
BEVLOGENHEID EN BURNOUT IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Een studie naar bevlogenheid en burnout in het voortgezet onderwijs,
uitgaande van LMX, copinggedrag en doelorëntaties van docenten



Roxanne Coelman (s0044113)

December 2011

BEVLOGENHEID EN BURNOUT IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Een studie naar bevlogenheid en burnout in het voortgezet onderwijs,
uitgaande van LMX, copinggedrag en doelorëntaties van docenten

Auteur: Roxanne Coelman - s0044113
Opleiding: Master Psychologie (Arbeid & Organisatie)
Eerste begeleider: Drs. J. Konermann
Tweede begeleider: Prof. Dr. K. Sanders
Datum: December 2011
Instelling: Universiteit Twente, Enschede

Samenvatting

Nederland heeft behoefte aan docenten die bevlogen in hun werk zijn. Uit onderzoek blijkt dat docenten gemiddeld hoog scoren op bevlogenheid in vergelijking met andere sectoren. Desondanks is de gemiddelde bevlogenheid van docenten in Nederland laag. Docenten geven aan dat zij hun werk - onder andere door een te hoge werkdruk, verminderd 'engagement' en stress - weinig aantrekkelijk vinden. Uit onderzoek blijkt dat docenten behoren tot de top drie van beroepen die geconfronteerd worden met burnout (Van Horn, 2002). Het is van belang het wetenschappelijke inzicht ten aanzien van bevlogenheid en burnout te vergroten om in de praktijk het kwantitatief tekort aan kwalitatief goede docenten te verminderen. De hoofdvraag van het onderzoek luidt: *In welke mate hebben LMX¹, het copinggedrag en doeloriëntaties een relatie met bevlogenheid en burnout en welke factoren zijn nog meer van invloed op bevlogenheid en burnout?*. In het onderzoek zijn 30 respondenten geïnterviewd door middel van een open interview en een vragenlijst. De resultaten laten zien dat LMX positief gerelateerd is aan bevlogenheid. Er bestaat een niet significante negatieve relatie tussen LMX en burnout. Het copinggedrag laat een positieve relatie met bevlogenheid en een negatieve relatie met burnout zien. De bevlogenheid is het hoogste en de burnout het laagste als een docent een leerdoeloriëntatie heeft. De negatieve relatie met bevlogenheid en de positieve relatie met burnout zijn voor prestatiebewijs- en prestatievermijdende doeloriëntaties niet aangetoond.

Kernwoorden: bevlogenheid, burnout, LMX, copinggedrag, doeloriëntaties.

¹ LMX= Leader Member Exchange

1. Introductie

Binnen de onderwijssector is het streven naar krachtige en betrokken werknemers de laatste jaren een onderwerp van aandacht. Uit verschillende onderzoeken blijkt namelijk dat de bevlogenheid van docenten in Nederland laag is. Docenten geven aan dat zij hun werk, onder andere door een te hoge werkdruk, verminderd ‘engagement’ en stress, weinig aantrekkelijk vinden (Commissie Leraren, 2007; OECD, 2005; Ministerie van OCW, 2009; Ministerie van OCW, 2010). Volgens de Commissie Leraren (2007) heeft Nederland hierdoor te kampen met *‘een dramatisch kwantitatief tekort aan kwalitatief goede docenten’*. Het voortgezet onderwijs krijgt naar verwachting – ondanks de investeringen – de komende zeven jaar veel moeite om in de vraag naar docenten te voorzien. De on vervulde vraag kan tot 2018 oplopen tot ruim 3.000 voltijdbanen, dit is vijf procent van de werkgelegenheid (Ministerie van OCW, 2010).

Het streven naar krachtige en betrokken werknemers is populair. Mede door een heropleving van de positieve psychologie (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000) zien we dat de positieve gevolgen van werk binnen de literatuur steeds meer aandacht krijgen (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2005). De literatuur richt zich bijvoorbeeld op menselijke kracht en optimaal functioneren (Schaufeli & Bakker, 2004). Bevlogenheid is anno 2011 een steeds vaker centraal begrip binnen onderzoek. Bevlogenheid wordt door Schaufeli en Bakker (2004) gedefinieerd als een *“positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie”*.

Allereerst is een bevlogen werknemer *vitaal*. Een vitale werknemer voelt zich sterk en fit, beschikt over veel energie en geestelijke veerkracht, gaat door als het tegenzit en is niet snel vermoeid (Schaufeli & Bakker, 2004). Een vitale werknemer heeft een hoge mate aan energie en

motivatie met betrekking tot het werk (Bakker & Demerouti, 2007). Hij of zij maakt gebruik van eigen vermogens en kwaliteiten en gaat creatief en nuchter om met invloeden van buitenaf. Een vitale werknemer kan relativeren en is bereid inspanning te leveren voor het werk. Energie is de fysieke component van bevlogenheid (May et al, 2004).

Het tweede kenmerk van bevlogenheid is *toewijding*. Wanneer een werknemer toegewijd is, dan is hij of zij vol inspiratie, enthousiasme en trots. Hij haalt uitdaging en voldoening uit het werk. Een toegewijde werknemer identificeert zich sterk met het werk en ziet het werk als nuttig en zinvol (Schaufeli & Bakker, 2004). Toewijding wordt ook wel gezien als de emotionele component van bevlogenheid (May et al, 2004).

De derde component van bevlogenheid is *absorptie*. Absorptie wordt omschreven als het op een plezierige wijze opgaan in het werk, door werk in vervoering raken en niet meer los kunnen komen van werk. Een werknemer die geabsorbeerd wordt door het werk, vindt dat de tijd snel voorbij gaat, is volledig geconcentreerd en vergeet andere dingen om zich heen (Schaufeli & Bakker, 2004). De subjectieve waarneming is bij absorptie van belang. De waarneming is vertekend – men vindt dat de tijd sneller gaat – en hierdoor wordt de omgeving vergeten (Csikszentmihalyi, 1990 in Bakker, 2008). Absorptie is een cognitieve component van bevlogenheid (May et al, 2004).

Bevlogen docenten zijn om twee redenen belangrijk. Ten eerste verlaten bevlogen docenten minder snel hun baan (Bakker, Demerouti, de Boer, & Schaufeli, 2003). Ten tweede laten onderzoeken zien dat hoe meer bevlogen een docent is, hoe beter de leerlingen presteren en hoe beter zij voorbereid zijn op de toekomst (Bakker, 2005; Kahn, 1990).

Gezien het feit dat docenten hun werk, door een te hoge werkdruk, verminderd ‘engagement’ en stress, weinig aantrekkelijk vinden is het ook noodzaak burnout te betrekken bij

bevlogenheid. In het verleden werd bevlogenheid vaak als ‘de tegenovergestelde status’ van burnout gezien. Schaufeli en Bakker (2001, 2003, 2004, 2007) stellen echter dat bevlogenheid en burnout twee aparte dimensies zijn. Burnout wordt in de literatuur gedefinieerd als ‘*een psychologisch syndroom van emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid dat zich kan manifesteren bij personen die beroepsmatig met andere mensen werken*’ (Maslach 1993).

Een werknemer is *emotioneel uitgeput* als hij of zij gevoelens heeft van overbelasting. De emotionele reserves zijn uitgeput (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000), waardoor spanningsklachten, verminderde effectiviteit, verminderde motivatie, problematische attitudes en gedragingen op het werk kunnen ontstaan (Schaufeli & Bakker, 2005).

De tweede component van burnout is *depersonalisatie*. Het is een onpersoonlijke, onverschillige, negatieve en cynische houding ten opzichte van collega’s en mensen uit de werkomgeving (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000). Depersonalisatie is gerelateerd aan het ontbreken van energiebronnen, zoals gebrek aan sociale steun en gebrek aan feedback (Demerouti et al, 2001).

De derde component van burnout, *verminderde persoonlijke bekwaamheid*, gaat over de mate waarin men zich in staat voelt het werk goed te doen (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000). Docenten met een negatieve perceptie over hun eigen competenties, vinden zichzelf minder effectief op hun werk, voornamelijk in het onderwijzen van de leerlingen (Van Horn et al, 1997).

Focus van het onderzoek

In dit onderzoek wordt uitgegaan van de opvatting van Schaufeli en Bakker (2001, 2003, 2004, 2007) die stelt dat bevlogenheid en burnout twee aparte dimensies zijn. Bevlogenheid en

burnout worden als twee aparte variabelen gemeten. Om factoren te onderzoeken die de bevlogenheid kunnen bevorderen en burnout verminderen, introduceren we de concepten LMX, copinggedrag en doelorïëntatie.

LMX

De LXM-theorie veronderstelt dat leiders verschillende sociale uitwisselingsrelaties aangaan met hun ondergeschikten (Jex, 2002; Howell & Hall, 1998). De basisaanname van de LMX-theorie is dat leidinggevendenden geen algemene leiderschapsstijl aannemen, maar met elke werknemer een individuele relatie ontwikkelen die verschilt in kwaliteit. Uit onderzoek blijkt dat een hoge kwaliteit sociale uitwisseling een positieve relatie heeft bevlogenheid (Blau, 1964, Cropanzano & Mitchell, 2005) en een negatieve relatie met burnout (Schaufeli, 2006). Ondanks de kennis over deze samenhang, is er weinig bekend over de mate waarin LMX en bevlogenheid en burnout een relatie hebben en welke factoren leiden tot deze samenhang. We kunnen ons afvragen onder welke omstandigheden een hoge danwel lage kwaliteit samenhang ontstaat en door welke factoren deze samenhang wordt beïnvloed. In dit onderzoek wordt daarom diepgaand ingegaan op de kwaliteit van individuele relaties tussen leidinggevende en werknemer door een verkenning van de samenhang met bevlogenheid en burnout en de factoren die van invloed zijn op deze samenhang.

Copinggedrag

Copinggedrag gaat over de wijze waarop een werknemer omgaat met problemen op het werk. In dit onderzoek wordt de beschrijving van Schaufeli (2001) gehanteerd: *‘het psychologische proces dat wordt ingezet om met werkstressoren om te gaan met als doel het verminderen van negatieve gezondheidseffecten’*. Uit onderzoek blijkt dat hoe actiever de werknemer is in het oplossen van problemen - hoe meer hij een (proactieve)

probleemgeoriënteerde stijl hanteert - hoe minder gezondheidsklachten hij heeft en hoe beter zijn welzijn is. Onder het actief oplossen van problemen valt actieve zelfregulatie, zoals feedback zoeken, proactief gedrag, emotionele controle en sociale bekwaamheid (Schaufeli, 2001, Folkman & Moskowitz, 2004). Werknemers die zich aan het begin van een werkdag meer hersteld voelen, zijn meer betrokken bij het werk en vertonen meer proactief gedrag. Zij nemen meer persoonlijke initiatieven en blijken tijdens de werkdag beter te presteren (Binnewies, Sonnentag & Mojza, 2006).

We kunnen ons afvragen onder welke omstandigheden een docent actief probleemgeoriënteerd gedrag vertoont en door welke factoren de samenhang met bevlogenheid en burnout wordt beïnvloed. Door kennis over de omstandigheden en factoren die van invloed zijn op de persoonlijke wijze van omgaan met problemen, kunnen we meer zeggen over de samenhang met bevlogenheid dan wel burnout. In dit onderzoek wordt daarom het copinggedrag van docenten in verschillende situaties onderzocht.

