



Universiteit Twente
de ondernemende universiteit

Master Thesis
November 2012



“Wat docenten motiveert en ze lijkt te frustreren!”



Cora Woltring
J.A. Reinckenstraat 1
7412 DT Deventer
Tel: 06-12472639
Mail: c.c.h.p.a.woltring@saxion.nl

Studentnummer: S1000985

Master of Science, Human Resource Management
Universiteit Twente

Supervisor:
Dr. M.J. van Riemsdijk
Faculty Management & Governance
Department of Operations, Organizations & Human Resources

Initiator:
I. Lammerse (Directeur HRM)
Saxion University of Applied Sciences

Dankbetuiging	5
Abstract	6
Hoofdstuk 1: inleiding	15
1.1 Saxion	15
1.2 Probleem definitie	16
1.3 Centrale vraagstelling	16
1.4 Relevantie van het onderzoek	16
1.5 Opbouw van dit onderzoeksrapport	17
Hoofdstuk 2: theoretische uitwerking	18
2.1 Arbeidssatisfactie en werkherontwerp	18
2.2 De achtergrondkenmerken van de docent en haar werk context	19
2.3 Theoretisch kader van werk herontwerp	21
2.3.1 Kenniskarakteristieken	26
2.3.2 Sociale karakteristieken	26
2.3.3 Contextuele karakteristieken	27
2.3.4 Overige belangrijke variabelen	27
2.3.5 Persoonlijke karakteristieken	29
2.4 Conceptueel model	31
Hoofdstuk 3: Methodologie van het onderzoek	32
3.1 Onderzoekspopulatie	32
3.2 Onderzoeksontwerp en onderzoeksopzet	32
3.3 Procedure	33
3.4 Respons	33
3.5 Construct betrouwbaarheid	35
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	39
4.1 Score op de algehele tevredenheid	40
4.2 Scores op de antecedenten	40

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	44
5.1 Centrale vraagstelling	44
5.2 Resultaten	44
 Hoofdstuk 6: Aanbevelingen en verdere overwegingen	 47
6.1 Aanbevelingen	47
6.2 Verdere overwegingen	49
6.3 Beperkingen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek	50
 Bijlage 1: Literatuurlijst	 52
Bijlage 2: Cronbach's alpha gesplitst	58
Bijlage 3: Pearson Correlatie	59
Bijlage 4: lineaire regressie	61
Bijlage 5: Vragenlijst	62
Bijlage 6: Operational Framework	69

Dankbetuiging

Deze thesis markeert het einde van mijn studie Business Administration aan de Faculteit Management & Governance aan de Universiteit van Twente. Een forse inspanning kan worden afgesloten.

De totstandkoming van deze thesis is voor mij een uitdagend en intensief proces geweest. Vanaf het moment van de start bij Saxion tot de afronding aan de universiteit. Naast het gegeven dat het een zeer intensief traject is geweest, heb ik het vooral als erg leerzaam ervaren en er ondanks moeilijke momenten veel plezier aan beleefd. Dit alles was niet mogelijk geweest zonder de hulp, ondersteuning en support van mevrouw I. Lammerse, directeur van de dienst HRM van Saxion en dhr. M. Van Riemsdijk, lector bij Saxion en hoofddocent aan de Universiteit van Twente.

Daarnaast dank ik dhr. D. Sweitser (directeur Academie Bestuur & Recht) en dhr. W. Slingerland (directeur Academie Mens & Arbeid). Zij hebben het mogelijk gemaakt dat ik het onderzoek binnen deze eenheden heb kunnen uitzetten en zo het instrument heb kunnen testen.

Deventer, november 2012

Cora Woltring

Abstract

Saxion is a multifaceted college which is home to approximately 22,000 students and more than 2,000 employees. Saxion has branches in Deventer, Apeldoorn and Enschede. The wide area around these towns Saxion considers to be its area of activity: a large part of Overijssel, parts of Gelderland, Drenthe and of course the border area in Germany, the Euregio.

Knowledge is the most important drive for economy and society. Saxion wants to be an important social partner in the development of knowledge. In this role, Saxion will be a dynamic college with a pronounced education and research profile that ties in with the needs of our students and employers. Close cooperation in the education chain with institutions for secondary education, secondary vocational training and scientific education is essential in this respect. To this end Saxion trains people to become professionals while high quality contact between teachers and students should be maintained. (Strategic note, April 2011)

Well-trained, motivated and committed employees are a prerequisite for a proper organisation of the aforementioned process. In the coming years, Saxion wants to heavily invest in its staff. The institutions offering higher vocational education operate in a branch with a growing need for staff, due to an expected increase in student numbers until 2015, after which the influx will stabilise (website of the HBO council [Council for Higher Vocational Education]). It is important therefore that Saxion is able to present itself as an 'appealing employer' towards potential future employees in the labour market, while also being experienced as an appealing employer by the current staff. This requires Saxion to invest in the current staff population.

The aim is to create a working environment in which both younger and older professionals are able to work on the development of their expertise in a balanced way by means of education, research and advisory support. In order to achieve this it is crucial to maintain a balance between the requirements set by the organisation and the possibilities of the employee to substantiate and plan his/her career, working hours and job content. Personal responsibility at all levels will be stimulated and further professionalized. After all, an employee who is happy in his/her job and feels content will contribute to the success of the organisation. Professional autonomy and accountability for the results are paramount. Working and learning should be inspirational and offer challenges to everyone involved. Saxion has to evoke a sense of trust among educational professionals, with less rules and less supervision. The motivation for measuring the degree of job satisfaction ensues from the fact that knowing which job characteristics lead to job satisfaction will result in an optimal, strong motivation. This, in turn, is directly related to student performance (M. Gautam, K. Mandal, R.S. Dalal, 2006)

This research is initiated by the director of HRM at Saxion. The management of the HRM department wants to develop a specific instrument for measuring job satisfaction among employees, specifically the teaching staff, on an annual basis. This way the HRM department will be provided with guiding information which, on the one hand, can be used for evaluating the effectiveness of the current policy and, on the other hand, for adjusting this policy.

This research has a dual purpose. In the first place, Saxion wants to know which factors lead to job satisfaction among teachers. In this investigation, it concerns the TS (this pertains only to the teaching staff population) within the academies AMM (Academy of Man and Society) and ABR (Academy of Governance and Law). To this end, a specific instrument has been developed for Saxion that can be applied for generating guiding information for the HRM department. This information can be used for evaluating the applied policy and the instruments which derive therefrom as well as for making adjustments wherever necessary. This will allow Saxion to create a good working climate for its employees. Additionally, this research provides data, which, in the future, may contribute to the research theme of job redesign and job satisfaction.

This research is focused on teachers who teach in higher education. Nowadays, much is demanded from teachers. The changes that took place during the last years, both in education and in society, led to a significant increase in the workload of teachers (Van der Ploeg & Scholte, 2003). The question, therefore, is whether teachers still enjoy their work. A lack of job satisfaction could have negative consequences for the exercise of the profession of teachers, as empirical research has demonstrated that there is a connection between job satisfaction and performance (Caldwell & O'Reilly, 1990). Against this background, it is strange that to this day so little research has been conducted on job satisfaction among teachers.

