtingen en eisen handelen, maar in verbinding blijven staan met hun kernwaarden en hoofdtaak als leraar. Voor lerarenteams is het dan ook van belang om alle werkzaamheden en teamprocessen in verband te (blijven) brengen met onderwijsprocessen en de onderwijskwaliteit.

Volgens Hargreaves & Fullan (2013) besturen schoolleiders, maar ook (lokale) overheden steeds meer op afstand en op basis van statistieken en rapporten, waardoor zij de verbinding met het werkveld kwijtraken. Door leraren verantwoordelijk te maken voor regelen en coördinatietaken, bestaat het gevaar dat de kloof tussen schoolleiders en leraren steeds meer wordt vergroot. Om goed functionerend beleid te (kunnen) ontwikkelen, is het voor zowel schoolleiders als beleidsmakers van belang dat zij in verbinding blijven staan met de (ervaringen) van de professionals van het werkveld. Schoolleiders kunnen inzicht krijgen in het functioneren van zelfsturende teams op de werkvloer door regelmatig aan te schuiven bij verschillende teamprocessen en hierop te reflecteren met (individuele) teamleden. De (lokale) overheid kan dit doen door middel van werkbezoeken in de onderwijspraktijk en door in dialoog te treden met leraren, met als doel samen functioneel onderwijsbeleid en onderwijsstrategieën te bedenken (Hargreaves & Fullan, 2013).

In de derde plaats beïnvloeden de arbeidsverhoudingen de werkdruk, namelijk de mate en kwaliteit van collegiale interactie en steun binnen de organisatie. Door meer teamautonomie binnen schoolorganisaties te implementeren, proberen schoolleiders de collegiale interactie en steun binnen de organisatie te stimuleren, oftewel sociaal kapitaal. Volgens Hargreaves en Fullan (2013) is het sociaal teamgedrag, waaronder transparantie, persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid, vertrouwensrelaties en gedeelde ervaringen, een belangrijke randvoorwaarde voor het slagen van grootschalige innovaties.

Er zijn verschillende manieren om het sociaal teamgedrag tussen leraren(teams) te stimuleren, namelijk door (zowel binnen als buiten de school) expertise en ideeën met elkaar te delen, gezamenlijk op groepsprocessen te reflecteren en elkaar van feedback te voorzien. Leraren moeten in veiligheid kunnen leren en experimenteren met zelfsturing en daarnaast hun ervaringen en behoeften in openheid kunnen delen met collega's en schoolleiders. Dit leidt

ertoe dat er een veilige samenwerkingscultuur wordt gestimuleerd, wat ten goede komt aan de werkdruk (beleving) (Hargreaves en Fullan, 2013; Nagelkerke, 2003). Om te voorkomen dat leraren deze samenwerkingsprocessen als belastend ervaren, is het belangrijk dat schoolleiders deze activiteiten onder werktijd organiseren. Ook is de schoolleiding en in het bijzonder de teamleider ervoor verantwoordelijk de behoeften en het functioneren van (individuele) teamleden te monitoren en teamontwikkeling te faciliteren (Hargreaves & Fullan 2013; Smit, Slegers & Driessen, 2005).

In Nederland zijn er weinig praktijkvoorbeelden van vergevorderde zelfsturende teams in het onderwijs. De meeste scholen komen niet verder dan fase 2, frequent overleg over de gezamenlijke aanpak, bij de implementatie van (meer) teamautonomie (Smit, Slegers & Driessen, 2005). Door internationale kennisuitwisseling over zelfsturing in het onderwijs en de rol van arbeidsverhoudingen hierin kan Nederland inspiratie putten uit internationale *good practices* (Hargreaves & Fullan, 2013). De overheid kan kennisuitwisseling en wetenschappelijk onderzoek naar zelfsturing in het onderwijs stimuleren door middel van subsidies.