Doeloriëntatie – de wijze van doelen stellen op het werk – is van invloed op het leren en presteren van werknemers (VanDeWalle, Brown, Cron & Slocum, 1999). Er bestaan drie soorten doeloriëntaties (VandeWalle, 1997): leerdoeloriëntatie, prestatiebewijs doeloriëntatie en vermijdende doeloriëntatie. Werknemers met een *leerdoeloriëntatie* gaan graag nieuwe en uitdagende taken aan. Zij hebben de wens de eigen prestaties en competenties te verbeteren en zijn gericht op ontwikkeling (Tönjes & Dickhäuser, 2009). Werknemers met een *prestatie bewijs doeloriëntatie* willen hun competenties bewijzen en vinden dat individuele eigenschappen zijn aangeboren. Volgens deze werknemers leidt inspanning niet tot verbetering of ontwikkeling van de competenties (Poortvliet et al, 2004). Werknemers met een *vermijdende doeloriëntatie* richten zich primair op het vermijden van taakgebaseerde of intrapersonlijke incompetenties. De

werknemers hebben vaak het gevoel de taak niet volledig te beheersen en denken dat ze geen controle over hun handelen hebben (Elliot, Shell, Henry & Maier, 2005). Onderzoek toont aan dat leerdoeloriëntatie een positieve relatie heeft met bevlogenheid en een negatieve relatie heeft met burnout (Martin & Marsch, 2008; Rasku & Kinnunen, 2003; Mearns & Cain, 2003). Uitkomsten voor prestatiebewijs- en prestatievermijdende doeloriëntatie zijn wisselend. Tönjes en Dickhäuser (2009) tonen in hun onderzoek aan dat een prestatiebewijs doeloriëntatie een negatieve relatie heeft met verminderde persoonlijke bekwaamheid en uitputting. Ook voor een prestatievermijdende doeloriëntatie hebben zij dit aangetoond.

We kunnen ons afvragen in welke mate de drie soorten doeloriëntaties een relatie hebben met bevlogenheid en burnout. We weten dat doeloriëntaties van invloed zijn op het leren en presteren van werknemers (VanDeWalle, Brown, Cron & Slocum, 1999), maar we hebben nog geen kennis over de omstandigheden en factoren die van invloed zijn op de doeloriëntaties. Met informatie over omstandigheden en factoren kunnen we meer zeggen over het wel of niet ontstaan van bevlogenheid danwel burnout.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is door middel van kwalitatieve onderzoek een bijdrage te leveren aan de theoretische ontwikkeling met betrekking tot bevlogenheid en burnout en factoren die van invloed zijn op deze twee dimensies. Vanuit de theoretische uitkomsten worden praktische aanbevelingen gedaan voor de onderwijssector en wordt verhelderd waar vervolgonderzoek met betrekking tot bevlogenheid en burnout zich op kan richten.

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt:

In welke mate hebben LMX, het copinggedrag en doelorëntaties een relatie met bevlogenheid en burnout en welke factoren zijn nog meer van invloed op bevlogenheid en burnout?

De hoofdvraag is onderverdeeld in 3 deelvragen:

1. In welke mate heeft LMX een relatie met bevlogenheid en burnout en welke andere factoren worden genoemd?
2. In welke mate heeft het copinggedrag een relatie met bevlogenheid en burnout en welke andere factoren worden genoemd?
3. In welke mate hebben doelorëntaties een relatie met bevlogenheid en burnout en welke andere factoren worden genoemd?

2. Theoretisch kader

2.1 LMX

De LXM-theorie veronderstelt dat leiders verschillende sociale uitwisselingsrelaties aangaan met hun ondergeschikten (Jex, 2002; Howell & Hall, 1998). Er bestaan twee soorten sociale uitwisselingsrelaties; een LMX relatie van *lage kwaliteit* en een LMX relatie van *hoge kwaliteit* (Graen & Uhl-Bien, 1995). Bij een LMX relatie van lage kwaliteit bestaat een afstand tussen leidinggevende en werknemers. De leidinggevende maakt enkel gebruik van het formele werkcontract in uitwisselingen (Dunegan, Duchon, & Uhl-Bien, 1992). Er is sprake van een neerwaartse invloed, rollen die formeel en gedefinieerd zijn en losgekoppelde doelen (Graen & Uhl-Bien, 1995). Hoge kwaliteit LMX relaties kenmerken zich door wederzijds vertrouwen, respect, invloed, en verplichting tussen leidinggevend en werknemers (Graen & Uhl-Bien,

1995). Leidinggevers met een hoge LMX relatie hebben meer vertrouwen in hun werknemers (Dunegan et al., 1992) en moedigen aan om meer verantwoordelijke activiteiten te ondernemen (Graen & Uhl-Bien, 1995). De uitwisseling tussen de leidinggevende en werknemers is ‘rijker’, dan formeel wordt voorgeschreven. De leidinggevende en werknemers geven en ontvangen meer dan zou moeten volgens het formele werkcontract. Om een hoge LMX relatie te bereiken moeten er drie dimensies van wederkerigheid tussen een leider en een werknemer spelen; affectie (genegenheid), contributie en loyaliteit.

LMX en bevlogenheid

Halbesleben, Bakker en Leiter (2010) hebben aangetoond dat de steun van de leidinggevende een positieve relatie heeft met bevlogenheid. Het mechanisme dat hiervoor zorgt is de sociale uitwisseling (Blau, 1964, Cropanzano & Mitchell, 2005). De sociale uitwisselingstheorie beschrijft dat er reciprocale interacties tussen werknemers en leidinggevende bestaan. Wanneer er sprake is van een hoge kwaliteit LMX, ervaren werknemers dat zij vertrouwen krijgen en gewaardeerd worden. Als uitwisseling ‘betalen’ zij de leidinggevende terug in de vorm van meer bevlogenheid. Uit onderzoek blijkt dat bevlogenheid overdrachtelijk is. Het blijkt dat teams elkaar kunnen aansteken met bevlogenheid (Bakker, Van Emmerik & Euwema, 2006; Salanova, Agut & Peiro, 2005) en dat bevlogen muzikanten hun passie kunnen overdragen op hun leerlingen (Bakker, 2005).

LMX en burnout

In de sociale uitwisselingstheorie staat beschreven dat emotionele uitputting (als onderdeel van burnout) kan ontstaan door een discrepantie tussen de kosten (de investeringen) en de baten (de opbrengsten) van de sociale contacten (Schaufeli, 2006). Wanneer er sprake is van een

chronische discrepantie tussen investeringen en opbrengsten, spreekt men van een negatieve uitwisselingsrelatie of gebrek aan wederkerigheid (reciprociteit) (Schaufeli & Bakker, 2006). Haynes, Borril en Stride (2004) hebben LMX in verband gebracht met het welbevinden van werknemers. Zij concluderen dat een lage LMX-relatie leidt tot vermindering van individueel welbevinden (Dierendonck et al, 2004).

In dit onderzoek wordt verwacht dat de reciprocale interacties (Schaufeli & Bakker, 2006, Blau, 1964, Cropanzano & Mitchell, 2005) tussen leidinggevend en docenten een grote rol spelen. Zoals Bakker, Van Emmerik & Euwema (2006), Salanova, Agut & Peiro (2005) en Bakker (2005) aantonen in hun onderzoek is bevlogenheid overdrachtelijk. Er bestaat een vermoeden dat deze overdrachtelijkheid positief uitwerkt voor bevlogenheid en negatief voor burnout, omdat de leidinggevend en docenten elkaar ‘uitbetalen’ in datgene ze bij de ander ervaren; bevlogenheids- of burnoutkenmerken. Dit betekent dat naarmate de LMX toeneemt, de bevlogenheid toeneemt. Voor burnout bestaat het vermoeden dat naarmate de LMX toeneemt, de burnout afneemt. Naar aanleiding van bovenstaande argumentatie worden de hypotheses over LMX als volgt geformuleerd:

H1a: *LMX heeft een positieve relatie met bevlogenheid.*

H1b: *LMX heeft een negatieve relatie met burnout.*

2.2 Copinggedrag

Er bestaan verschillende soorten copinggedrag: actief probleemoplossend, een palliatieve reactie, vermijden, sociale steun zoeken, passief reactiepatroon, expressie van emoties en geruststellende gedachten (Lazarus & Folkman, 1984, Schaufeli, 2001, Scheurs en van der Willige, 1988, Folkman & Moskowitz, 2004). Dit onderzoek richt zich op actief

probleemgeoriënteerd copinggedrag. Werknemers met een actief probleemgeoriënteerde copingstijl zijn werknemers die actief hun problemen oplossen door bijvoorbeeld actieve zelfregulatie, feedback zoeken en proactief gedrag. Deze werknemers hebben een hoge mate van emotionele controle en sociale bekwaamheid (Schaufeli, 2001, Folkman & Moskowitz, 2004). Uit een review van 63 studies in 2001 (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen & Wadsworth, 2001) blijkt dat actieve probleemgeoriënteerde werknemers problemen kunnen herstructureren. Zij kunnen een stressor positief herwaarden en zij zijn goed in problemen oplossen.

Copinggedrag en bevlogenheid

Van Rhenen, Schaufeli, van Dijk en Blonk (2006) stellen dat een actieve probleemoplossende copingstijl verband houdt met minder uitval in termen van frequentie, duur en ziekzijn. Het *Effort-Recovery Model* (Meijman & Mulder, 1998) gaat in op de beschikbare hulpbronnen en consequenties van inspanning op het werk, bijvoorbeeld de invloed van de mogelijkheid om tijdens een werkdag te herstellen. Het model stelt dat de beschikbaarheid van hulpbronnen uit de werkomgeving een externe motiverende werking heeft, zodat werknemers eerder bereid zijn energie en vaardigheden in te zetten om hun werktaken te volbrengen.

Copinggedrag en burnout

Van Rhenen, Schaufeli, van Dijk en Blonk (2006) concluderen dat een actieve probleemoplossende copingstijl de mate van ziekzijn en uitval in de toekomst kan voorspellen. Een vermijdende copingstijl leidt tot een hogere mate aan uitval. De lengte van de uitval is eveneens langer. Uit een onderzoek van Mearns en Cain (2003) naar de relatie tussen burnout, stress en copinggedrag onder docenten, blijkt dat '*negative mood regulation*' (reguleren van

negatieve emoties) een rol speelt. De onderzoekers concluderen dat de verwachtingen die docenten hebben over het controleren en reguleren van hun eigen emoties van invloed zijn op burnout en stress. Het blijkt dat hoe hoger de *'negative mood regulation expectancies'* zijn, hoe meer actief copinggedrag de docent vertoont. De actieve coping heeft een negatieve relatie met burnout en stress (Mearns & Cain, 2003).

Verwacht wordt dat actief probleemgeoriënteerd gedrag zorgt voor een grotere mate aan 'hulpbronnen' die de docent kunnen ondersteunen in het welzijn op het werk. Daarnaast wordt verwacht dat het actieve gedrag leidt tot een hogere mate van probleem oplossen. De docent kan problemen herstructureren, waardoor de docent meer overzicht heeft over zijn werktaken, minder druk zal ervaren en meer gericht zal zijn op de positieve aspecten van het werk. Er wordt daarom een positieve relatie met bevlogenheid en een negatieve relatie met burnout verwacht. Naar aanleiding van bovenstaande argumentatie worden de hypothesen over copinggedrag als volgt geformuleerd:

H2a: *(Pro) actief probleemgeoriënteerd gedrag heeft een positieve relatie met bevlogenheid.*

H2b: *(Pro) actief probleemgeoriënteerd gedrag heeft een negatieve relatie met burnout.*

2.3 Doeloriëntaties

Doeloriëntaties bepalen de waarneming, het gedrag en de werkresultaten van werknemers (Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008). Dweck (2000) stelt dat doeloriëntaties gebaseerd zijn op diepgewortelde ideeën en opvattingen over de aard en ontwikkelbaarheid van menselijke eigenschappen.

Leerdoeloriëntatie

Werknemers met een leerdoeloriëntatie zijn van mening dat individuele eigenschappen veranderbaar en dynamisch zijn. De werknemer is zich bewust van het feit dat hij gerichte inspanningen moet leveren om zich te kunnen ontwikkelen. Een leerdoeloriëntatie gerichte werknemer vindt het niet erg om fouten te maken. Hij ziet dit als een natuurlijk en onmisbaar onderdeel van het leerproces (Poortvliet, Jansen & Yperen, 2004). Werknemers die het leuk vinden om nieuwe uitdagende taken aan te gaan en zichzelf willen ontwikkelen, ervaren minder stress en leveren betere prestaties op het werk (Martin & Marsch, 2008; Rasku & Kinnunen, 2003; Mearns & Cain, 2003). De Rooij (2006) concludeert dat een leerdoeloriëntatie positief gerelateerd is aan innovatief gedrag. Werknemers zoeken bijvoorbeeld actiever naar ‘positieve’ informatie en dit is positief gerelateerd aan hoop, trots en plezier op het werk (Pekrun, Elliot & Maier, 2006). Tönjes, Dickhäuser en Kröner (2008) en Tönjes en Dickhäuser (2009) hebben aangetoond dat leerdoeloriëntatie een negatieve relatie heeft met emotionele uitputting en een verminderde persoonlijke bekwaamheid.