Teachers are knowledge workers, who, on the one hand, claim responsibility on the basis of this professionalism and, on the other hand, have the feeling that their autonomy, especially regarding ruling capacity, personal responsibility and the performance of their work according to their own insights (based on substantive competences), is being increasingly curtailed. This causes friction and may affect job satisfaction. Therefore, professional autonomy is an important element for this specific target group. This presumably requires making a distinction between autonomy in the classroom, i.e. the actual performance of the work, and the autonomy within the administrative system, to which they are subjected and which may jeopardise the autonomy in the classroom. Therefore, this research intends to separate these two aspects in order to assess whether employees have another opinion on the tasks and the responsibilities that are imposed and regulated by the system (1) and their substantive work tasks (2), which mainly take place in the classroom, in the contact with students. After all, the work of professionals consists, on the one hand, of the content and, on the other hand, of the context in which they perform their work. I suspect that the work that takes place in the classroom is satisfactory and thus that the most important task characteristics are satisfactory and valued positively. Still, due to financial and commercial pressures these same professionals complain about being discontent with the context in which they have to work.

This ties in with the work of Weggeman (2003) "the task of a knowledge worker consists of the relatively autonomous and creative implementation of thinking power, expertise, craftsmanship, experience, problem posing and problem solving abilities, for the realisation of the objectives of the organisation". Therefore, the organisation should provide this knowledge worker with leeway and trust. This way of thinking and working is not compatible with a bureaucratic system whose structure is characterised by procedures that are subjected to rules, division of responsibilities, hierarchy and impersonal relationships. While finding a balance may prove to be difficult, it is important. It may be a disadvantage that the knowledge worker loses more and more of his lustre

as a consequence of the increase of standardised tasks, due to the increasingly implemented bureaucratic control, and that teachers have the feeling that they are deprived of their own responsibility in these matters. This shows a lack of trust in teachers and in their professional expertise. Mintzberg (2006), however, typifies this organisational structure as a professional bureaucracy. Such an organisation is characterised by a large executive core, a bureaucratic structure, and employees with specialised tasks and a great deal of influence on the content of their work. Freidson (2001) has made another division between the different types of organisation. He differentiates between the free market, bureaucracy and professionalism. According to Freidson, the main characteristics of a professional organisation are the following: the specialist education for gaining access to the profession, the discretionary deployment of knowledge and employees who perform their work on the basis of a higher ideal. Freidson, Mintzberg and Weggeman point out that employees belonging to this type of organisation have specialised tasks, since teachers are trained in a specific field of expertise and thus have specialised knowledge. From the description of the professional organisation of Freidson, Mintzberg and Weggeman, it appears that teachers need a lot of leeway for shaping the content of their work. This way, teachers can partly determine for themselves the way in which they implement the policy of the school/organisation, based on their professional competence. This specific job characteristic leads to the expectation that teachers attach most value to job content, the work in the classroom where they are in control and on which they have more influence than on the context in which they perform their work.

The last few years have seen a lot of changes in education. The introduction of these changes, however, was not always organised in an optimal way. Because of this, teachers have a perception of a growing bureaucracy. This causes frictions and tensions between the teachers and the management, due to which the working relationships come under pressure. As these changes are related to the organisation, they may have a negative effect on the organisational satisfaction of teachers. Due to the fact that teachers continue to have power over their work in the classroom, but to a much lower degree over the organisation, that is, the system in which they work, I expect that teachers are less satisfied with the organisation, and thus the context in which they perform their work. This leads to the job satisfaction paradox! Teachers have a high level of job satisfaction when it pertains to content, to teaching, but they complain about their work because of the way in which it is organised.

Thus for this investigation it seems very important to separate these interconnected worlds and to determine whether bureaucracy causes frustration and classroom work does not. Thus on the one hand we have job content, which is focused on teaching, and on the other hand job context, which is related to the bureaucratic organisation of the process surrounding teaching. After all, a high satisfaction in respect of both the content of the work and the context in which the work is being performed creates the highest possible job satisfaction. Therefore, the question is whether both variables (job content and job context) can have a positive effect on the output variable (job satisfaction), independently from one another. Before we can answer this question, it is necessary to first develop a research instrument. This we will do by examining scientific literature on job design and use it wherever this is possible.

During the past decades, a huge amount of research has been carried out within the fields of occupational and organisational psychology and within the research tradition of 'organisational

behaviour' on the subject of job design. Relevant research that laid the basis of the current knowledge in respect of job redesign includes the following: Scientific management (1911) also called the Taylorism, the Hawthorne studies (1924–1933), the motivation theory of Maslow (1943), Herzberg and his two factors theory (1966), Hackman and Oldham "Job Characteristics Model" (1976) and Karasek's Demand Control Model (1979). After these 'basic studies', the model of Hackman & Oldham remained dominant in the research field for a long period of time. As from the mid 1980's, further theoretical progress seems to have stagnated, in spite of several attempts to adapt and improve the model of Hackman and Oldham. Empirical research is still mainly performed on the basis of their model. This changes in the beginning of the 21st century. On the one hand, it is acknowledged that the content of work has drastically changed since the empirical studies on which the model of Hackman & Oldham is based (Morgeson and Humphrey, 2006). On the other hand, there have been recent attempts to focus more on the influence of the person on his or her job perception, together with the job characteristics. This way, two research traditions are more explicitly reconciled (Parker, Wall & Corderly 2001).

Thus more recent literature uses the concept of job redesign rather than that of job design; the difference being that job design is only based on research into task characteristics while the concept of job redesign includes not only the task characteristics but also the context in which the work is performed. Given the analysis of the situation in which teachers as knowledge workers find themselves, I will, on the one hand, focus on the content aspects and, on the other hand, on context aspects. What I expect to find is that the teachers excel in aspects related to content, but not so much in those related to context.

From the many researches into the tenability of the Job Characteristics Model (JCM), it appears, however, that the characteristics identified by Hackman and Oldham form only a subset of the total number of characteristics that influence the experiences and the behaviour of employees (Grant & Parker, 2009). For instance, Salancik and Pfeffer point out that apart from the job characteristics also the social environment of people in organisations is a very important factor contributing to job satisfaction of employees. Campion (1988) and Campion & Thayer (1985) designed a more comprehensive model in which they suggest using four approaches integrated into one model: a motivational approach, a mechanistic approach, a "perceptual-motor" approach and the biological approach. Karasek approached the subject from a totally different perspective; he connected it with research into absenteeism, the Job Demand-job Control model, in which he establishes a relationship between, on the one hand, the characteristics of the job and, on the other hand, stress and learning.

In recent years, the aforementioned developments have led to the development of more extensive models in respect of job redesign. The characteristics, acknowledged in the new models, focus less on the job itself, but increasingly on the work and the context in which the work is being performed.

The recent theory of Morgeson and Humphrey (2006) unites different research lines in an attempt to renew and adapt the work of Hackman & Oldham to the characteristics of work in modern times. They developed a new theory and questionnaire, in which they take into account the complexity of current jobs. They emphasise that the motivational, social and content aspects of the job need to be investigated simultaneously. As these different aspects are all included in the research of Morgeson

and Humphrey, this theory ties in better with the research population in this investigation. Up until now, it has been the task characteristics that have enjoyed most attention from scholars. This makes sense, considering the nature of the work until the nineties. But in the current spirit of the age, where production has made way for service provision and production employees have often made way for knowledge workers, the research field that only focuses on task characteristics is too narrow. Morgeson and Humphrey's addition of context and organisational satisfaction next to content aspects makes their model the best research model in the current spirit of the age, and it will therefore also be followed in this research.

In this study, the following antecedents from their model will be adopted: knowledge characteristics, social characteristics and the contextual characteristics. It is my expectation that all three variables will have a positive effect on the output variable, job satisfaction. Knowledge characteristics reflect the forms of knowledge, skills and suitability requirements, which an employee should possess in order to adequately perform his work. Teachers have specialised tasks. It concerns the discretionary deployment of knowledge, as teachers are trained in a specific field of expertise. Furthermore, teachers are required to take account of each individual person. The social characteristics reflect the degree of feedback on the performed work, feedback which employees receive from their working environment. This variable also underlines that the work takes place in a broader social environment, both within and outside the organisation, with colleagues, students and the working field. This category has enjoyed much less scholarly attention than the motivational characteristics (Morgeson & Campion, 2003; Seers & Graen (1984). The contextual characteristics (ergonomics, physical condition, work conditions and use of equipment), which Morgeson and Humphrey included in the questionnaire, will not be considered in this study. Although these factors are important, they are not directly relevant in this context and, furthermore, they are not problematic, as studies conducted within Saxion during the last few years have shown.