In de laatste plaats de arbeidsvoorwaarden. Bij meer teamautonomie binnen de schoolorganisatie wordt professionalisering en deskundigheidsbevordering, naast een individuele taak, ook (steeds meer) een teamtaak. Zo neemt het belang van dialoogvaardigheden van (individuele) leraren steeds meer toe. Vaardigheden als actief luisteren, collegiale feedback geven én ontvangen, beargumenteren van standpunten en empathisch vermogen komen bij zelfsturing steeds meer centraal te staan (Smit, Slegers & Driessen, 2005). Ook moeten (individuele) leraren steeds behendiger zijn in de regel- en coördinatietaken.

De cultuuromslag naar meer zelfsturing impliceert dat (individuele) leraren blijvend moeten investeren in hun professionele ontwikkeling, oftewel menselijk kapitaal. Leraren kunnen zich op informele wijze professionaliseren door menselijk kapitaal via sociaal kapitaal op te bouwen op de werkvloer, door middel van collegiale consultatie bijvoorbeeld. Ook kunnen zij zich aansluiten bij externe professionaliseringsnetwerken of zelf het initiatief nemen om een netwerk op te zetten (Hargreaves & Fullan, 2013).

Hiernaast kunnen leraren zich ook formeel professionaliseren, door deel te nemen aan workshops en cursussen. Het persoonlijk budget voor deskundigheidsbevordering en professionaliseringsactiviteiten op maat, biedt hiertoe mogelijkheden (Algemene Onderwijsbond, 2020). Ook kunnen leraren een opleiding volgen. De lerarenbeurs biedt bevoegde leraren in elke onderwijssector de mogelijkheid om het professionele niveau te verhogen, vakkennis te verbreden of te specialiseren (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2020).

Professionele ontwikkeling is voor leraren een werkdruk verhogende activiteit (Onderwijsraad, 2002). Net zoals bij samenwerkingsprocessen, is het van belang dat ook scholingsactiviteiten zoveel mogelijk onder werktijd plaatsvinden. Ook is het belangrijk dat schoolleiders zich blijven ontwikkelen, om zelfsturing zo effectief mogelijk in de school te implementeren. Schoolleiders kunnen dit doen door middel van informele kennisuitwisseling met andere scholen(gemeenschappen), binnen professionaliseringsnetwerken bijvoorbeeld. Ook kunnen schoolleiders zich formeel scholen door een opleiding Verandermanagement te volgen bijvoorbeeld.

De overheid kan professionalisering stimuleren door de professionele loopbaan van leraren anders vorm te geven. Door de introductie van zelfsturing binnen de school, ontwikkelen leraren (steeds meer) leidinggevende capaciteiten. Enerzijds zijn deze capaciteiten van belang voor het functioneren van zelfsturende teams, anderzijds kan bij (individuele) leraren hierdoor de behoefte ontstaan om verticaal te groeien.

Leraren in het onderwijs hebben weinig mogelijkheden tot verticale mobiliteit. Door nieuwe ontwikkelmogelijkheden voor leraren te creëren, blijven leraren langer werkzaam in het onderwijs. Naast verticale mobiliteit, zijn stages, uitwisselingen met andere (internationale) scholen en onderwijssystemen en conferenties manieren om de professionalisering van leraren te bevorderen. De overheid kan hieraan bijdragen door professionaliseringstrajecten van leraren te subsidiëren, lerarennetwerken te organiseren en de samenwerking tussen onderwijsbestuurders en vakbonden te stimuleren (Hargreaves & Fullan, 2013).