In dit onderzoek wordt verwacht dat het geloof in eigen kunnen, het werk zien als een leerproces en het niet erg vinden om fouten te maken, zorgen voor een meer ‘ontspannen’ houding ten opzichte van het werk. De docent zal hierdoor gericht zijn op de positieve aspecten van het werk en relatief weinig druk ervaren. Er wordt daarom een positieve relatie verwacht met bevlogenheid en een negatieve relatie met burnout. De eerste twee hypothesen over doeloriëntaties van een docent worden daarom als volgt geformuleerd:

H3a: *Leerdoeloriëntatie heeft een positieve relatie met bevlogenheid.*

H3b: *Leerdoeloriëntatie heeft een negatieve relatie met burnout.*

Prestatie bewijs doeloriëntatie

Werknemers met een prestatiebewijs doeloriëntatie zien het maken van fouten als falen. Zij zien het maken van fouten als een tekortkoming van hun eigen competenties en zullen daarom hard werken. Er wordt ook wel gesproken van competitiegeoriënteerde werknemers. Competitiegeoriënteerde of prestatiebewijs georiënteerde werknemers zijn niet gericht op ontwikkeling en taakbeheersing. Zij richten zich primair op het demonstreren van hun competentie (Tönjes en Dickhäuser, 2009). Deze werknemers willen beter - of minstens even goed - presteren dan anderen. Werknemers die gericht zijn op competitie of prestatiebewijs willen beschikken over sociale vergelijkingsinformatie. Op basis van deze informatie definiëren zij hun eigen competenties en die van anderen en stellen zij normatieve standaarden (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Elliot, 1999; Elliot & Trash, 2001).

Tönjes en Dickhäuser (2009) tonen in hun onderzoek aan dat een prestatiebewijs doeloriëntatie een negatieve relatie heeft met verminderde persoonlijke bekwaamheid en uitputting. Uit onderzoek blijkt dat werknemers met een prestatiebewijs doeloriëntatie het krijgen van feedback op het werk als negatief zien. Zij denken dat ze beoordeeld worden (Kanfer, 1990). Het gevolg is dat deze werknemers zich eerder terugtrekken van een werктаak, negatief gedrag vertonen en een verminderde interesse hebben (Elliott & Dweck, 1988).

Doordat werknemers met een prestatie bewijs doeloriëntatie primair gericht zijn op het demonstreren van hun competentie en hierdoor de nadruk leggen op de omgeving en hun werktaken, wordt verwacht dat werknemers met een prestatiebewijs oriëntatie minder gericht zijn op hun eigen fysieke en geestelijke welzijn. Deze docenten zijn gefocust op presteren en samen met de druk die zij ervaren door niet te willen falen, kan dit type doeloriëntatie mogelijk

een positieve relatie hebben met burnout en een negatieve relatie met bevlogenheid. De volgende hypothesen over prestatie doeloriëntatie zijn gesteld:

H3c: *Een prestatiebewijs doeloriëntatie heeft een negatieve relatie met bevlogenheid.*

H3d: *Een prestatiebewijs doeloriëntatie heeft een positieve relatie met burnout.*

Prestatie vermijdende doeloriëntatie

Werknemers met een vermijdende doeloriëntatie presteren slechter wanneer zij moeten concurreren met anderen (Elliot et al, 2005). Uit onderzoek blijkt dat deze werknemers slechte prestaties als falen zien. Zij voelen zich vaak zwak ten opzichte van hun omgeving (Attenweiler & Moore, 2006). Onderzoek toont aan dat deze werknemers lager presteren en minder gemotiveerd zijn (Struthers & Perry, 1996; Weiner 2000). Werknemers met een prestatievermijdende oriëntatie zoeken eerder naar negatieve informatie (Tönjes en Dickhäuser, 2009). Elliot et al (2005) stellen dat een vermijdende doeloriëntatie negatieve processen opwekt, zoals angst en verstrooidheid. Deze processen ondermijnen de prestaties en zullen leiden tot een hogere mate van ‘falen’.

In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat docenten met een prestatievermijdende oriëntatie gericht zijn op hun omgeving. Deze werknemers denken dat ze slechter presteren ten opzichte van anderen en hierdoor wordt verwacht dat de angst om te falen en de druk die men voelt om te voldoen aan de eisen van de omgeving – enerzijds - en vermijdend (passief) gedrag – anderzijds- leiden tot een hoge mate van spanning. De docent is gericht op negatieve informatie, waardoor hij bevestigd wordt in zijn ‘falen’. Hierdoor wordt een negatieve relatie met bevlogenheid en een positieve relatie met burnout verwacht. De volgende hypothesen over prestatievermijdende doeloriëntatie zijn gesteld:

H3e: Een prestatie vermijdende doeloriëntatie heeft een negatieve relatie met bevlogenheid.

H3f: Een prestatie vermijdende doeloriëntatie heeft een positieve relatie met burnout.

3. Methode

3.1 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn 30 ($n=30$) docenten uit het voortgezet onderwijs. De docenten zijn afkomstig van vijf verschillende scholen uit Twente. In totaal hebben 10 mannen en 20 vrouwen meegedaan aan het onderzoek. De leeftijd van de respondenten varieert van 23 jaar tot 63 jaar ($M=2,33$, $SD=0,84$), waarvan 57 procent 46 jaar of ouder is. De respondenten werken gemiddeld op grote scholen ($n=15$, meer dan 1000 leerlingen) of kleine scholen ($n=13$, 300 leerlingen of minder). 40 procent van de respondenten ($n=12$) zit 16 jaar of langer in het onderwijs, 37 procent ($n=11$) zit 6 tot 15 jaar in het onderwijs en de overige 23 procent ($n=7$) zit 5 jaar of korter in het onderwijs.

3.2 Procedure

Het onderzoek is gestart met een vooronderzoek. De antwoorden van drie experts zijn geanalyseerd, geclusterd in 6 deelonderwerpen en samengevat. De resultaten zijn gebruikt bij de ontwikkeling van het open, diepgaande interview. In het hoofdonderzoek hebben 30 diepgaande interviews plaatsgevonden van gemiddeld een uur tot anderhalf uur. De interviews zijn opgenomen met een voicerecorder, gekopieerd naar een computer en geheel uitgetypt in Microsoft Word. Er heeft regelmatig overleg en evaluatie plaatsgevonden tussen de onderzoeker en de begeleider van de Universiteit Twente/KPC Groep Den Bosch.

3.3 Instrumenten

Er is gebruik gemaakt van een vragenlijst en een open, halfgestructureerd interview. De vragenlijst is gebaseerd op twee bestaande vragenlijsten: *De Utrechtse Burnoutschaal voor Leerkrachten* (UBOS-L, Schaufeli & Van Dierendonck, 2000) en *De Utrechtse Bevlogenheid Schaal* (UBES, Schaufeli & Bakker, 2003). De respondenten konden via een vijfpunts- Likert-schaal reageren. De UBOS-L meet de drie dimensies van burnout: *(emotionele) uitputting*, *depersonalisatie* en *persoonlijke bekwaamheid* (Schaufeli & van Dierendonck, 2000).

De UBES meet de drie dimensies van bevlogenheid: *vitaliteit*, *toewijding* en *absorptie*. De vragenlijst van dit onderzoek staat in bijlage 1. Het interview is gebaseerd op de onderzoeksvariabelen *bevlogenheid*, *burnout*, *LMX*, *doeloriëntaties*, *copinggedrag* en *betekenis/waarde van het werk*. De onderzoeksvariabelen zijn geclusterd naar **laag, middel en hoog**. In bijlage 3 staan de omschrijvingen van de clusters weergegeven. In bijlage 2 staan de open vragen weergegeven.

Controlevariabelen

- *Geslacht*: 1=man, 2=vrouw
- *Leeftijd*: 1= jonger dan 30 jaar, 2= 31 tot en met 45 jaar, 3= 46 jaar of ouder
- *Grootte van school*: 1= 0 tot 300 leerlingen, 2= 301 tot 1000 leerlingen, 3= 1001 of meer leerlingen
- *Grootte van team*: 1= 1 tot 10 personen, 2= 11 tot 20 personen, 3= 21 of meer personen
- *Aantal lesuren*: 1= 1 tot 10 lesuren, 2= 11 tot 20 lesuren, 3= 21 lesuren of meer
- *Vak*: 1= bèta vak, 2= alfa vak
- *Schoolniveau*: 1= BK, TK of VMBO-T, 2= Havo/Atheneum, 3= Alle niveaus
- *Aantal jaren onderwijs*: 1= 1 tot 5 jaar, 2= 6 tot 15 jaar, 3= 16 jaar of meer
- *Aantal jaren onderwijs teamleider*: 1= 1 tot 5 jaar, 2= 6 tot 15 jaar, 3= 16 jaar of meer

3.4 Data-analyse

De vragenlijsten zijn ingevoerd in het programma SPSS 18.0. De items 15, 16, 18 t/m 32 uit de vragenlijst zijn omgeschaald, omdat deze negatief geformuleerd zijn. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De individuele, open interviews zijn in het geheel uitgeschreven in Microsoft Word. De resultaten zijn geclusterd en tevens ingevoerd in SPSS. De relaties tussen de variabelen zijn gemeten aan de hand van kruistabellen en de Spearman rangcorrelatie test. Vervolgens zijn voor controlegroepen die resultaten lieten zien in tegenspraak met de veronderstelde hypothesen deelonderwerpen vastgesteld die als input kunnen dienen voor vervolgonderzoek.

4. Resultaten

In tabel 1 (bijlage 4) staan de standaarddeviaties, gemiddelden en correlaties tussen de onderzoeksvariabelen weergegeven. Er zijn significante relaties gevonden tussen LMX en bevlogenheid ($r=0.44$; $p<.01$), leerdoeloriëntatie en bevlogenheid ($r=0.42$; $p<.05$), copinggedrag en burnout ($r= -0.45$; $p<.05$) en leerdoeloriëntatie en burnout ($r= -0.46$; $p<.05$).

4.1 Hypothese testen

LMX en bevlogenheid

Hypothese 1a veronderstelde een positieve relatie tussen LMX en bevlogenheid. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat LMX significant positief met bevlogenheid samenhangt² ($r = 0.44$; $p = 0.015$). De resultaten uit de kruistabellen (bijlage 5) laten zien dat bij een hoge mate van LMX alle respondenten – op 1 respondent na – gemiddeld of hoog scoren op bevlogenheid. Bij een lage mate van LMX zien we dat het aantal respondenten verspreid zijn over de verschillende mate van bevlogenheid. De meeste respondenten scoren gemiddeld op bevlogenheid ($n=7$). Een

docent licht toe: *'Ik kan bij mijn teamleider terecht. Als ik denk: 'dit gaat mijn pet te boven', dan kun je dat bij hem neerleggen. Dan zegt hij: 'Ok, dan neem ik dat hierbij van je over'. Dat vind ik een heel prettig gevoel'*. Hiermee is **hypothese 1a bevestigd**.