As previously mentioned, there are a number of variables, namely the hygiene factors, which are relevant and should be included in the investigation. Unlike the motivational factors, the hygiene factors do not have a direct positive relationship with the effect variable of job satisfaction, but a lack of hygiene factors may lead to dissatisfaction. These factors are prerequisites in the research field that centres around job satisfaction. As previously discussed in this chapter, Steijn (2005) and Verloop (2006) posit that a distinction can be made between job satisfaction and organisational satisfaction. An employee may have a high job satisfaction but a low organisational satisfaction or vice versa. Therefore, teachers may be satisfied about their job and their organisation to different degrees. I expect that teachers will stand out in content aspects, but less so in context aspects. Therefore, you could state that the hygiene factors, as included below, in fact measure the organisational context and thus can be used for assessing whether or not they have an influence on the second part of the job perception, namely, the perceived bureaucratisation and the dissatisfaction it causes. Therefore, they could represent organisational satisfaction. This concerns the following variables: organisational support, role overload, role ambiguity, justice, leadership, rewards and recognition.

The main objective of this research is to develop an instrument for measuring the satisfaction of teachers. For this reason, it has been decided to first test the instrument on a smaller scale. The

research has been conducted in the Academy of Governance & Law and the Academy of Man & Society. The target group of the research consists of highly educated employees (more specifically teachers) with mostly a higher vocational or an academic education.

Out of 219 employees (teachers) 41 (19%) teachers completely filled in and returned the questionnaire. 54 (24%) teachers started with the research, but did not complete the questionnaire, which rendered the data unusable. Moreover, 124 (57%) teachers failed to complete the questionnaire. Therefore, 41 out of 219 teachers completed the questionnaire; this is a response of only 19%, which is very low. An explanation for the low response may be that in our concept we tried to unravel two parts of the work (the work in the classroom and the totality of work) by separating the questions on both aspects of the work. This obviously does not work. The teachers do not see this division, or they did not understand the difference between the two sets of questions. An alternative explanation may be that they consider their task to be a whole and therefore do not recognise the distinction that we tried to make. The organisational rigmarole is not a separate dimension of the work, but forms an integral part of it and simply comes with the job. However it may be, the result of this attempt was a very low response and the fact that many respondents stopped prematurely with the completion of the questionnaire. With this result, we subsequently assessed the remaining possibilities of conducting analyses based on the data.

The nature of the current research is explorative. It is in fact a design-oriented research, since it concerns the creation of a research instrument which is my design. However, it is also partially descriptive, that is, it describes, since a distinction is made between the results on the different indicators. This research is intended to be analytical, since it attempts to reveal connections. The research method consists of administering a questionnaire.

The questionnaire has not been prepared with the purpose of testing a theory, as is customary in fundamental research, but, on the one hand, to provide Saxion (more specifically: the HRM department) with a research instrument and, on the other hand, to generate guiding information on the current job satisfaction among teachers. This research can be defined as applied research. The main purpose is not to generate new data or to develop a new theory, but predominantly to solve practical problems and/or to implement improvements. The questionnaire, used in this research, has different scales that have proved to be reliable in previous publications. In order to determine whether the reliability of the scales is also sufficient within our sample test, the Cronbach's alpha has been calculated. The Cronbach's alpha allows one to calculate whether the internal consistency of the separate items within a dimension/scale is high enough to justify the summation. It is also assessed whether there are any questions that negatively influence the internal consistency and should therefore be better left out of the scale.

Before presenting the results of the research, I would like to return to the objective of this research and the choices that were made on the basis of it. After all, what we have tried to do (apart from developing a research instrument, specifically for measuring job satisfaction among teachers), is to include the "paradox of job satisfaction". The paradox of job satisfaction concerns the fact that an employee may have a high job satisfaction, but a low organisational satisfaction or vice versa. On the basis of the social debate of the last two years concerning the limitation of autonomy and professional leeway, I have assumed that teachers would be very satisfied in respect of job

satisfaction, that is, the content, the teaching, but dissatisfied with their work due to the way in which it is organised.

It seemed relevant therefore to slightly separate these two interconnected worlds and to establish whether bureaucracy leads to frustration and work in the classroom does not. So, on the one hand, job content, which focuses on teaching and, on the other hand, job context, which pertains to the bureaucratic organisation of the process surrounding teaching. This situation is the basis of both my research and the questionnaire.

As it turns out, the choice to split up the questionnaire into educational tasks on the one hand and other activities on the other, did not deliver the desired results, since the response group thought they had to fill in the same questions twice. This has been detrimental to the response: 41 out of 219 questionnaires have been returned fully completed. This low response has consequences for the whole study. A first consequence is that the outcome cannot be generalised towards the population of the two researched academies (let alone towards the whole Saxion population). Furthermore, the low response renders further analytical statistical techniques impossible. However, we do wish to present the attested results.

What is immediately noticeable is the high evaluation and that the scores, thus the evaluation on both questions, are very close. I was unable to demonstrate the correctness of my assumption that teachers are more satisfied with their direct teaching tasks and less satisfied with the other activities. Teachers are satisfied with their total work package. This is an important result in the light of the on-going debate of the last two years, both within Saxion and in society, regarding the professional leeway, with allegations that teachers do not receive the leeway and appreciation they deserve. Allegedly they are overburdened, and curtailed and overwhelmed by the bureaucracy. My research does not show this.

Apart from the overall satisfaction, this research attempts to investigate which antecedents contribute to the overall satisfaction. So, which job characteristics contribute to this satisfaction and which job characteristics are insignificant? Not all the antecedents included in the questionnaire appear to have a significant connection with the dependent variables. This contribution is only significant to about seven variables. This concerns the following seven variables:

1. task variety,
2. work scheduling autonomy
3. decision making autonomy
4. work methods autonomy
5. credibility of the feedback provider
6. quality of the feedback provider and
7. rewards & recognition.

Therefore, seven variables provide an explanation for the overall satisfaction of the teachers at both academies. The seven variables are found in four constructs, namely:

1. Autonomy
2. Feedback
3. Task Variety
4. Recognitions and rewards

This concerns the four most classical antecedents of job satisfaction, which had already been acknowledged by Herzberg – and of course later on by Hackman & Oldham – and of which the correlation with job satisfaction has been demonstrated time and time again. In my research as well these turn out to be the significant variables, which is a pleasing conclusion. After all, up to now research has mostly been carried out in production environments and to a lesser degree in the service sector, including professional organisations. These seven variables (four constructs) appear to be significant in such environments as well.

Furthermore, it appears that the comfort factors, or the organisation-oriented factors, generally score low, but that they do not have a significant correlation with the effect variables. Previously, I assumed that the comfort factors, that is, the hygiene factors, may be representative for the organisational satisfaction. On the basis of this assumption, it can be stated that job perception regarding the organisational side is not highly valued. This can be seen as an indication that the respondents, when it comes to job perception, do not attach much value to it or are less satisfied with the variables that pertain to the organisational side. These variables measure the organisational context and have influence on job perception, namely the perceived bureaucratisation and the dissatisfaction it causes.

Now that it is clear which variables are relevant, it has been attempted to find out the magnitude of the effect of these variables on the job satisfaction of the teachers. It is customary to perform a linear regression for this purpose, but the response has been too low and when performing a regression this appears to be unfeasible as it has not yielded any significant effects.