Gebaseerd op de bovenstaande beschouwing kan worden geconcludeerd dat het implementeren van meer teamautonomie een langdurig en weerbaar proces is. In de praktijk lopen scholen, op verschillende niveaus, tegen allerlei uitdagingen, belemmeringen en beperkingen aan. Tot op heden is in de Nederlandse onderwijspraktijk de invoering van zelfsturende teams nergens zo ver gevorderd, dat er goede praktijkvoorbeelden aan te wijzen zijn (Smit, Slegers & Driessen, 2005). Hiermee staat de implementatie van zelfsturende teams in het onderwijs nog in de kinderschoenen en is er dus enige voorzichtigheid geboden bij de implementatie ervan. Vooral in een tijd waarin het lerarentekort (steeds meer) oploopt, is het belangrijk dat de gevolgen van (meer) teamautonomie in het onderwijs in kaart worden gebracht. Middels deze studie is geprobeerd om meer inzicht te creëren in de lange termijneffecten van (meer) teamautonomie op de werkdruk(beleving) van leraren en zo een bijdrage te leveren aan het maatschappelijk en wetenschappelijk debat rondom teamwerk en werkdruk(reductie) in het onderwijs.

## Referentielijst

- Adler, P.S., & Borys, B. (2016). Two types of bureaucracy: Enabling and Coercive. *Administrative Science Quarterly* 1996 (1), 61-89. doi: 10.2307/2393986
- Algemene Onderwijsbond (AOB). (2020). *Professionalisering*. Verkregen op 28 juni 2020, van <https://www.aob.nl/professionalisering/>.
- Bakker, A.B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Dartel, N., & Koppens, J. (2019). Teameffectiviteit in het onderwijs. Analyse van mogelijke succesvoorspellende factoren op basis van onderzoeksdata. *Tijdschrift voor HRM*, 22 (2), 51-74. doi:<https://doi.org/10.5117/THRM2019.2.DART>
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO). (2020). *Lerarenbeurs*. Verkregen op 1 juli 2020, van <https://www.duo.nl/particulier/lerarenbeurs/aanvragen.jsp>.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2007). Teachers' stories of change: stress, care and economic rationality. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 1-16.
- Grinsven, V., Elphick, E., & Woud, L. van der (2012). *Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht, Nederland: DUO Onderwijsonderzoek.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professioneel kapitaal. De transformatie van het onderwijs in elke school*. s' Gravenhage: Duurzaam leren/Maasdijk: NTO-Effekt.
- Jetten, B., Braster, J.F.A., Pat, M. (1999). *Werkdruk en welzijn van onderwijsbeleidsadviseurs*. Assen: Van Gorcum.

- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for other. *Educational Studies*, 29, 337-350.
- Kremer, M., Wrent, R. & Knottnerus, A. (2017). *Voor de zekerheid. De toekomst van flexibel werkenden en de moderne organisatie van arbeid*. Verkregen op 20 juni, 2020, van <https://www.wrr.nl/publicaties/verkenningen/2017/02/07/voor-de-zekerheid>.
- MacDonald, W. (2003). The impact of job demands and workload on stress and fatigue. *Australian Psychologist*, 2003 (2), 102-117. doi:10.1080/00050060310001707107
- Nagelkerke, A. G. (2003). Weg van slechte werkverhoudingen. *Sociaal maandblad arbeid*, 58 (3), 91-95.
- Neuman, W.L. (2014). *Social Research methods: qualitative and quantitative approaches*. Harlow, England: Pearson.
- Onderwijsraad. (2018). *Lerarentekorten*. Verkregen op 2 juli 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/05/28/lerarentekorten>
- Ozer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2), 4928-4932.
- Rijksoverheid. (2020). *Aanpak lerarentekort*. Verkregen op 28 juni 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>.
- Smit, F., Slegers, P., & Driessen, G. (2005). *Zelfsturing binnen de BVE-sector en het voortgezet onderwijs*. Verkregen op 1 juli 2020, van <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/211600>
- Tjepkema, S. (2003). *Verscheidenheid in zelfsturende teams*. Verkregen op 28 juni 2020, van [https://www.kessels-smit.com/files/Artikel\\_2003\\_tjepkema\\_-\\_verscheidenheid\\_in\\_zelfsturende\\_teams1.pdf](https://www.kessels-smit.com/files/Artikel_2003_tjepkema_-_verscheidenheid_in_zelfsturende_teams1.pdf).
- Van Wieringen, A.M.L., & Van der Rest, A. (2002). *Toerusten=uitrusten: werk en werkende in het onderwijs*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.

Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 2012 (1), 299-321. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Verkregen op 28 juni 2020, van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2013/11/04/naar-een-lerende-economie>.

## Bijlage

Syntax analyse relatie tussen teamautonomie en werkdruk(beleving) van leraren, en de invloed van professioneel kapitaal op deze relatie.

\* Encoding: UTF-8.

\*\*\* vraag 20 principal lijst TALIS 2018

\*\*\* responsibilities

FREQUENCIES VARIABLES=

TC3G20A1 TC3G20A2 TC3G20A3 TC3G20A4 TC3G20A5

TC3G20B1 TC3G20B2 TC3G20B3 TC3G20B4 TC3G20B5

TC3G20C1 TC3G20C2 TC3G20C3 TC3G20C4 TC3G20C5

TC3G20D1 TC3G20D2 TC3G20D3 TC3G20D4 TC3G20D5

TC3G20E1 TC3G20E2 TC3G20E3 TC3G20E4 TC3G20E5

TC3G20F1 TC3G20F2 TC3G20F3 TC3G20F4 TC3G20F5

TC3G20G1 TC3G20G2 TC3G20G3 TC3G20G4 TC3G20G5

TC3G20H1 TC3G20H2 TC3G20H3 TC3G20H4 TC3G20H5

TC3G20I1 TC3G20I2 TC3G20I3 TC3G20I4 TC3G20I5

TC3G20J1 TC3G20J2 TC3G20J3 TC3G20J4 TC3G20J5

TC3G20K1 TC3G20K2 TC3G20K3 TC3G20K4 TC3G20K5

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* schaal aantal responsibilities teachers

### **RELIABILITY**

/VARIABLES=TC3G20A3 TC3G20B3 TC3G20C3 TC3G20D3 TC3G20E3 TC3G20F3  
TC3G20G3 TC3G20H3 TC3G20I3

TC3G20J3 TC3G20K3

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.

\*\*\* zonder items C en D want dat bleken constanten te zijn

### **RELIABILITY**

/VARIABLES=TC3G20A3 TC3G20B3 TC3G20E3 TC3G20F3 TC3G20G3 TC3G20H3  
TC3G20I3 TC3G20J3 TC3G20K3

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.

\*\*\* berekening aantal responsibilities teachers (=X)

RECODE TC3G20A3 TC3G20B3 TC3G20E3 TC3G20F3 TC3G20G3 TC3G20H3 TC3G20I3  
TC3G20J3 TC3G20K3

(1=1) (2=0) (else=sysmis) into rTC3G20A3 rTC3G20B3 rTC3G20E3 rTC3G20F3  
rTC3G20G3 rTC3G20H3 rTC3G20I3 rTC3G20J3 rTC3G20K3 .

COMPUTE N\_RESP\_T=SUM(rTC3G20A3, rTC3G20B3, rTC3G20E3, rTC3G20F3,  
rTC3G20G3, rTC3G20H3, rTC3G20I3, rTC3G20J3, rTC3G20K3) .

FREQUENCIES VARIABLES=N\_RESP\_T

/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE

/BARCHART FREQ

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* schaal werk stress vraag 51 en vraag 52 teachers TALIS 2018 (=Y)

\*\*\* eerste TALIS schaal = workplace well-being and stress (zie tabel 11.80 technical report 2018)

FREQUENCIES VARIABLES=TT3G51A TT3G51B TT3G51C TT3G51D

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* tweede TALIS schaal = workload stress T3WLOAD

FREQUENCIES VARIABLES=TT3G52A TT3G52B TT3G52C TT3G52D TT3G52E

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* Derde TALIS schaal = Student behavior stress T3STBEH

FREQUENCIES VARIABLES=TT3G52F TT3G52G TT3G52H

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* frequencies werk stress schalen (work load is het beste qua verdeling

\*\*\* en past het best bij het concept werkdruk)



FREQUENCIES VARIABLES=T3WELS T3WLOAD T3STBEH

/FORMAT=NOTABLE

/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE

/HISTOGRAM NORMAL

/ORDER=ANALYSIS.