LMX en burnout

Hypothese 1b veronderstelde een negatieve relatie tussen LMX en burnout. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat LMX negatief met burnout samenhangt ($r = -0.21$; $p = 0.256$). Deze relatie is echter niet significant. De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij een lage mate van LMX de respondenten verspreid zijn over de mate van burnout. De meeste respondenten scoren laag ($n=5$) of gemiddeld ($n=4$) op burnout. Bij een hoge LMX scoren de respondenten ook laag ($n=11$) of gemiddeld ($n=7$). 1 respondent scoort hoog op burnout. Een docent licht toe: *'Hij staat op afstand ten aanzien van de invulling van de taken, maar is wel nadrukkelijker aanwezig. Dat is een beetje dubbel, tegenstrijdig. Hij laat het probleem een probleem zijn. Dat kan niet! Het frustreert. Het vervelende is dat mijn collega's het ook zien. Eigenlijk is het een soort consensus dat niemand daar iets van vindt. In de wandelgangen wordt er over gepraat, dan vinden ze er wel iets van, maar niemand spreekt elkaar aan'*. Hiermee is **hypothese 1b niet bevestigd**.

4.1.2 Copinggedrag

Actieve probleemoplossende coping en bevlogenheid

Hypothese 2a veronderstelde een positieve relatie tussen actief probleemoplossend coping gedrag en bevlogenheid. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat probleemoplossend copinggedrag significant positief met bevlogenheid samenhangt ($r=0.36$; $p=0.054$). De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij laag pro-actief coping gedrag ($n=6$) de respondenten een laag of gemiddeld bevlogenheidsniveau hebben. Er is geen respondent met een hoog bevlogenheidsniveau. Kijkend naar hoog pro-actief coping gedrag zien we dat 8 respondenten gemiddeld scoren op

bevlogenheid en 7 respondenten hoog. Er is geen respondent die laag scoort. Een docent licht toe: *'Ik heb nergens last van. Dan moeten het wel ontzettende problemen zijn, over het algemeen lig ik nergens wakker van. Ik denk altijd: dat zie ik morgen wel weer. Ik kan er wel van wakker liggen, maar dan presteer ik nog slechter. Ik ben lekker nuchter!'*. Hiermee is **hypothese 2a bevestigd**.

Actieve probleemoplossende coping en burnout

Hypothese 2b veronderstelde een negatieve relatie tussen actief probleemoplossend coping gedrag en burnout. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat probleemoplossend copinggedrag significant negatief met burnout samenhangt ($r = -0.45$; $p = 0.012$). De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij laag probleem georiënteerd coping gedrag geen respondent met een lage mate van burnout heeft; de respondenten scoren gemiddeld ($n=4$) of hoog ($n=2$) op burnout. Bij hoog probleemgeoriënteerd copinggedrag zien we dat de meeste respondenten laag scoren op burnout ($n=10$). Een aantal respondenten scoort gemiddeld op burnout ($n=5$). Er is geen respondent die hoog scoort op burnout ($n=0$). Een docent licht toe: *'Problemen kan ik wel redelijk goed van me afzetten. Hoe ik dat doe? Gewoon, niet meer aan denken! Ja. Niet anders. Nee, ik neem mijn werk niet mee naar huis'*. Hiermee is **hypothese 2b bevestigd**.

4.1.3 Doeloriëntaties

De resultaten laten zien dat docenten met een leerdoeloriëntatie het hoogste scoren op bevlogenheid ($M=2,44$) en het laagste scoren op burnout ($M=1,37$). Docenten met een prestatiebewijs doeloriëntatie scoren gemiddeld 2,26 op bevlogenheid en 1,59 op burnout. Docenten met een prestatievermijdende doeloriëntatie scoren gemiddeld het laagste op bevlogenheid ($M=2,00$) en het hoogste op burnout ($M=1,18$).

Leerdoeloriëntatie en bevoegenheid

Hypothese 3a veronderstelde een positieve relatie tussen leerdoeloriëntatie en bevoegenheid. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat leerdoeloriëntatie significant positief met bevoegenheid samenhangt ($r = 0.42$; $p = 0.022$). De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij een lage leerdoeloriëntatie alle respondenten een lage mate van bevoegenheid hebben ($n=3$). Voor een gemiddelde leerdoeloriëntatie zien we dat de respondenten een gemiddelde ($n=6$) of hoge ($n=3$) mate van bevoegenheid hebben. Bij een hoge mate van leerdoeloriëntatie hebben alle 18 respondenten een gemiddelde of hoge mate van bevoegenheid. Een docent licht toe: *'Ik volg veel cursussen, doe aan bijscholing. Maar ik lees ook veel, over bepaalde leerproblemen ofzo. Er is altijd wel iets nieuws in ontwikkeling waar je gewoon het fijne van wilt weten'*. Hiermee is **hypothese 3a bevestigd**.

Leerdoeloriëntatie en burnout

Hypothese 3b veronderstelde een negatieve relatie tussen leerdoeloriëntatie en burnout. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat leerdoeloriëntatie significant negatief met burnout samenhangt ($r = -0.46$; $p = 0.011$). De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij een lage leerdoeloriëntatie de respondenten gemiddeld ($n=2$) of hoog ($n=3$) scoren op burnout. Bij een gemiddelde leerdoeloriëntatie zien we dat de respondenten een laag ($n=5$) of gemiddeld ($n=3$) scoren op burnout. Er is 1 respondent die hoog scoort op burnout. Hoge leerdoeloriëntatie laat zien dat alle 18 respondenten laag ($n=11$) of gemiddeld ($n=7$) scoren op burnout. Een docent licht toe: *'Ik ben een spin in het web. Zo voel ik mij ook. Ik doe hier ontzettend veel dingen. Het zijn allemaal dingen die veel tijd in beslag nemen en veel van mij vragen gedurende de dag, maar die ik graag en met heel veel plezier doe. Ik ervaar het niet allemaal als druk. Ik heb in het*

verleden nog veel meer gedaan, in ieder geval maakte ik me drukker om het doen van die taken. Ik heb nu wat meer dat ik het op de automatische piloot kan doen. Dat ik weet wat er van me verwacht word, dat ik weet waar belasting en piekmomenten zijn'. Hiermee is **hypothese 3b bevestigd.**

Prestatiebewijs doeloriëntatie en bevlogenheid

Hypothese 3c veronderstelde een negatieve relatie tussen prestatiebewijs doeloriëntatie en bevlogenheid. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat prestatiebewijs doeloriëntatie positief met bevlogenheid samenhangt ($r = 0.041$; $p = 0.832$). Deze relatie is echter zwak en niet significant. De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij een lage mate van prestatiebewijs doeloriëntatie ($n=7$) de respondenten verspreid zijn over de verschillende mate van bevlogenheid. Bij een gemiddelde prestatiebewijs doeloriëntatie ($n=14$) scoren de meeste respondenten gemiddeld ($n=10$) of hoog ($n=4$) op bevlogenheid. Bij een hoge mate van prestatiebewijs doeloriëntatie ($n=9$) scoren de meeste respondenten gemiddeld of hoog ($n=8$) op bevlogenheid. Er is 1 respondent die laag scoort op bevlogenheid. Een docent licht toe: *'Het gebeurt automatisch, dat je wilt laten zien hoe je presteert. Onbewust misschien wel. Dat je toch niet de slechtste wilt zijn. Collega's onderling praten daar ook wel over, van: die doet dit en dit en die doet dat en dat. Je hebt al heel snel een bepaalde naam'.* Hiermee is **hypothese 3c niet bevestigd.**

Prestatiebewijs doeloriëntatie en burnout

Hypothese 3d veronderstelde een positieve relatie tussen prestatiebewijs doeloriëntatie en burnout. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat prestatiebewijs doeloriëntatie negatief met burnout samenhangt ($r = -0.010$; $p = 0.957$). Deze relatie is uiterst zwak en niet significant. De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat bij een lage mate van prestatiebewijs doeloriëntatie ($n=7$) de

respondenten laag ($n=4$) of gemiddeld ($n=2$) op burnout score. 1 respondent scoort hoog op burnout. Bij een gemiddelde prestatiebewijs doelorientatie ($n=14$) zien we eenzelfde beeld; de respondenten scoren laag ($n=6$) of gemiddeld ($n=7$). 1 respondent scoort hoog op burnout. Bij een hoge prestatiebewijs doelorientatie scoren 6 respondenten laag op burnout en de overige respondenten gemiddeld ($n=2$) of laag ($n=1$). Een docent licht toe: *'Ik ventileer alles. Ja dat vind ik juist leuk. Als ik succes boek met iets, dan zeg ik dat tegen collega's'*. Hiermee is **hypothese 3d niet bevestigd**.

Prestatievermijdende doelorientatie en bevlogenheid

Hypothese 3e veronderstelde een negatieve relatie tussen prestatievermijdende doelorientatie en bevlogenheid. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat de prestatievermijdende doelorientatie negatief met bevlogenheid samenhangt ($r = -0.35$; $p = 0.060$). Deze relatie is echter net niet significant. De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat de meeste respondenten een gemiddelde ($n=10$) of hoge mate ($n=8$) van bevlogenheid vertonen bij een lage prestatievermijdende doelorientatie ($n=19$). Bij een gemiddelde prestatievermijdende doelorientatie ($n=4$) scoren alle 4 de respondenten gemiddeld op bevlogenheid. Bij een hoge prestatievermijdende doelorientatie ($n=7$) zien we dat het aantal respondenten verspreid is over de verschillende mate van bevlogenheid. Een docent licht toe: *'Ik vermijd dingen, omdat het mij onzeker maakt. Dan word ik geconfronteerd met mijn onkunde. Dan heb ik het gevoel ik het niet onder controle heb'*. Hiermee is **hypothese 3e niet bevestigd**.

Prestatievermijdende doelorientatie en burnout

Hypothese 3f veronderstelde een positieve relatie tussen prestatievermijdende doelorientatie en burnout. Uit het correlatieonderzoek blijkt dat de prestatievermijdende

doeloriëntatie positief met burnout samenhangt ($r = 0.194$; $p = 0.305$). Deze relatie is niet significant. De resultaten uit de kruistabellen laten zien dat de meeste respondenten die laag scoren op prestatievermijdende doeloriëntatie, ook laag ($n=11$) of gemiddeld ($n=7$) scoren op burnout. 1 respondent scoort hoog op burnout. Bij een gemiddelde prestatievermijdende doeloriëntatie zien we dat de respondenten verdeeld zijn over de verschillende mate van burnout. Bij een hoge prestatievermijdende doeloriëntatie scoren de meeste respondenten ook laag ($n=3$) of gemiddeld ($n=3$) op burnout. Een docent licht toe: *‘Nou weet je, soms denk ik ‘het is niet meer mijn school, maar de school waar ik werk’. En zodra je in de klas bent en de deur dicht trekt, dan is dat over, want de leerlingen zijn wel mijn leerlingen. En daar heb je zo’n band mee en met sommige collega’s en dat maakt het leuk. Die school ansich, ik vind dit een school [VERHEFT HAAR STEM] een WAARDELOZE organisatie, echt verschrikkelijk! En dan denk ik wat dat betreft: bekijk het’*. Hiermee is **hypothese 3f niet bevestigd**.

4.2 Exploratieve uitkomsten: andere factoren

Uit de resultaten blijkt dat er verschillen tussen controlevariabelen bestaan als er gekeken wordt naar de variabelen LMX, copinggedrag en doeloriëntaties versus bevlogenheid en burnout.

LMX – bevlogenheid/burnout

Respondenten uit de controlegroepen *‘1 tot 5 jaar in het onderwijs’*, *‘6 tot 15 jaar in het onderwijs’*, *‘16 jaar of meer in het onderwijs’*, *‘0 tot 300 leerlingen’* en *‘Mannen’* en *‘46 jaar of ouder’* laten een tegenovergesteld beeld zien ten opzichte van de opgestelde hypotheses; LMX heeft een negatieve relatie met bevlogenheid en/of een positieve relatie met burnout. Factoren die genoemd worden zijn *‘de wijze van communicatie’*, *‘de persoonlijke band’*, *‘de*

organisatiecultuur’ en *‘het initiatief van de docent’*. Een toelichting van de factoren staat weergegeven in bijlage 6.