In spite of the fact that we are not able to perform more regression comparisons, which limits the value of this research in terms of the effects of the antecedents on job satisfaction, the research did lead to a number of useful and meaningful results, namely:

- We are confronted with a low response, partially due to the layout of the questionnaire.
- Apparently, the teachers do not see the difference between direct educational tasks and the remaining activities.
- The classical constructs, which previous research, especially in industrial settings, has shown can reliably predict job satisfaction, appear to also be effective in an educational setting.

- Comfort variables that do not have a significant correlation with the dependent variables are not valued positively by the teachers.
- That there are variables which do not have a significant correlation with the dependent variables but which pertain to job characteristics that are positively valued.

The aforementioned results provide a good input for the further development of the instrument. It is important to perform a new measurement after the instrument has been adjusted. It is recommendable to include more academies so as to achieve a proportional spread throughout the whole organisation of Saxion and, furthermore, it is necessary to increase the response. Only then will it be possible to assess the models which allow us to determine the actual effect of the individual significant antecedents on job satisfaction.

For more details on the results and recommendations, please refer to chapters 5 and 6.

1 Inleiding

In dit inleidende hoofdstuk geef ik in eerste instantie achtergrondinformatie over mijn opdrachtgever Saxion. Dit staat beschreven in paragraaf 1.1. Vervolgens beschrijf ik de probleemstelling in paragraaf 1.2, waarna in paragraaf 1.3 de centrale vraagstelling is opgenomen. In paragraaf 1.4 beschrijf ik de relevantie van het onderzoek dat ik in opdracht van Saxion heb verricht en in de laatste paragraaf 1.5 beschrijf ik de opbouw van de hoofdstukken in dit rapport.

1.1 Saxion

Saxion is een veelzijdige hogeschool waar ongeveer 22.000 mensen studeren en ruim 2.000 mensen werken. Saxion heeft vestigingen in Deventer, Apeldoorn en Enschede. De brede regio rondom deze steden beschouwt Saxion als haar werkterrein: een groot deel van Overijssel, delen van Gelderland, Drenthe en natuurlijk de grensstreek in Duitsland, de Euregio.

Kennis is de belangrijkste motor voor economie en samenleving. Saxion wil een belangrijke maatschappelijke partner zijn in de ontwikkeling van kennis. Daarmee zal Saxion een dynamische hogeschool zijn met een sterk onderwijs- en onderzoeksprofiel dat aansluit op de behoefte van onze studenten en werkgevers. Nauwe samenwerking in de onderwijsketen met instellingen voor voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs is hierin essentieel. Dat doet Saxion door mensen op te leiden tot professionals, waarbij de kwaliteit van het contact tussen docent en student hoog moet zijn. (Strategische nota, april 2011)

Een van de voorwaarden om bovenstaand proces goed in te richten zijn goed opgeleide, gemotiveerde en betrokken medewerkers. Saxion wil de komende jaren fors investeren in haar personeel. De Hbo-instellingen opereren in een branche met een groeiende behoefte aan personeel door een verwachte toename van studenten tot aan 2015, waarna de instroom stabiliseert (website HBO raad). Daarnaast is een verschuiving zichtbaar naar een meer kennisgerichte organisatie. Saxion heeft de ambitie een kennisinstelling te zijn (worden). Drie belangrijke componenten moeten hieraan bijdragen:

1. De hernieuwde opzet van de opleidingsstructuur, specifiek de invoering van het Bachelor Master systeem;
2. De ontwikkeling van toegepast onderzoek in het HBO. Dit is sterk bevorderd door de invoering van lectoraten en de toenemende deelname aan kenniskringen verbonden aan lectoraten;
3. Een nieuw te ontwikkelen personeelsbeleid gericht op verdere verhoging van het opleidingsniveau van het personeel (Mulders, 2009 en rapport Zeilstra 2011).

Het is daarom zaak dat Saxion zich als een ‘aantrekkelijk werkgever’ weet te presenteren naar potentieel toekomstige werknemers op de arbeidsmarkt maar juist ook als aantrekkelijk werkgever wordt ervaren door het zittende personeel. Dit vergt investering van Saxion in de huidige medewerker populatie.

Dit onderzoek is geïnitieerd door de directeur HRM van Saxion. Het management van de dienst HRM wil een specifiek instrument ontwikkelen om jaarlijks de baantevredenheid van de medewerkers, specifiek het onderwijzend personeel, te meten. Daarmee wordt de dienst HRM voorzien van

stuurinformatie. Enerzijds om het huidige ingezette beleid op effectiviteit te kunnen evalueren en anderzijds om het ingezette beleid te kunnen bijsturen.

1.2 Probleem definitie

Van het HBO wordt verwacht dat de sector een krachtsinspanning levert om zowel de kwaliteit als de kwantiteit van hoogopgeleiden te vergroten. Niet alleen zijn meer hoogopgeleiden noodzakelijk, maar zij dienen ook adequaat en toegerust de arbeidsmarkt te betreden. Alleen dan zal ons land mondiale concurrentie blijvend het hoofd weten te bieden. Om die reden is Saxion bereid een inspanning te leveren om de organisatie in positie te brengen. Een substantiële investering in het menselijk kapitaal is daarbij onmisbaar.

Er wordt gestreefd naar een werkomgeving waarin zowel jongere als oudere professionals door onderwijs, onderzoek en advies op evenwichtige wijze aan de ontwikkeling van hun deskundigheid werken. Centraal daarbij staat de balans tussen de eisen die vanuit de organisatie worden gesteld en de mogelijkheden van de werknemer om eigen loopbaan, werktijd en functie-inhoud in te vullen en te plannen. De eigen verantwoordelijkheid op alle niveaus zal worden gestimuleerd en verder geprofessionaliseerd. Immers een medewerker die gelukkig wordt van zijn/haar werk en goed in zijn vel zit, draagt bij aan het succes van de organisatie. Voorop staat professionele autonomie en het afleggen van verantwoording over de resultaten. Werken en leren moet voor alle betrokkenen inspirerend en uitdagend zijn. Saxion moet vertrouwen geven aan de professional in het onderwijs, minder regels en minder toezicht. De motivatie om de mate van werktevredenheid te meten vloeit voort uit het feit dat wanneer we weten welke werkkarakteristieken leiden tot werktevredenheid dit leidt tot een optimale hoge motivatie wat direct gerelateerd is aan studentprestaties (M. Gautam, K. Mandal, R.S. Dalal, 2006)

Daarnaast versterkt een adequaat opgeleide werknemer zijn arbeidsmarktpositie en daarmee zijn werkzekerheid en verdiencapaciteit. Tevens versterkt dit de concurrentiepositie van de hogeschool en verbetert het de blijvende inzetbaarheid van de werknemer in brede zin. (HBO raad notitie Hogescholen, "Sterke schakel in de Nederlandse kenniseconomie", p.6).

1.3 Centrale vraagstelling

Met welk valide en betrouwbaar instrument kan Saxion onderzoeken welke elementen in de baan aanwezig moeten zijn voor hoge baantevredenheid van onderwijzend personeel, dusdanig dat dit instrument stuurinformatie kan genereren voor HRM, nu en in de toekomst?

1.4 Relevantie van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Ten eerste wil Saxion weten welke factoren leiden tot baantevredenheid bij docenten. In deze studie is dit de categorie OP (dit betreft alleen de docentenpopulatie) binnen de academies AMM (Academie Mens en Maatschappij) en ABR (Academie Bestuur en Recht). Hiervoor is een specifiek instrument voor Saxion ontworpen dat stuurinformatie moet genereren voor de dienst HRM om het ingezette beleid en de afgeleide instrumenten te kunnen evalueren en waar nodig aan te passen. Saxion kan hierdoor een goed werkklimaat voor haar medewerkers creëren. Daarnaast levert dit onderzoek data op die in de toekomst een bijdrage kan leveren aan het onderzoeksthema werkherontwerp en baantevredenheid.