COMPUTE WERKDRUK=T3WLOAD.

\*\*\* sociaal kapitaal schaal op basis van vraag 33 teachers TALIS 2018 (=Z)

\*\*\* in technical report (tabel 11.32) is dat Teacher cooperation overall = T3COOP

\*\*\* die schaal heeft twee subschalen

\*\*\* Exchange and coordination among teachers = T3EXCH

\*\*\* en Professional collaboration in lessons among teachers = T3COLES

FREQUENCIES VARIABLES=TT3G33A TT3G33B TT3G33C TT3G33D TT3G33E  
TT3G33F TT3G33G TT3G33H

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* frequencies schalen (overall schaal is het meest passende waarschijnlijk)

FREQUENCIES VARIABLES=T3COOP T3EXCH T3COLES

/FORMAT=NOTABLE

/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE

/HISTOGRAM NORMAL

/ORDER=ANALYSIS.

COMPUTE SOCKAP=T3COOP.

\*\*\* controle variabelen geslacht, opleiding, ervaring

FREQUENCIES VARIABLES=TT3G01 TT3G03 TT3G11B

/ORDER=ANALYSIS.

\*\*\* berekening controle variabelen

RECODE TT3G01 (1=1) (2=0) into VROUW.

RECODE TT3G03 (1,2,3,4=1) (5=2) (6=3) (7=4) into OPLEIDING.

COMPUTE ERVARING=TT3G11B.

\*\*\* regression analysis

## **REGRESSION**

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT WERKDRUK

/METHOD=ENTER N\_RESP\_T

/METHOD=ENTER SOCKAP

/METHOD=ENTER VROUW OPLEIDING ERVARING.

\*\*\* Hercoderen van teacher responsibilities op een school in drie groepen, en daarna in 2 dummies

RECODE N\_RESP\_T (0,1,2=1) (3,4,5=2) (6,7,8=3) (else=sysmis) into RESP3.

VALUE LABELS RESP3 1 'weinig verantwoordelijkheden' 2 'gemiddeld' 3 'relatief veel verantwoordelijkheden'.

FREQUENCIES VARIABLES RESP3.

RECODE RESP3 (1=1) (2,3=0) into RESPWEINIG.

RECODE RESP3 (1,2=0) (3=1) into RESPVEEL.

FREQUENCIES VARIABLES RESPWEINIG RESPVEEL.

\*\*\* Berekenen interactie met sociaal kapitaal, maar eerst centreren sociaal kapitaal ivm mogelijk hoge vijf waarden

FREQUENCIES VARIABLES=SOCKAP

/FORMAT=NOTABLE

/STATISTICS=MEAN

/ORDER=ANALYSIS.

COMPUTE cSOCKAP=SOCKAP - 9.7512.

\*\*\* Nu berekenen interacties X (responsibilities) en Z (sociaal kapitaal)

COMPUTE IA\_respveel\_Csockap=RESPVEEL\*cSOCKAP.

COMPUTE IA\_respweinig\_Csockap=RESPWEINIG\*cSOCKAP.

\*\*\*\*\* regressie met twee dummies RESPweinig en RESPveel EN interacties met sociaal kapitaal (gecentreerd)

## REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT WERKDRUK

/METHOD=ENTER RESPWEINIG RESPVEEL

/METHOD=ENTER cSOCKAP

/METHOD=ENTER IA\_respveel\_Csockap IA\_respweinig\_Csockap

/METHOD=ENTER VROUW OPLEIDING ERVARING.

\*\*\* conclusie: Geen moderatie want interacties zijn n.s.

\*\*\* Wel indien relatief veel verantwoordelijkheden, meer werkdruk, en positief effect van sociaal kapitaal op werkdruk