Copinggedrag – bevlogenheid/burnout

Respondenten uit de controlegroepen *‘1 tot 5 jaar in het onderwijs’*, *‘6 tot 15 jaar in het onderwijs’*, *‘niveau BK, TK, VMBO-t’* en *‘11 tot 20 personen in een team’* laten een tegenovergesteld beeld zien ten opzichte van de opgestelde hypothesen; copinggedrag heeft een negatieve relatie met bevlogenheid en/of een positieve relatie met burnout. Factoren die genoemd worden zijn *‘reguleren van emoties en gedachten’* en *‘probleemoplossende handelingen’*.

Doeloriëntaties – bevlogenheid/burnout

Respondenten uit de controlegroepen *‘Mannen’*, *‘1 tot 5 uren werken per week’* en *‘Niveau Havo/Atheneum’* laten een tegenovergesteld beeld zien ten opzichte van de opgestelde hypothesen; leerdoeloriëntatie heeft een negatieve relatie met bevlogenheid en/of een positieve relatie met burnout. Factoren die genoemd worden zijn *‘de mogelijkheid tot doelen stellen’* en *‘over hun grenzen gaan’*.

Voor prestatiebewijs doeloriëntatie laten de controlegroepen *‘Vrouwen’*, *‘Jonger dan 30 jaar’*, *‘0 tot 300 leerlingen’*, *‘11 tot 20 personen in team’*, *‘21 of meer personen in een team’*, *‘1001 of meer leerlingen’* en *‘46 jaar of ouder’* een tegenovergesteld beeld zien ten opzichte van de opgestelde hypothesen; prestatiebewijs doeloriëntatie heeft een positieve relatie met bevlogenheid en/of een negatieve relatie met burnout. Factoren die genoemd worden zijn *‘waardering krijgen’* en *‘ondersteuning van collega’s’*.

Voor prestatievermijdende doeloriëntatie laten de controlegroepen *‘Vrouwen’*, *‘Jonger dan 30 jaar’*, *‘0 tot 300 leerlingen’*, *‘16 of meer lesuren’*, *‘BK, TK, VMBO-t’* en *‘6 tot 15 jaar in het onderwijs’* een tegenovergesteld beeld zien ten opzichte van de opgestelde hypotheses; prestatievermijdende doeloriëntatie heeft een positieve relatie met bevlogenheid en/of een negatieve relatie met burnout. Factoren die genoemd worden zijn *‘grote belasting van extra taken’* en *‘de waardering van de organisatie’*.

5. Conclusie & Discussie

In dit onderzoek is door middel van kwalitatief onderzoek getracht meer inzicht te verkrijgen in bevlogenheid en burnout onder docenten uit het voortgezet onderwijs. Het is van belang het wetenschappelijke inzicht ten aanzien van bevlogenheid en burnout te vergroten om in de praktijk het kwantitatief tekort aan kwalitatief goede docenten te verminderen. LMX, het copinggedrag en doeloriëntaties zijn in verband gebracht met – in dit onderzoek gemeten als twee aparte dimensies - bevlogenheid en burnout.

5.1 LMX

LMX is positief gerelateerd aan bevlogenheid. In tegenstelling tot onderzoek van Dierendonck et al (2004) laten de resultaten een niet significante negatieve relatie tussen LMX en burnout zien. Uit het exploratieve onderzoek blijkt dat docenten spreken over de wijze van communiceren, de persoonlijke band, de organisatiecultuur en het initiatief van de docent. De uitkomst sluit aan bij de in de literatuur beschreven *‘sociale uitwisselingsrelatie’* (Graen & Uhl-Bien, 1995), die uitgaat van de kosten (de investeringen) en de baten (de opbrengsten) van de sociale contacten. Deze deelonderwerpen zijn mogelijk van invloed op bevlogenheid en burnout. In vervolgonderzoek kunnen deze deelonderwerpen nader onderzocht worden. LMX is vanuit het perspectief van de docent gemeten. Het perspectief kan van invloed zijn geweest op de

resultaten, aangezien er werd uitgegaan van reciprocale interacties (Schaufeli & Bakker, 2006, Blau, 1964, Cropanzano & Mitchell, 2005). Vervolgonderzoek kan de sociale uitwisseling vanuit twee perspectieven meten en deze met elkaar vergelijken. De niet significante relatie tussen LMX en burnout, kan wellicht verklaard worden vanuit een belangrijke beperking van het onderzoek, namelijk de onderzoeksomgeving die openheid en diepgang over burnout en de relatie met de leidinggevende niet altijd mogelijk maakte. Vervolgonderzoek, waarbinnen de onderzoeksomgeving meer onder controle is - bijvoorbeeld een stille ruimte zonder andere aanwezigen - kan uitwijzen of er sprake is van een significante negatieve samenhang tussen LMX en burnout.

5.2 Copinggedrag

Actief probleemoplossend gedrag

Actief probleemgeoriënteerd gedrag is positief gerelateerd aan bevlogenheid en negatief gerelateerd aan burnout. Uit het exploratieve onderzoek blijkt dat docenten spreken over het reguleren van emoties en gedachten en probleemoplossende handelingen. Deze uitkomst kan gekoppeld worden aan de in de literatuur beschreven herstructurering van problemen door mensen met een actieve probleemoplossende copingstijl (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen & Wadsworth, 2001). Bij herstructurering van problemen kunnen werknemers bijvoorbeeld een stressor herwaardenen en hierdoor ervaren zij minder stress. Een gebrek aan deze vaardigheid leidt wellicht tot een toename van burnout en een afname van bevlogenheid, ondanks het toepassen van een actief probleemoplossend copinggedrag. Het sluit aan op de in de literatuur beschreven verwachting van '*negative mood regulation*', waarin gesteld wordt dat de verwachting die een docent heeft over het controleren en reguleren van eigen emoties, van invloed op zijn op burnout en stress. Het blijkt dat hoe hoger de '*negative mood regulation expectancies*' zijn, hoe

meer actief copinggedrag de docent vertoont en hoe lager het stressniveau en burnout (Mearns & Cain, 2003). Vervolgonderzoek kan de verwachting over het controleren en reguleren van eigen emoties - waarbij onderscheid wordt gemaakt naar bewustzijn en concreet probleemgedrag – duidelijker maken en de samenhang met bevlogenheid en burnout meten.

5.3 Doeloriëntaties

Leerdoeloriëntatie

Leerdoeloriëntatie heeft een positieve relatie met bevlogenheid en een negatieve relatie met burnout. Uit het exploratieve onderzoek blijkt dat docenten aangeven dat ze uit zichzelf leerdoelgericht zijn, maar dat de organisatie hen beperkt in hun handelen. Sommige ondernemende, leerdoelgerichte docenten gaan over hun grenzen. Dit betekent dat deze docenten aangeven dat zij veel (willen) doen (veel doelen stellen), maar dat ze hierdoor soms over hun eigen grenzen gaan en hun welzijn vergeten. Met andere woorden; zij doen meer dan zij fysiek en mentaal aankunnen.

Prestatiebewijs doeloriëntatie

Een prestatiebewijs doeloriëntatie is in dit onderzoek niet negatief gerelateerd aan bevlogenheid en niet positief gerelateerd aan burnout. Het blijkt dat docenten verschillende beweegredenen hebben om prestatiebewijs georiënteerd gedrag te vertonen. Docenten spreken over de waardering van de omgeving en ondersteuning van collega's. Docenten beschrijven dat ze moeten 'opboksen' tegen de omgeving. Dit komt overeen met de literatuur waarin beschreven wordt dat werknemers met een prestatiebewijs doeloriëntatie zichzelf vergelijken met anderen. Op basis van deze informatie definiëren zij hun eigen competenties en die van anderen en stellen zij normatieve standaarden (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Elliot, 1999; Elliot &

Trash, 2001). Docenten laten hun prestaties aan anderen zien, omdat zij denken dat een ander daar wat aan heeft. Het is mogelijk dat de voldoening die de docenten uit deze ondersteuning halen, leidt tot een hogere mate van bevlogenheid en een lagere mate van burnout. Vervolgonderzoek kan mogelijk dieper op deze voldoening ingaan en de invloed op bevlogenheid en burnout meten.

Prestatievermijdende doeloriëntatie

Een prestatievermijdende doeloriëntatie heeft in dit onderzoek geen negatieve significante relatie met bevlogenheid en geen significante positieve relatie met burnout. Echter is de relatie tussen prestatievermijdende doeloriëntatie en bevlogenheid bijna significant ($r = -0.35$; $p = 0.060$), waardoor er een vermoeden bestaat dat er sprake is van een negatieve relatie tussen deze variabelen. Vervolgonderzoek, met bijvoorbeeld een grotere onderzoeksgroep, zou dit moeten uitwijzen. Docenten in de ‘afwijkende’ controlegroepen spreken over de belasting van extra taken en over de waardering van de organisatie. Docenten hebben vele verplichte taken, zij hebben geen interesse in taken of zij kunnen het voor hun gevoel niet incasseren. Het is mogelijk dat een docent een vermijdende doeloriëntatie heeft in specifieke situaties. Dit hoeft niet te betekenen dat een docent altijd een vermijdende doeloriëntatie heeft. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vermijdende doeloriëntatie in specifieke situaties en/of perioden, bijvoorbeeld in de eerste jaren van het docentschap. Daarnaast geven docenten aan dat ze controle willen hebben, omdat ze onzeker zijn. Dit komt overeen met de literatuur waarin beschreven wordt dat een vermijdende doeloriëntatie negatieve processen opwekt, zoals angst en verstrooidheid. Deze processen ondermijnen de prestaties (Elliot et al, 2005). Vervolgonderzoek zou dieper in kunnen gaan op de achterliggende redenen voor vermijndend gedrag. Deze achterliggende redenen kunnen gekoppeld worden aan bevlogenheid en burnout. In dit

onderzoek zijn deze achterliggende redenen niet voldoende uitgediept, waardoor de veronderstelde verwachtingen mogelijk niet bevestigd zijn.

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen. Als eerste kunnen de subjectieve waarnemingen van de onderzoeker als kritiek punt worden genoemd. De interpretaties kunnen gekleurd zijn door voorafgestelde aannamen van de onderzoeker. Daarnaast kan de doelgroep van het onderzoek – docenten van het voortgezet onderwijs uit Twente – van invloed zijn geweest op de resultaten van het onderzoek. Er is in het onderzoek geen rekening gehouden met een evenredige verdeling tussen verschillende controlegroepen. Er waren verschillen in geslacht, leeftijd, niveau en vak. Om meer betrouwbare uitspraken te kunnen doen, dienen de variabelen meer gelijk verdeeld te zijn. Als derde beperking kan de grootte van de onderzoeksgroep genoemd worden, namelijk 30 respondenten. Alhoewel het niet mogelijk was een grotere groep te onderzoeken in verband met tijd en het soort onderzoek (open interviews), was de onderzoeksgroep achteraf gezien wellicht te klein om bepaalde verbanden aan te tonen. Het laatste kritieke punt is de oorzaak-gevolg relatie. Er kan naar aanleiding van de resultaten niet gezegd worden welke variabele de oorzaak is en welke variabele het gevolg. In het exploratieve deel van het onderzoek zijn deelonderwerpen vastgesteld die als input kunnen dienen voor vervolgonderzoek.

Praktische implicaties

Uit de onderzoeksresultaten volgen enkele praktische implicaties. Allereerst kan werkbegeleiding een oplossing zijn, bijvoorbeeld tijdens het eerste jaar waarin een docent werkzaam is. Docenten dienen hun eigen functioneren helder te hebben door bijvoorbeeld het maken van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP). Het eigen functioneren kan daarnaast in beoordeling- en/of functioneringsgesprekken worden besproken. De docent en leidinggevende

kunnen hierdoor gezamenlijk duidelijkheid over hun band scheppen en – indien gewenst – stappen ondernemen om de kwaliteit van de band te verhogen. Door middel van supervisie is het mogelijk meer aandacht voor het reflecteren en identificeren van emoties en beoordeling van onderliggende cognitieve processen te creëren. Hierdoor kunnen docenten hun emoties reguleren en deze regulatie kan wellicht een effectieve buffer vormen in de relatie tussen bevlogenheid en burnout. Daarnaast is het van belang dat de invloed van een hoge LMX op de bevlogenheid en burnout, op organisatieniveau, wordt verduidelijkt. Dit kan bijvoorbeeld door visiebijeenkomsten. Het kan wellicht een eerste stap zijn om tot een cultuur te komen waarbinnen het mogelijk is een hoge LMX te hebben. Op gebied van doelen stellen is het van belang dat schoolorganisaties een beeld hebben van de wijze van doelen stellen van hun werknemers. Zij kunnen hierop inspelen en op deze manier meer bevlogenheid creëren. Bijvoorbeeld door docenten te stimuleren zich bezig te houden met hun eigen ontwikkeling. Docenten met een vermijdende doelorïëntatie kunnen ondersteund worden in de belasting van extra taken. Een voorbeeld kan ondersteuning van jonge docenten in praktische zin zijn. Timemanagement kan wellicht een toegevoegde waarde zijn.