1.5 Opbouw van dit onderzoeksrapport

Nu de aanleiding, probleemstelling en de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van het onderzoek duidelijk zijn gemaakt, presenteer ik in het volgende hoofdstuk het theoretisch kader. In dat hoofdstuk worden de relevante begrippen uit de probleemstelling besproken, tevens wordt ingegaan op de relatie tussen de begrippen en wordt de onderzoekspopulatie beschreven. Dit alles leidt tot het conceptueel model wat aan het einde van dit hoofdstuk gepresenteerd wordt. Vervolgens wordt in hoofdstuk drie de gekozen onderzoeksmethode uiteengezet. Daarna volgen in hoofdstuk vier de onderzoeksresultaten. Als laatste bevat hoofdstuk vijf de conclusies van het onderzoek, evenals de aanbevelingen aan Saxion voor het uitvoeren van vervolgonderzoek.

2 Theoretische uitwerking

In dit hoofdstuk introduceer is het begrip werk herontwerp. In paragraaf 2.1 wordt ten eerste het thema werk herontwerp kort geïntroduceerd, waarna in paragraaf 2.2 de relatie naar de doelgroep wordt gelegd en in paragraaf 2.3 het theoretisch kader chronologisch uiteengezet wordt.

2.1 *arbeidssatisfactie en werk herontwerp*

De reden voor het hebben van een baan is meer dan alleen het ontvangen van een salarisstroom. Velen proberen door hun werk een verschil te maken in het eigen leven en in het leven van anderen. Daarnaast kan men via een baan persoonlijke doelen realiseren. Wanneer deze persoonlijke doelen behaald worden leidt dit tot een positieve reactie en of emotie. Deze positieve emotie leidt tot baantevredenheid. baantevredenheid draagt enorm bij aan voldoening en plezier in het leven (Smith, 1992). Hoe meer tevreden mensen met hun baan zijn, des te gelukkiger ze zijn of worden.

Een eenduidige definitie van baantevredenheid is moeilijk te geven. Er zijn enorm veel verschillende definities te vinden. De vroegste theorieën zijn die van Hoppock, Locke, en Vroom. In de jaren dertig, heeft Hoppock (1935) antwoord gegeven op de vraag 'Wat is baantevredenheid?' Baantevredenheid is volgens hem een combinatie van psychologische, psychische en omgevingsinvloeden die er toe leiden dat een individu oprecht kan zeggen, ik ben tevreden met mijn baan. Locke (1976) heeft antwoord gegeven op dezelfde vraag in de jaren zeventig. Hij definieerde dit als volgt: "De beoordeling van de baan kan leiden tot een plezierige of positieve emotie" (p. 1300). Vroom (1982), die de termen 'jobsatisfaction' en 'job attitudes' gebruikt, omschrijft baantevredenheid als volgt: "Een affectieve oriëntatie van het individu met betrekking tot de werkrollen die de medewerker op dit moment uitvoert" (p.99). Recenter zijn er ook een aantal definities verschenen, de vierde definitie: Van der Ploeg en Scholte (2003) definiëren arbeidssatisfactie als "een houding gebaseerd op een evaluatie van relevante aspecten van het werk en de werksituatie". In de vier definities worden verschillende accenten gelegd. Waar de één vooral benadrukt dat het om een houding gaat ten opzichte van het werk, legt de ander meer accent op de evaluatie en waardering van het werk. De definitie van Van der Ploeg en Scholte (2003) neem ik als leidraad voor mijn onderzoek. De oude definities zijn met elkaar vergelijkbaar maar de factoren zijn wel degelijk veranderd wat maakt dat ik deze definitie gebruik als leidraad. Immers vastgesteld kan worden dat de werkcontext en de samenstelling van het arbeidspotentieel de afgelopen vijftig jaar flink veranderd zijn. Een belangrijke verandering is de afname van fabrieksbanen en de opkomst van de dienstverlening (Osterman, 1997). Daarnaast heeft de komst van de computer tot een versnelde verandering geleid (Batt, 1999). Ook de organisaties zijn veranderd, organisaties zijn minder statisch en meer flexibel dan vroeger. Een grote mate van flexibiliteit is vereist ten behoeve van snelle ontwikkelingen, hoge kwaliteit van productie en lage kosten en 'selfservice' van klanten (Davis, 1995).

Naast het werk en de organisaties waarin dat wordt uitgevoerd, zijn ook de medewerkers veranderd. Het opleidingsniveau is drastisch gestegen en handarbeid is in moderne westerse economieën sterk afgenomen. Het effect daarvan is de opkomst van de “kenniswerker”, een hoog opgeleide medewerker met theoretische en analytische kennis en vaardigheden die nieuwe producten en diensten ontwikkelt (Janz, Colquitt, & Noe, 1997).

Medewerkers binnen Saxion zijn kenniswerkers en beschouwen zichzelf als ‘professionals’. Waar het gaat om de kenniswerker worden in de literatuur de begrippen professional en kenniswerker nogal eens door elkaar gebruikt. Er bestaan grote overeenkomsten tussen kenniswerkers en professionals, aldus Wanrooy (2001). Het belangrijkste verschil is dat een professional veelal een specifieke beroepsethiek kent en een geformaliseerde beroepsbinding heeft; deze ontbreekt soms bij de kenniswerker, maar voor het overige komen ze sterk overeen. De begrippen worden dus veelal als synoniemen gebruikt. In deze thesis wordt de term kenniswerker gehanteerd.

2.2 De achtergrondkenmerken van de docent en haar werk context

In dit onderzoek staan docenten die lesgeven in het hoger onderwijs centraal en deze paragraaf zoomt dan ook in op de arbeidsoriëntaties en arbeidskenmerken van de docenten, immers om dadelijk het juiste theoretisch kader te hanteren is het van groot belang om de onderzoekspopulatie te beschrijven en helder te hebben wat deze populatie karakteriseert en anderzijds een beeld te hebben van de context waarin deze medewerkers werken.

Van leerkrachten wordt vandaag de dag veel gevraagd. De veranderingen die zich de laatste jaren hebben voltrokken zowel in het onderwijs als in de samenleving heeft de werkdruk bij de leerkracht sterk vergroot (Van der Ploeg & Scholte, 2003). De vraag is dan ook of de leerkracht nog wel plezier heeft in zijn werk. Als de werktevredenheid zou ontbreken, kan dat nadelige gevolgen hebben voor de uitoefening van het beroep van leerkracht. Immers, uit empirisch onderzoek is een evidente samenhang gebleken tussen werktevredenheid en prestaties (Caldwell & O’ Reilly, 1990). Tegen deze achtergrond is het vreemd dat er tot op heden zo weinig onderzoek naar werktevredenheid onder leerkrachten wordt verricht.

Docenten zijn kenniswerkers die enerzijds eigen verantwoordelijkheid claimen vanuit die professionaliteit en anderzijds het gevoel hebben dat hun autonomie vooral op het punt van regelcapaciteit, eigen verantwoordelijkheid en het uitvoeren van het werk naar eigen inzichten (gebaseerd op inhoudelijke competenties) steeds verder wordt beknot. Dat wringt en tast mogelijk de werktevredenheid aan. Een belangrijk element voor deze specifieke doelgroep is dan ook de professionele autonomie. Daarbij moet denkkelijk een onderscheid worden gemaakt tussen de autonomie in de klas, dus bij de daadwerkelijke uitvoering van het werk en die binnen het administratieve systeem, waaraan zij worden onderworpen en dat de autonomie in de klas mogelijk bedreigt. Daarom wordt in dit onderzoek getracht deze twee aspecten uit elkaar te trekken om te bezien of medewerkers een ander oordeel hebben over de taken en verantwoordelijkheden die vanuit het systeem worden opgelegd en gereguleerd (1) en hun inhoudelijke arbeidstaken (2), die zich voornamelijk in de klas, in het contact met studenten, afspelen. Immers het werk van professionals bestaat uit enerzijds de inhoud en anderzijds de context waarin ze hun werk uitvoeren. Mijn vermoeden is dat het werk wat zich in de klas afspeelt in orde is en daarmee de belangrijkste taakkenmerken op orde zijn en positief gewaardeerd worden. Echter dezelfde

professionals klagen door financiële en commerciële druk dat ze niet tevreden zijn met de context waarin ze moeten werken.

“Wij professionals zijn het zat. We krijgen niet de ruimte en waardering die we verdienen. We raken overbelast en verliezen onze arbeidsvreugde. We worden door bureaucratie bekneeld en bedolven. Dit is geen professionele organisatie, –dit is intensieve “menshouderij”. Dit citaat is afkomstig van de in 2006 opgerichte beweging Stichting Beroepseer die zichzelf tot doel heeft gesteld aandacht te vragen voor herstel van beroepseer en beroepstrots. Volgens deze stichting ervaren professionals telkens dat:

- professionele deskundigheid op de werkvloer wordt ondergewaardeerd;
- het intellectuele, culturele en morele kapitaal van de kenniswerkers onvoldoende wordt aangesproken;
- duurbetaalde managers de dienst uitmaken met hun ‘doelmatigheid’ en ‘tucht van de markt’, met hun permanente reorganisaties en schaalvergrotingen, met hun regels, procedures en formulieren;
- de eigen verantwoordelijkheid van de kenniswerkers wordt uitgehold;
- hun beroepstrots en zelfrespect wordt ondermijnd;
- zij niet de ruimte krijgen om kwaliteit te leveren en naar eer en geweten te handelen.

Dit sluit aan bij het werk van Weggeman (2003) “de taak van de kenniswerker is het relatief zelfstandig en creatief aanwenden van denkkraft, deskundigheid, vakmanschap, ervaring, probleem stellend en- oplossend vermogen ter realisering van de doelen van de organisatie”. De organisatie dient dus ruimte en vertrouwen te geven aan deze kenniswerker. Dit gedachtegoed en deze manier van werken past niet bij een bureaucratisch systeem waarbij de structuur gekenmerkt wordt door aan regels onderhevige procedures, verdeling van verantwoordelijkheid, hiërarchie en onpersoonlijke relaties. Het vinden van een balans hiertussen is lastig, maar van belang. Het kan nadelig zijn dat de kenniswerker steeds meer glans verliest door de zichtbare toename van gestandaardiseerd werk dit door de steeds verder doorgevoerde bureaucratische controle en de docenten het gevoel hebben dat de eigen verantwoording in deze afgepakt wordt. Daaruit spreekt een gebrek aan vertrouwen van docenten en in hun professionele deskundigheid. Mintzberg (2006) daarentegen typeert deze organisatiestructuur als een professionele bureaucratie. Deze organisatie kenmerkt zich door: een grote uitvoerende kern, een bureaucratische basisstructuur, werknemers met gespecialiseerde taken en veel invloed op de inhoud van het werk. Freidson (2001) heeft een andere indeling gemaakt tussen verschillende organisatietypen. Hij maakt een onderscheid tussen vrije markt, bureaucratie en professionalisme. De voornaamste kenmerken van een professionele organisatie zijn volgens Freidson: de specialistische scholing om toegang te krijgen tot de beroepsgroep, het discreet inzetten van kennis en werknemers die werken vanuit een hoger ideaal. Zowel Freidson, Mintzberg als Weggeman, maken duidelijk dat werknemers van dit type organisatie gespecialiseerde taken hebben. Docenten worden immers opgeleid op een specifiek vakgebied en daardoor bezitten zij gespecialiseerde kennis. Uit de beschrijving van de professionele organisatie van zowel Freidson, Mintzberg en Weggeman blijkt dat docenten veel ruimte moeten hebben om de inhoud van het werk vorm te geven. Hierdoor kunnen docenten deels zelf bepalen hoe zij het beleid van de school/organisatie uitvoeren, gebaseerd op hun professionele competentie. Door dit specifieke arbeidskenmerk, is te verwachten dat docenten de meeste waarde hechten aan de

arbeidsinhoud, het werk in de klas waar ze heer en meester zijn en dus meer kunnen beïnvloeden dan op de context waarin zij het werk verrichten.

De afgelopen jaren is er in het onderwijs veel veranderd en bij de invoering van deze veranderingen is de organisatie hieromtrent niet altijd optimaal. Docenten ervaren hierdoor een gevoel van een toenemende bureaucratie. Dit veroorzaakt wrijving en spanning tussen docenten en het management, waardoor de arbeidsverhoudingen onder druk komen te staan. Omdat deze veranderingen aan de organisatie gerelateerd zijn, kan dit een negatief effect hebben op de organisatietevredenheid van docenten. Doordat docenten wel macht kunnen blijven uitoefenen op het werk in de klas, maar in veel mindere mate op de organisatie, het systeem waarin ze werken, verwacht ik dat docenten minder tevreden zijn over de organisatie en daarmee de context waarin ze het werk verrichten. Dit leidt tot de arbeidssatisfactie paradox! Docenten hebben een hoge mate van arbeidstevredenheid als het gaat om de inhoud, het lesgeven, maar klagen over hun werk vanwege de wijze waarop dit wordt georganiseerd. Blijkbaar worden de kenmerken verschillend van elkaar gewaardeerd en hebben zij een verschillende invloed op de hoogte van werktevredenheid. De uitkomsten van het onderzoek van Steijn (2005) en Verloop (2006) sluiten hierop aan. Zij constateren een verschil tussen medewerkerstevredenheid en organisatietevredenheid. Een werknemer kan een hoge werktevredenheid hebben en een lage organisatietevredenheid of andersom. Doordat werknemers verschillend reageren op werk- en organisatiekenmerken, kunnen zij ook in verschillende mate tevreden zijn over het werk en over de organisatie. De schijnbare tegenstelling hierin is dat het vreemd is dat tevreden werknemers klagen. Dit wordt ook wel “de paradox van de werktevredenheid” genoemd.

Voor dit onderzoek lijkt het daarom van groot belang die twee met elkaar verbonden werelden iets uit elkaar te trekken en vast te stellen of inderdaad de bureaucratie frustreert, maar het werk in de klas niet, dus enerzijds de arbeidsinhoud, die geconcentreerd is in het lesgeven en anderzijds de werkcontext, die gerelateerd is aan de bureaucratische inrichting van het proces om het lesgeven heen. Immers wanneer de tevredenheid hoog is op de inhoud van het werk evenals de context waarin het werk verricht wordt creëert men de meest hoge werktevredenheid. De vraag is dan ook of beide variabelen (werkinhoud en werkcontext) onafhankelijk van elkaar ten aanzien van de outputvariabele (werktevredenheid) een positief effect hebben? Voordat we dat kunnen doen moet eerst een onderzoeksinstrument worden ontwikkeld. We doen dat door de wetenschappelijke literatuur over jobdesign te volgen en waar mogelijk te gebruiken.