Referenties

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G.C. Roberts Ed., *Motivation in sport and exercise*: 161-176. Champaign, Illinois: Human Kinetic Books.
- Attenweiler, W. J., & Moore, D. (2006). Goal orientations: Two, three or more factors? *Educational and Psychological Measurement*, 66, 342-352.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28.

- Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*: 181-196. Sussex: Psychology Press.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- 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, 170-180.
- Bal, P.M., Bakker, A.B., & Kallenberg, T. (2006). Bevlogen voor de klas. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27, 19-22.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Binnewies, C., Sonnentag, S., & Mojza, E. J. (2006). The power of recovery: It is not only good for the person, it is good for performance. *Paper presented at the Academy of Management Meeting*, Atlanta, GA.
- Brenninkmeijer, V., Demerouti, E., Le Blanc, P. M., & Emmerik van, I. J. H. (2010). Regulatory focus at work. The moderating role of regulatory focus in the job demands-resources model. *Career Development International*, 15 (7), 708-728.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707
- Commissie Leraren. (2007). *Leerkracht*. DeltaHage, Den Haag. Verkregen op 06-01-2011 via http://www.minocw.nl/documenten/rapport_leerkracht_2.pdf
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., & Wadsworth, M.E.

- (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499– 512.
- Demerouti, E. Mostert, K. & Bakker, A.B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 15(3), 209-222.
- Dierendonck, D., Haynes, C., Borril, C. & Stride, C. (2004). Leadership Behavior and Subordinate Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 165-175.
- Duchon, D., Green, S.G., & Taber, T.D.(1986). Vertical dyad linkage: A longitudinal assessment of a antecedents, measures, and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 71: 56- 60
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Lillington, NC: Psychology Press.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A.J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goal. *Educational Psychologist*, 34: 169-189.
- Elliot, A. J., Shell, M.M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97, 630-640.
- Emans, B. (2002). *Interviewen: theorie, techniek en training*. Wolters-Noordhoff. Groningen:

Stenfert Kroese.

Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Reviews.*

Psychologie, 55, 745-774.

Haugen, R., & Lund, T. (2000). Achievement motives, incentive, values and attribution.

Scandinavian journal of educational research, 44 (4), 423-432.

Halbesleben, J.R., Bakker, A.B & Leiter, M.P., (2010). A meta-analysis of work engagement:

Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. 102-117. New York, NY, US: Psychology Press

Horn, van. J. (2002). *Teacher burnout: A flickering flame*. Universiteit Utrecht: Dissertatie.

Horn, van. J. E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.R. & Burke, B.J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

Kanfer, R. (1990). Motivational and individual differences in learning: An integration of developmental, differential and cognitive perspectives. *Learning and Individual Differences*, 2, 221-239.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Martin, A.J. & Marsch, H.W. (2008). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168-184.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.

Mearns, J. & Cain, J.E. (2003). Relationship between teachers' occupational stress and their

- burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 71-82.
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. Drenth, H. Thierry & C. J. Wolf (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 5-53. Erlbaum, Hove.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Koninklijke de Swart.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Nota werken in het onderwijs 2010*. Den Haag: DeltaHage.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Poortvliet, P.M., Janssen, O. & Yperen, N.W. van (2004). Prestatiemotivatie in interpersoonlijke context: de betekenis van doeloriëntaties voor feedback zoeken en sociale uitwisseling met leidinggevenden en collega's. *Gedrag & Organisatie*, 17 (6), 402-413.
- Rhenen van, W., Schaufeli, W.B., Dijk van, F.J.H. & Blonk, R.W.B. (2008). Coping and sickness absence. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*, 81, 461-472.
- Rooij, K. de (2006). Een model voor individuele en situationele determinanten van individuele ontwikkeling, innovatief gedrag en OCB. *Masterthesis*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2007). *De psychologie van arbeid en gezondheid*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag &*

- Organisatie*, 17(2), 89-112.
- Schaufeli, W. & Van Dierendonck, D. (2000). *UBOS Utrechtse Burnout Schaal*. Amsterdam: Hartcourt Assessment B.V.
- Schreurs, P.J.G. & van de Willige, G. (1988). *Omgaan met problemen en gebeurtenissen: De Utrechtse Copinglijst (UCL)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Seligman, Martin E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, Vol 55(1), 5-14.
- Smulders, P.G.W. (2006). Vitaliteit, toewijding en betrokkenheid. De bevlogenheid van werknemers gemeten. *TNO Special*, 8-12.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528.
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20:1, 29-38
- Sonnentag, S., Dormann, C., & Demerouti, E. (2010). Not all days are created equal: The concept of state work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: Recent developments in theory and research*, 25–38. New York, NY: Psychology Press.
- Sonnentag, S., Mojza, E. J., Binnewies, C., & Scholl, A. (2008). Being engaged at work and detached at home: A week-level study on work engagement, psychological detachment, and affect. *Work and Stress*, 22, 257–276.
- Struthers, C. W., & Perry, R. P. (1996). Attributional style, attributional retraining, and inoculation against motivational deficits. *Social Psychology of Education*, 1, 171-187.
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf

- Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(2), 79-86.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 151-160.
- Vecchio, R. P. & Gobdel, B. C. (1984). The Vertical Dyad Linkage Model of Leadership: Problems and Prospects. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 5-20.
- VandeWalle, D., Brown, S.P., Cron, W.L., & Slocum, J.W. Jr. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance. *Journal of Applied Psychology*, 84, 249-259.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 905-1015.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bijlage 1: *Vragenlijst Bevlogenheid / Burnout*

Bijlage 2: *Vragen Open Interview*

Bijlage 3: *Overzicht clusters vragen open interview*

Bijlage 4: *Tabel 1: gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties*

Bijlage 5: *Kruistabellen met resultaten variabelen*

Bijlage 6: *Overzicht met uitspraken*

Bijlage 1: Vragenlijst Bevlogenheid - Burnout

ALGEMEEN

1. Geslacht:
2. Leeftijd:
3. Grootte van de school:..... (aantal leerlingen)
4. Grootte van het team.....(aantal docenten en teamleiders)
5. Ik geefuren per week les voor het vak.....
6. Ik geef les aan niveau:
7. Ik zit jaren in het onderwijs.
8. Hoe lang zit uw leidinggevende in het onderwijs? jaren (indien onbekend, zet kruisje)

VRAGEN OVER HUIDIGE WERKSITUATIE

1= helemaal van toepassing

2=beetje van toepassing

3= neutraal

4=niet echt van toepassing

5= helemaal niet van toepassing

Stellingen	1	2	3	4	5
1. Als ik 's ochtends opsta, heb ik zin om naar mijn werk te gaan					
2. Op mijn werk, barst ik van de energie					
3. Op mijn werk zet ik altijd door, ook al gaat het niet altijd goed					
4. Ik kan lange tijd achter elkaar door werken					
5. Op mijn werk heb ik voldoende mentale veerkracht					
6. Op mijn werk voel ik me sterk en krachtig					

Stellingen	1	2	3	4	5
7. Mijn werk is uitdagend					
8. Mijn werk inspireert me					
9. Ik ben enthousiast over mijn werk					

10. Ik ben trots op het werk dat ik doe					
11. Ik vind het werk dat ik doe betekenisvol en nuttig					

Stellingen	1	2	3	4	5
12. Als ik aan het werk ben, vergeet ik alles om me heen					
13. De tijd vliegt als ik aan het werk ben					
14. Als ik aan het werk ben, dan ga ik er helemaal in op					
15. Het is moeilijk om afstand te nemen van mijn werk					
16. Ik word opgeslokt door mijn werk					
17. Ik voel me gelukkig als ik intensief aan het werk ben					

Stellingen	1	2	3	4	5
18. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk					
19. Aan het einde van mijn werkdag voel ik me leeg					
20. Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt					
21. De hele dag met mensen werken vormt een zware belasting voor mij					
22. Ik voel me 'opgebrand' door mijn werk					
23. Ik voel me gefrustreerd door mijn baan					
24. Ik denk dat ik me teveel inzet voor mijn werk					
25. Ik voel me aan het einde van mijn Latijn					

Stellingen	1	2	3	4	5
26. Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen te onpersoonlijk behandel					
27. Ik heb het idee dat ik onverschilliger geworden ben tegenover mensen sinds ik deze baan heb					
28. Ik maak me zorgen dat mijn werk me emotioneel verhardt					
29. Het kan me niet echt schelen wat er van mijn leerlingen					

terecht komt					
30. Ik heb het gevoel dat leerlingen mij de schuld geven van hun leerproblemen					
31. Op mijn werk word ik vaak lastig gevallen met persoonlijke zaken waar ik eigenlijk niets mee te maken wil hebben					
32. Ik probeer me afzijdig te houden van de persoonlijke problemen van mijn leerlingen					

Stellingen	1	2	3	4	5
33. Ik denk dat ik me goed in de belevingswereld van mijn leerlingen kan verplaatsen					
34. Ik weet de problemen van mijn leerlingen adequaat op te lossen					
35. Ik heb het gevoel dat ik door mijn werk het leven van anderen op een positieve manier beïnvloed					
36. Ik kan gemakkelijk een ontspannen sfeer scheppen met mijn leerlingen					
37. Als het lesgeven erop zit, kijk ik er tevreden op terug					
38. Ik heb het gevoel dat ik in deze baan veel waardevolle dingen bereik					
39. In mijn werk ga ik heel rustig om met emotionele problemen					

Bijlage 2: Vragen Open Interview

Docent zijn (algemeen)

1. Denk aan uw vak als docent en pak met dit gevoel een kaart die u aanspreekt. Waarom kiest u voor deze kaart?
2. Waarom bent u docent geworden?
3. Wat vindt u ervan om de hele dag met mensen te werken?
4. In hoeverre vindt u dat u uzelf inzet voor uw werk? Waarom veel/weinig?

Energie/toewijding/absorptie op het werk

1. Hoe staat u in de ochtend, voordat u naar uw werk gaat, op? Waar heeft dat mee te maken?
2. Hoe voelt u zich aan het einde van een werkdag? Lichamelijk? Waar heeft dat mee te maken?
3. Beleeft u wel eens een moment dat u alles om u heen vergeet?
4. In hoeverre wordt u opgeslokt door uw werk?
5. Hoe voelt u zich als u intensief aan het werk bent?

Relatie met omgeving

Leidinggevende

5. Hoe beschrijft u de relatie met uw teamleider? Affectie (warme band?, vriendelijk? Hulp persoonlijke problemen?), Loyaliteit?
6. Wat is zijn leiderschapstijl denkt u? Controlerend?
7. Hoe heeft deze relatie zich ontwikkeld, vanaf dat u deze baan heeft? Bent u daar tevreden over? (verantwoordelijkheden, soepele communicatie, wederzijds vertrouwen?)
8. Als u moet aangeven in welke fase u zit, waar bevinden u en uw teamleider zich nu? (uitwisselingsschaal relatie docent-teamleider: HOOG of LAAG?)
9. In hoeverre ervaart u steun van uw teamleider in uw werk? Feedback?
10. Geeft uw teamleider uw handvaten/tips met betrekking tot werkdruk/stress? Doet u wat met deze handvaten/tips? Voelt u druk vanuit hem/haar?
11. Kunt u een voorbeeld noemen waarin uw teamleider uw steun gaf?
12. Kunt u een voorbeeld noemen waarin uw teamleider uw geen steun gaf?
13. Wat deed het met u toen u wel/geen steun kreeg?
14. Hebt u het gevoel dat u gezien wordt/gewaardeerd wordt?
15. Heeft de grootte van het team invloed op de hoeveelheid steun die u ontvangt denkt u?
16. Hebt u tips voor uw teamleider met betrekking tot zijn functioneren? Wat kan hij/zij doen in geval van stress/werkdruk?