2.3 theoretisch kader van werk herontwerp

Twee benaderingen worden in empirisch onderzoek naar werktevredenheid gebruikt, te weten

- de global approach
- en de facet approach

De global benadering behandelt baantevredenheid als een eenduidig en allesomvattend gevoel ten aanzien van de baan (Spector, 2003; Muchinsky, 2003). De alternatieve benadering is de focus op baankenmerken of verschillende aspecten van de baan, zoals beloning, collega's, baancondities enz. De facet benadering kan leiden tot een completer en specifiek beeld van baantevredenheid.

Een individu ervaart verschillende niveaus van tevredenheid op verschillende facetten of aspecten van de baan. De werknemer kan zeer ontevreden zijn met zijn beloning en op hetzelfde moment

erg tevreden zijn met zijn leidinggevende. Een onderzoek volgens de global approach kan zinvol zijn wanneer je wilt weten hoe de medewerker zijn werk in totaliteit beoordeeld. Een nadeel hiervan is dat niet helder wordt welke aspecten van het werk beter ingericht kunnen worden om de baantevredenheid te vergroten. De facet benadering geeft per werkkarakteristiek aan hoe men dit aspect van de baan ervaart en in welke mate de medewerker al dan niet tevreden is. Het levert daarom meer stuurinformatie op (Green, 2000). Dat maakt deze benadering voor dit onderzoek beter bruikbaar. Het uiteindelijke doel is immers om stuurinformatie voor verbetering van het HRM-beleid van Saxion te genereren. Het middel daarvoor wordt hier ontwikkeld, een valide en betrouwbaar meetinstrument.

In de afgelopen decennia is in de arbeids- en organisatiepsychologie en binnen de 'organisational behaviour' onderzoekstraditie ontzettend veel onderzoek gedaan naar jobdesign. Relevant onderzoek dat de basis heeft gelegd voor de huidige kennis met betrekking tot werk herontwerp zijn: Scientific management (1911) ook wel het Taylorisme genaamd, de Hawthorne studies (1924-1933), de motivatie theorie van Maslow (1943), Herzberg en zijn twee factoren theorie (1966), Hackman en Oldham "Job Characteristics Model" (1976) en Karasek's Demand Control Model uit (1979). Na deze 'basisstudies' is lange tijd het model van Hackman & Oldham dominant gebleven in het onderzoek domein. Vanaf midden jaren tachtig vorige eeuw lijkt verdere theoretische vooruitgang te stagneren, ondanks verschillende pogingen om het model van Hackman en Oldham aan te passen en te verbeteren. Empirisch onderzoek wordt doorgaans nog steeds op basis van hun model uitgevoerd. Begin 21^e eeuw komt daar verandering in. Enerzijds wordt onderkend dat de inhoud van arbeid drastisch is veranderd sinds de empirische studies waarop het model van Hackman & Oldham is gebaseerd (Morgeson en Humphrey, 2006). Anderzijds wordt recent getracht ook meer aandacht te gaan schenken aan de invloed van de persoon op zijn of haar werkbeleving, samen met de baan karakteristieken. Twee onderzoekstradities worden zo weer nadrukkelijker bij elkaar gebracht (Parker, Wall & Corderly 2001).

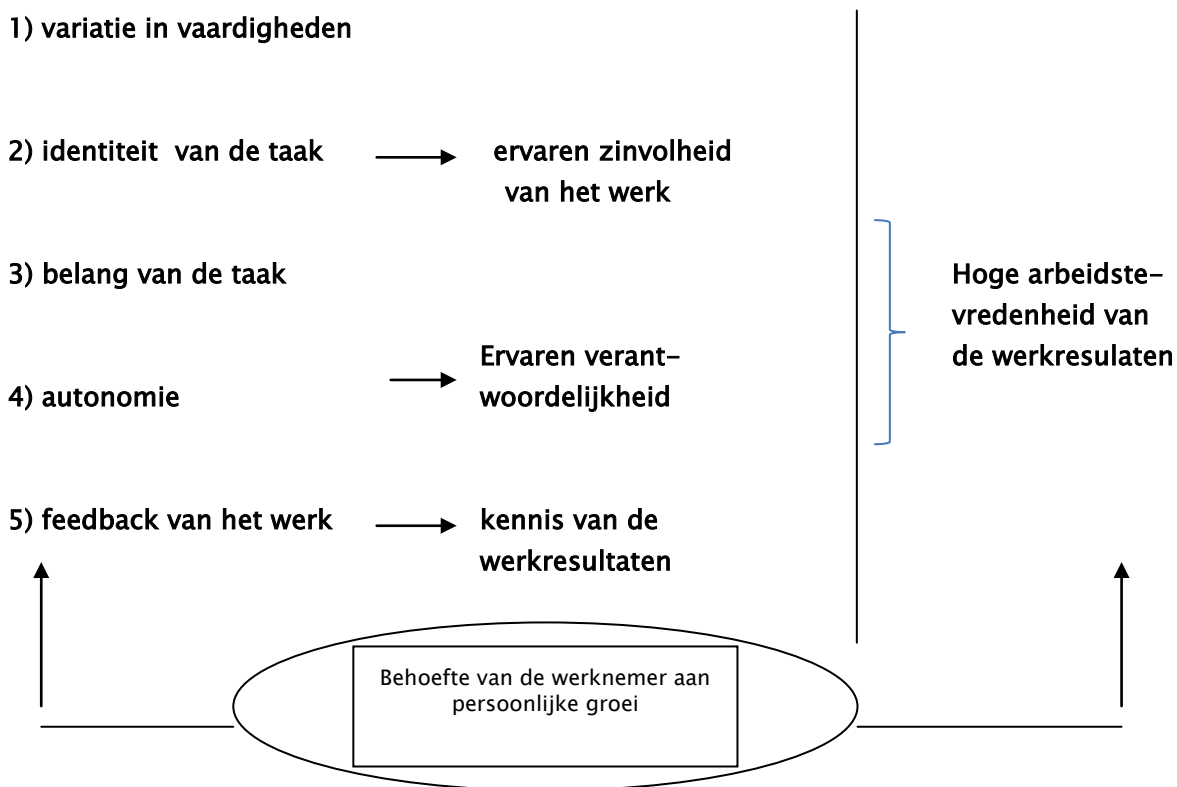
In de meer recente literatuur wordt dan ook gesproken van werk herontwerp in plaats van baanontwerp, het verschil tussen baanontwerp en werk herontwerp is dat baanontwerp uit gaat van alleen onderzoek naar taakkarakteristieken en het begrip werk herontwerp naast de taakkarakteristieken, de context waarin het werk uitgevoerd wordt meeneemt. Gegeven de analyse van de situatie waarin docenten zich als kenniswerker bevinden ga ik me in dit onderzoek richten op enerzijds de inhoudsaspecten en anderzijds contextaspecten. Mijn verwachting is dat docenten hoog zullen scoren op inhoudsaspecten maar laag op context aspecten.

Volgens Herzberg heeft het concept van baantevredenheid twee dimensies, namelijk intrinsieke en extrinsieke factoren. Intrinsieke factoren worden ook wel motivators genoemd of satisfiers. Extrinsieke factoren worden ook wel hygiëne factoren of dissatisfiers genoemd. De hygiëne factoren zijn de contextfactoren en juist door de grote invloed van Herzberg zijn deze contextfactoren in latere studies buiten beeld geraakt, immers zij zouden niet motiveren. De aandacht ging daarom vooral uit naar de motivators, die intrinsiek aan het werk zelf zijn verbonden. Het gevolg daarvan is geweest dat vooral verbetering van de werkenmerken onder de aandacht kwam te staan. Dit gebeurde temeer, omdat veel van het beschikbare werk ten tijde van de ontwikkeling van deze theorieën industrieel was en inderdaad werd gekenmerkt door eenvoudige, repetitieve en daardoor

kort cyclische handelingen, zonder autonomie en regelmogelijkheden. Het waren Tayloristische banen.