Leerlingen

17. Hoe benadert u de leerlingen? Persoonlijk, onpersoonlijk? Waarom?
18. In hoeverre vindt u dat u een ontspannen sfeer kunt scheppen met uw leerlingen?
19. Hoeveel kan het u schelen wat er met uw leerlingen gebeurt nadat ze van school zijn?
20. Hebt u wel eens het gevoel dat de leerlingen u de schuld geven van hun leerproblemen? Wat vindt u daarvan?
21. Kunt zich goed in de belevingswereld van uw leerlingen verplaatsen? Waarom vindt u dat?
22. Wordt u wel eens lastig gevallen met persoonlijke zaken waar u niets mee te maken wilt hebben? Zo ja, kunt u een voorbeeld noemen? Wat is het gevolg voor uzelf?
23. In hoeverre bemoeit u zich met de persoonlijke problemen van uw leerlingen? Waarom wel/niet?

Doelen stellen

24. Wat gebeurt er met u als u uitdagende en moeilijke taken moet leren waardoor u nieuwe vaardigheden leert? Wat vindt u daarvan?
25. In hoeverre krijgt u bij het stellen van uw doelen steun van uw teamleider?
26. In hoeverre bent u op zoek naar gelegenheden om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen?
27. In hoeverre neemt u risico's voor ontwikkeling van vakkennis en vaardigheden?
28. Wilt u wel eens laten zien dat u beter kan presteren dan uw collega's? Zo ja/nee, waarom wel/niet?
29. In hoeverre geeft u de voorkeur aan projecten waarin u uw capaciteiten aan anderen kunt laten zien?

30. Vindt u het belangrijk dat anderen zien hoe goed u uw werk doet? Hoe doet u dat?
31. Stel een werksituatie voor waarin u niet zo goed functioneert. Vermijd u deze liever of vindt u zo'n situatie een uitdaging? Waarom?
32. In hoeverre vindt u het erg om incompetent op anderen over te komen? Hoe gedraagt u zich dan?
33. Maakt u zich wel eens zorgen als u op het werk taken op u neemt waaruit kan blijken dat u niet over de benodigde kwaliteiten beschikt? Waarom?
34. Wat doet u eerder: vermijden van een blijk van onkunde of het leren van een nieuwe vaardigheid? Waarom?

Persoonlijke bekwaamheid

35. In hoeverre vindt u zichzelf emotioneel sterk? Waarom vindt u dat?
36. Beïnvloedt u door uw werk andere mensen op een positieve manier?
37. Als u les hebt gegeven, hoe kijkt u er dan meestal op terug?
38. Praat u met uw teamleider over uw functioneren?
39. Bereikt u in deze baan veel waardevolle dingen? Zo ja, kunt u een voorbeeld noemen? Zo nee, waarom niet?

Uitputting/emoties op het werk

40. Voelt u zich wel eens mentaal uitgeput door uw werk? Hoe komt dat? Zo ja, kunt u een voorbeeld noemen?
41. Voelt zich wel eens gefrustreerd door uw baan? Zo ja, kunt u een voorbeeld noemen? Wat doet dat met u?
42. Gaat u rustig of onrustig om met emotionele problemen? Hoe kan dat volgens u?
43. Krijgt u steun bij het verwerken van uw emoties van uw teamleider?
44. Vindt u het docentschap een emotioneel beroep?

Bijlage 3: Overzicht clusters vragen open interview

Bevlogenheid

Om meer te weten te komen over het ontstaan van bevlogenheid en de mate van bevlogenheid van docenten in het voortgezet onderwijs, is gevraagd naar de vitaliteit (energie), toewijding en absorptie op het werk (Schaufeli & Bakker, 2003). Er is bekeken of er een donkere kant aan bevlogenheid zit. Voorbeeldvragen zijn: 'Hoe staat u in de ochtend op, voordat u naar uw werk gaat?' en 'Hoe voelt u zich aan het einde van een werkdag?'. De mate van energie is als volgt geclusterd:

- *Laag: de docent heeft niet of nauwelijks energie en is niet vitaal.*
- *Middel: de docent heeft een gemiddelde energie, haalt soms energie uit 'gebeurtenissen'.*
- *Hoog: de docent heeft veel energie en is erg vitaal.*

Toewijding is onderzocht door te vragen naar de mate van enthousiasme, trots en uitdaging op het werk. Er is gevraagd naar de waarde van het werk: 'In hoeverre bereikt u in deze baan veel waardevolle dingen?'. Hierbij is een onderscheid gemaakt naar verschillende componenten van toewijding, bijvoorbeeld richting collega's, de leerlingen,

het werk en het beroep. Er is gevraagd naar waardevolle voorbeelden. Tevens is ingegaan op de mate van enthousiasme die men ervaart. De mate van toewijding is als volgt geclusterd:

- *Laag: de docent is niet of nauwelijks toegewijd, ziet weinig uitdaging en is niet trots*
- *Middel: de docent is gemiddeld toegewijd, kan enkele voorbeelden noemen waarop hij/zij trots is en is gemiddeld uitgedaagd.*
- *Hoog: de docent is erg toegewijd, ziet veel uitdagingen en kan veel voorbeelden noemen waar hij/zij trots op is.*

Het laatste item van bevoegenheid is absorptie. Absorptie is gemeten door vragen te stellen over ‘het opgaan in het werk’. Voorbeeldvragen zijn: ‘Beleeft u wel eens een moment dat u alles om u heen vergeet?’, ‘In hoeverre wordt u opgeslokt door uw werk?’ en ‘Hoe voelt u zich als u intensief aan het werk bent?’. Er is gevraagd in hoeverre een docent zich kan concentreren en op welke wijze dit wel of niet gebeurt. De mate van absorptie is als volgt geclusterd:

- *Laag: het absorptieniveau is laag; de docent wordt niet of nauwelijks opgeslokt door zijn/haar werk*
- *Middel: de docent heeft een gemiddeld absorptieniveau; de docent gaat soms op in het werk, maar blijft alert.*
- *Hoog: de docent heeft een hoog absorptieniveau; de docent gaat helemaal op in het werk en vergeet alles om zich heen.*

Burnout

Het concept burnout bestaat uit drie kenmerken; emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid (Bakker & Schaufeli, 2007). In het interview is ingegaan op deze drie kenmerken. Er is onder andere gevraagd in hoeverre de docent zich emotioneel uitgeput voelt en hoe hij/zij daarmee omgaat. Er is dieper op emotionele uitputting ingegaan door te vragen naar de steun die men hierbij ervaart en naar voorbeelden van mentale uitputting. De mate van emotionele uitputting is als volgt geclusterd:

- *Laag: er is niet of nauwelijks sprake van emotionele uitputting.*
- *Middel: de emotionele uitputting is gemiddeld, soms wel/soms niet.*
- *Hoog: de emotionele uitputting is hoog, de docent geeft aan mentaal uitgeput te zijn.*

Depersonalisatie is gemeten door vragen te stellen over de houding van de docent richting de omgeving, bijvoorbeeld collega's en leerlingen. Daarnaast is er ingegaan op de houding ten opzichte van het werk; is deze onverschillig, cynisch of juist erg betrokken? Een voorbeeldvraag die ingaat op de betrokkenheid richting de leerlingen is: ‘In hoeverre bemoeit u zich met de persoonlijke problemen van uw leerlingen?’. De mate van depersonalisatie is als volgt geclusterd:

- *Laag: er is niet of nauwelijks sprake van depersonalisatie, de docent is betrokken, niet onverschillig of cynisch.*

- *Middel: de depersonalisatie is gemiddeld, er is een gemiddelde betrokkenheid, de afstand tot het werk en de omgeving is soms wel/soms niet groot.*
- *Hoog: de depersonalisatie is hoog, de docent is cynisch, onverschillig en niet betrokken bij het werk en zijn/haar omgeving.*

Verminderde persoonlijke bekwaamheid is gemeten door vragen te stellen over het eigen functioneren. Er is gevraagd in hoeverre de docent zichzelf emotioneel sterk vindt en hoe hij/zij de eigen lessen achteraf beoordeelt. Er is gevraagd naar de waardering van de eigen capaciteiten en wat dit betekent voor het welzijn op het werk. Ook is er gevraagd naar reflectie op het eigen functioneren, met bijvoorbeeld de teamleider (feedback). De docent moest tevens beantwoorden in hoeverre hij/zij vindt dat hij/zij waardevolle en positieve dingen bereikt door het werk, een vraag die gesteld is: ‘Beïnvloedt u door uw werk andere mensen op een positieve manier?’. De mate van verminderde persoonlijke bekwaamheid is als volgt geclusterd:

- *Laag: de docent beoordeelt zichzelf als persoonlijke bekwaam.*
- *Middel: de docent beoordeelt zichzelf gemiddeld persoonlijk bekwaam; soms wel/soms niet.*
- *Hoog: de docent beoordeelt zichzelf niet als persoonlijk bekwaam*

Copinggedrag

In het onderzoek is gevraagd naar de wijze waarop docenten handelen binnen bepaalde specifieke situaties. Er is gevraagd hoe zij omgaan met tegenslagen en problemen (Schaufeli, 2001, Folkman & Moskowitz, 2004). Voorbeeldvragen zijn: “Krijgt u hulp van uw leidinggevende bij problemen?”, “Gaaf u rustig of onrustig om met emotionele problemen? Kunt u dit toelichten?” en “Wat doet u in geval X?”. Er is bekeken in hoeverre de docent een actieve copingstijl (proactieve probleemgeoriënteerde stijl) hanteert, die bijdraagt aan zijn of haar welzijn op het werk.

Het omgaan met tegenslagen en problemen is als volgt geclusterd:

- *Laag: de docent hanteert geen actieve copingstijl.*
- *Middel: de docent hanteert soms een actieve copingstijl.*
- *Hoog: de docent hanteert een actieve copingstijl.*

Er is in het onderzoek ook gevraagd naar de wijze waarop een docent ontspanning neemt. Er is gevraagd hoe de docent zich voelt na een werkdag en welk gedrag hij dan vertoont. Voorbeeldvragen over het herstel tijdens en na het werk en het concrete gedrag is: “Hoe voelt u zich aan het einde van een werkdag?”, “Hoe neemt u uw ontspanning na het werk?” en ‘Lukt het om te ontspannen?’.

De wijze van herstel is als volgt geclusterd:

- *Laag: de docent geeft aan niet na te denken over herstel na het werk (ontspanning) en hanteert geen bewuste strategie.*

- *Middel: de docent geeft aan soms na te denken over herstel na het werk (ontspanning) en hanteert zo nu en dan een bewuste strategie.*
- *Hoog: de docent denkt na over herstel na het werk (ontspanning) en hanteert een bewuste strategie.*

LMX-relatie

Het concept LMX is onderverdeeld in verschillende deelconcepten. Allereerst is er gevraagd naar de algehele relatie: het niveau van de uitwisselingsrelatie tussen docent en teamleider is gemeten. Op een vijfpuntschaal hebben de respondenten aangegeven hoe zij de uitwisselingsrelatie met hun teamleider beoordelen; van lage of hoge kwaliteit. Er zijn open vragen gesteld over deze relatie, voorbeeldvragen zijn: ‘Kunt u een voorbeeld noemen waarin uw teamleider uw steun gaf?’, ‘Geeft uw teamleider uw handvaten/tips met betrekking tot werkdruk/stress?’ en ‘Hebt u het gevoel dat u gezien wordt/gewaardeerd wordt?’. De uitwisselingsrelatie is als volgt geclusterd:

- *Laag: de uitwisselingsrelatie tussen docent en teamleider is van lage kwaliteit.*
- *Middel: de uitwisselingsrelatie tussen docent en teamleider is van gemiddelde kwaliteit.*
- *Hoog: de uitwisselingsrelatie tussen docent en teamleider is van hoge kwaliteit.*

Daarnaast is de affectieve band die de docent met de leidinggevende heeft gemeten. Er is gevraagd naar de gevoelsrelatie met de teamleider en hoe deze relatie van invloed is op het welzijn en het functioneren van de docent (Graen & Uhl-Bien, 1995). Vragen die gesteld zijn betreffen bijvoorbeeld: ‘Hoe beschrijft u de relatie met uw teamleider?’, ‘In hoeverre is de band met uw teamleider affectief? Loyaal?’ en ‘Wat betekent dit voor u?’. De band met de leidinggevende is als volgt geclusterd:

- *Laag: de band tussen teamleider en docent is formeel en afstandelijk, er is een lage mate aan affectie, contributie en loyaliteit.*
- *Middel: de band tussen teamleider en docent is zowel formeel als informeel, er is een gemiddelde mate aan affectie, contributie en loyaliteit.*
- *Hoog: de band tussen teamleider en docent is informeel, de teamleider laat de docent vrij. Er is een hoge mate aan affectie, contributie en loyaliteit.*

Er is ook gevraagd naar de mate van verantwoordelijkheden die de leidinggevende aan de docent geeft en de mate aan autonomie (Dunegan, Duchon, & Uhl-Bien, 1992, Graen & Uhl-Bien, 1995). Voorbeeld vragen waren: ‘Wat is zijn/haar leiderschapstijl denkt u?’, ‘In hoeverre hebt u eigen verantwoordelijkheden?’ en ‘Wat betekent de mate van autonomie voor u?’. De leiderschapstijl, verantwoordelijkheden en de mate van autonomie is als volgt geclusterd:

- *Laag: de leiderschapstijl is controlerend, weinig eigen verantwoordelijkheden en autonomie.*
- *Middel: de leiderschapstijl is gemiddeld controlerend, soms wel/soms niet eigen verantwoordelijkheden, een gemiddelde autonomie.*
- *Hoog: de leiderschapstijl is niet controlerend, veel eigen verantwoordelijkheden en autonomie.*

Doeloriëntaties

Het concept doeloriëntatie bestaat uit drie soorten oriëntaties. In het open interview is gekeken naar de wijze waarop de respondenten op dit moment in hun werk doelen stellen. Allereerst is de respondenten gevraagd naar de mate van leerdoeloriëntatie. Er is gevraagd in hoeverre een docent nieuwe of uitdagende taken aangaat (Martin & Marsch, 2008; Rasku & Kinnunen, 2003; Mearns & Cain, 2003).

Voorbeeldvragen zijn: ‘In hoeverre neemt u risico’s voor ontwikkeling van vakkennis en vaardigheden?’ en ‘In hoeverre bent u op zoek naar gelegenheden om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen?’. Leerdoeloriëntatie is als volgt geclusterd:

- *Laag: er is niet of nauwelijks sprake van leerdoeloriëntatie, de docent houdt niet van uitdagingen en leren.*
- *Middel: de docent gaat soms wel/soms niet nieuwe leerdoelen aan.*
- *Hoog: er is sprake van een grote mate aan leerdoeloriëntatie, de docent houdt van uitdagingen en leren.*

Er is ook ingegaan op prestatie doeloriëntatie. Dit houdt in dat mensen zoeken naar bevestiging van het eigen kunnen (Dweck & Leggett, 1988). Indien er sprake was van een prestatiegerichte oriëntatie, is er gevraagd naar de beweegredenen en de gevolgen voor het welzijn van de docent. Een voorbeeldvraag is: ‘Vindt u het belangrijk dat anderen zien hoe goed u uw werk doet?’ Prestatie doeloriëntatie is als volgt geclusterd:

- *Laag: er is niet of nauwelijks sprake van prestatie doeloriëntatie.*
- *Middel: de prestatie doeloriëntatie van de docent is gemiddeld.*
- *Hoog: er is sprake van een grote mate aan prestatie doeloriëntatie.*

Als laatste is gevraagd naar prestatievermijdende doeloriëntatie. Bij deze oriëntatie focussen mensen zich op het eindresultaat, hebben ze angst voor het falen en zijn ze geconcentreerd op de consequenties van hun slechte prestatie (Elliot, Shell, Henry & Maier, 2005). Er is ook hier gevraagd naar de beweegredenen en de gevolgen voor de docent. Een vraag die bijvoorbeeld gesteld is: ‘Stel een werksituatie voor waarin u niet zo goed functioneert. Vermijd u deze liever of vindt u zo’n situatie een uitdaging?’. Prestatievermijdende doeloriëntatie is als volgt geclusterd:

- *Laag: er is niet of nauwelijks sprake van prestatievermijdende oriëntatie, de docent gaat taken en/of uitdagingen aan.*
- *Middel: de prestatie vermijd oriëntatie is gemiddeld; de docent vermijd soms wel/soms niet taken en uitdagingen.*
- *Hoog: er is sprake van een grote mate aan prestatie vermijd doeloriëntatie, de docent vermijdt activiteiten.*

Bijlage 4: Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de onderzoeksvariabelen

	Gem	SD	1	2
--	-----	----	---	---

1. Bevlogenheid	2.28	0.50		
2. Burnout	1.58	0.56		
3. LMX	1.63	0.49	r=0.442* p = 0.015	r=-0.214 p = 0.256
4. Copinggedrag	2.30	0.79	r=0.356 p = 0.054	r=-0.453* p = 0.012
5. Leerdoeloriëntatie	2.50	0.68	r=0.417* p = 0.022	r=-0.457* p = 0.011
6. Prestatiebewijs oriëntatie	2.07	0.74	r=0.041 p = 0.832	r=-0.010 p = 0.957
7. Prestatie vermijdende oriëntatie	1.60	0.86	r=-0.347 p = 0.060	r=0.194 p = 0.305

*is significant bij een 0.05 niveau

**is significant bij een 0.01 niveau

Bijlage 5: Tabellen met resultaten variabelen

	Bevlogenheid LAAG	Bevlogenheid MIDDEL	Bevlogenheid HOOG	TOTAAL
LMX LAAG	2	7	2	11
LMX HOOG	1	10	8	19
TOTAAL	3	17	10	30

Kruistabel 1: LMX versus Bevlogenheid

	Burnout LAAG	Burnout MIDDEL	Burnout HOOG	TOTAAL
LMX LAAG	5	4	2	11
LMX HOOG	11	7	1	19
TOTAAL	16	11	3	30

Kruistabel 2: LMX versus Burnout

	Bevlogenheid	Bevlogenheid	Bevlogenheid	TOTAAL
--	--------------	--------------	--------------	--------

	LAAG	MIDDEL	HOOG	
Pro-actief cop.gedrag LAAG	2	4	0	6
Pro-actief cop.gedrag MIDDEL	1	5	3	9
Pro-actief cop.gedrag HOOG	0	8	7	15
TOTAAL	3	17	10	30

Kruistabel 3: Probleemoplossend actief copinggedrag versus Bevlogenheid

	Burnout LAAG	Burnout MIDDEL	Burnout HOOG	TOTAAL
Pro-actief cop.gedrag LAAG	0	4	2	6
Pro-actief cop.gedrag MIDDEL	6	2	1	9
Pro-actief cop.gedrag HOOG	10	5	0	15
TOTAAL	16	11	3	30

Kruistabel 4: Probleemoplossend actief copinggedrag versus Burnout

	Bevlogenheid LAAG	Bevlogenheid MIDDEL	Bevlogenheid HOOG	TOTAAL
Leerdoeloriëntatie LAAG	3	0	0	3
Leerdoeloriëntatie MIDDEL	0	6	3	9
Leerdoeloriëntatie HOOG	0	11	7	18

TOTAAL	3	17	10	30
---------------	----------	-----------	-----------	-----------

Kruistabel 5: Leerdoriëntatie versus Bevlogenheid

	Burnout LAAG	Burnout MIDDEL	Burnout HOOG	TOTAAL
Leerdoriëntatie LAAG	0	2	3	5
Leerdoriëntatie MIDDEL	5	3	1	9
Leerdoriëntatie HOOG	11	7	0	18
TOTAAL	16	11	3	30

Kruistabel 6: Leerdoriëntatie versus Burnout

	Bevlogenheid LAAG	Bevlogenheid MIDDEL	Bevlogenheid HOOG	TOTAAL
Prestatiebewijs d.oriëntatie LAAG	2	3	2	7
Prestatiebewijs d.oriëntatie MIDDEL	0	10	4	14
Prestatiebewijs d.oriëntatie HOOG	1	4	4	9
TOTAAL	3	17	10	30

Kruistabel 7: Prestatiebewijs doriëntatie versus Bevlogenheid

	Burnout LAAG	Burnout MIDDEL	Burnout HOOG	TOTAAL
Prestatiebewijs d.oriëntatie LAAG	4	2	1	7
Prestatiebewijs	6	7	1	14

d.oriëntatie MIDDEL				
Prestatiebewijs d.oriëntatie HOOG	6	2	1	9
TOTAAL	16	11	3	30

Kruistabel 8: Prestatiebewijs doeloriëntatie versus Burnout

	Bevlogenheid LAAG	Bevlogenheid MIDDEL	Bevlogenheid HOOG	TOTAAL
Prestatievermijdende d.oriëntatie LAAG	1	10	8	19
Prestatievermijdende d.oriëntatie MIDDEL	0	4	0	4
Prestatievermijdende d.oriëntatie HOOG	2	3	2	7
TOTAAL	3	17	10	30

Kruistabel 9: Prestatievermijdende doeloriëntatie versus Bevlogenheid

	Burnout LAAG	Burnout MIDDEL	Burnout HOOG	TOTAAL
Prestatievermijdende d.oriëntatie LAAG	11	7	1	19
Prestatievermijdende d.oriëntatie MIDDEL	2	1	1	4
Prestatievermijdende d.oriëntatie HOOG	3	3	1	7
TOTAAL	16	11	3	30

Kruistabel 10: Prestatievermijdende doeloriëntatie versus Burnout

Bijlage 6: Overzicht exploratief deel: toelichting factoren

Variabele	Factor	Toelichting
LMX	Wijze van communicatie	○ De toon of de spreekstijl van leidinggevende is negatief. ○ Geen aansluiting persoonlijke communicatiewijze.
	De persoonlijke band	○ Geen band, behoeften bij anderen vervullen. ○ Leidinggevende afwezig. ○ Leidinggevende gericht op anderen.
	De organisatiecultuur	○ Geen cultuur waarbinnen je voor elkaar klaarstaat, steun vraagt
	Het initiatief van de docent	○ Docent weet niet wat verwacht wordt en is afwachtend.
Copinggedrag	Het reguleren van emoties en gedachten	○ Veel nadenken over problemen en oplossingen, kost energie.
	Het verrichten van probleem-oplossende handelingen	○ Probleemoplossende handelingen niet mogelijk, zoals rustige werkplek of direct iemand aanspreken op gedrag.
Leerdoeloriëntatie	De mogelijkheid tot doelen stellen	○ Geen mogelijkheid tot doelen stellen, beperkt in handelen.
	Over grenzen gaan	○ Docenten hebben veel doelen, maar doen meer dan zij geestelijk/fysiek aan kunnen.
Prestatiebewijs oriëntatie	Waardering krijgen	○ Docenten willen van anderen horen dat ze hun werk goed doen.

	Ondersteuning van collega's	○ Docenten willen collega's helpen.
Prestatievermijdende oriëntatie	Grote belasting van extra taken	○ Veel taken tegelijk ○ Controle houden ○ Geen interesse in de taken
	De waardering van de organisatie	○ Niet eens met het beleid van de organisatie. ○ Geen respect voor de organisatie, omdat docent geen inspraak heeft.