Uitgaande van het werk van Herzberg is het Job Characteristics Model (Hackman & Oldham, 1976, 1980) tot stand gekomen. Met hun model geven Hackman en Oldham aan dat motivatie, werktevredenheid en performance afhankelijk zijn van de aanwezigheid van een aantal fundamentele karakteristieken van een functie (motivators). Het Job Characteristics Model is verreweg de meest toonaangevende en meest gebruikte benadering op het gebied van motivatie door functieontwerp.

Het Job Characteristics Model (JCM) van Hackman en Oldham (1976) gaat in op de psychologische kenmerken met betrekking tot de intrinsieke motivatie van een medewerker. Hiermee kan dit model helpen te verklaren waarom motivatie van medewerkers verschilt. Het JCM is veel geciteerd en ook na 1976 is er veel onderzoek gedaan naar de werking ervan. Recentere onderzoeken (Loher et al., 1985; Fried & Ferris, 1987 en DeVaro, 2007) onderschrijven de werking van het model.



Figuur 1: Schematische weergave van het Job Characteristics Model van Hackman en Oldham (1976).

Het JCM model is opgebouwd uit drie sets variabelen: taakkenmerken, kritische psychologische toestanden en uitkomsten. De redenering van het model is dat 'tussen' de taak en de uitkomsten zoals intrinsieke motivatie en arbeidstevredenheid, een werknemer zit die de taak en alles wat daarmee samenhangt ook moet kunnen meemaken.

De belevingscomponent van het model wordt gevormd door drie kritische psychologische toestanden, namelijk het werk wordt:

- **Ervaren als betekenisvol:** dit betreft de mate waarin de medewerker zijn werk ervaart als betekenisvol, waardevol en lonend;
- **Ervaren als verantwoordelijk zijn voor de gevolgen:** dit betreft de mate waarin de medewerker zich persoonlijk aansprakelijk en verantwoordelijk voelt voor de resultaten van zijn of haar werk;
- **Kennis van het resultaat:** dit betreft de mate waarin de medewerker voortdurend weet en begrijpt hoe effectief hij of zij presteert.

De bijbehorende kenmerken van een baan die deze positieve affecten op kunnen roepen, zijn achtereenvolgens:

- **Autonomie:** de mate waarin de baan de medewerker de vrijheid, onafhankelijkheid en discretie verschaft om werk zelf in te plannen en de uitvoering te bepalen. Deze variabele is het meest onderzocht in het construct van werkherontwerp (Campion, 1988; Hackman en Oldham, 1976).
- **Taakvariëteit:** de mate waarin verschillende activiteiten een beroep doen op verschillende vaardigheden en talenten van de medewerker. Dit begrip vertoont gelijkenissen met de literatuur van Herzberg, 1968 en Lawler, 1969. Een baan waarin verschillende activiteiten verricht worden waarvoor diverse kwaliteiten noodzakelijk zijn, leidt tot meer interessant en prettiger werk (Sims, Szilagyi, & Keller, 1976). Dat leidt op zijn beurt weer tot tevredenheid.
- **Taakbelang:** de mate waarin een baan een substantiële bijdrage levert op het leven of het werk van anderen, zowel in de eigen organisatie als daar buiten (Hackman & Oldham, 1975). Medewerkers die banen hebben waarin zij invloed kunnen uitoefenen op anderen, ervaren een grotere vorm van betekenis in de baan en daardoor meer tevredenheid (Hackman & Oldham, 1980).
- **Taakidentiteit:** de mate waarin een baan als een geheel gezien kan worden (Sims et al., 1976). Banen waarin men verantwoordelijk is voor het geheel zoals: een compleet dienstverleningsproces of de productie van een complete auto leiden ervaart tot meer interessant werk dan wanneer men een deel van deze werkzaamheden verricht (Hackman & Oldham, 1980).
- **Feedback van de baan:** de mate waarin de medewerker bruikbare feedback ontvangt over de effectiviteit van de activiteiten die hij ontplooit.

Bovenstaande variabelen betreffen de intrinsieke factoren zoals die zijn beschreven in de theorie van Herzberg. Zij raken de inhoud van het werk van de docent. Voor wat betreft autonomie kan dit anders zijn en zo gezien behelst autonomie deels ook de context. Namelijk datgene wat de medewerker wel of niet zelf mag bepalen in hoe het werk wordt uitgevoerd, enige regelcapaciteit. Theoretisch zou je ook kunnen zeggen dat docenten met name ontevreden zouden moeten zijn over hun autonomie. Tegelijk is het helemaal op de baan zelf gericht, immers in de klas zelf is de docent nog altijd heer en meester en zal hij in die setting een grote mate van autonomie ervaren. De beperkingen zitten juist in het systeem om de lesuren heen. Het doel is om dit uit elkaar te trekken en te onderzoeken of deze veronderstelling juist is.

Uit de vele onderzoeken naar de houdbaarheid het Job Characteristics Model (JCM), blijkt echter dat de door Hackman en Oldham genoemde karakteristieken slechts een subset vormen van het totaal aantal karakteristieken dat de ervaringen en het gedrag van medewerkers beïnvloedt (Grant & Parker, 2009). Zo wijzen Salancik en Pfeffer er op dat naast de baankarakteristieken ook de sociale omgeving van mensen in organisaties een zeer belangrijke factor is die bijdraagt aan de baantevredenheid van medewerkers. Campion (1988) en Campion & Thayer (1985) hebben een meer omvattend model ontworpen, zij pleiten voor een viertal benaderingen die ze hebben geïntegreerd tot één model namelijk: een motivational approach, een mechanistic approach, een “perceptual-motor” approach en de biological approach. Karasek ontwikkelde vanuit een heel andere richting, namelijk gerelateerd aan onderzoek naar ziekteverzuim, het Job Demand-job Control model waarin hij een relatie legt tussen enerzijds kenmerken van de functie en anderzijds stress en leren.

Als gevolg van de bovenstaande ontwikkelingen zijn de afgelopen jaren uitgebreidere modellen ontwikkeld ten aanzien van werkhervorming. De in de nieuwe modellen onderkende karakteristieken richten zich daarbij steeds minder op de baan maar juist steeds meer op het werk en de context waar het werk in verricht wordt.

De recente theorie van Morgeson en Humphrey (2006) verenigt verschillende onderzoekslijnen in een poging het werk van Hackman & Oldham te vernieuwen en aan te passen aan de karakteristieken van werk in de moderne tijd. Zij hebben een nieuwe theorie en vragenlijst ontwikkeld waarin zij rekening hebben gehouden met de complexiteit van het hedendaagse werk. Zij benadrukken dat *gelijktijdig* motivationele, sociale en inhoudsaspecten van het werk onderzocht dienen te worden. Doordat de verschillende aspecten gelijktijdig in het onderzoek van Morgeson en Humphrey meegenomen worden sluit deze theorie beter aan bij de onderzoekspopulatie in dit onderzoek. De taakkenmerken zijn verreweg het meest onderzocht tot op de dag van vandaag, dit was logisch gezien de aard van het werk tot de jaren negentig. Maar in de huidige tijdsgeest waarin productie plaats heeft gemaakt voor dienstverlening en de productiemedewerker veelal plaats heeft gemaakt voor een kenniswerker is het onderzoeksterrein gericht op alleen de taakkenmerken te summier. De toevoeging door Morgeson en Humphrey om de context en organisatietevredenheid naast de inhoudsaspecten mee te nemen in hun model maakt dat dit in de hedendaagse tijdsgeest het beste onderzoeksmodel is en dit model derhalve ook in dit onderzoek leidend is.

De volgende antecedenen uit hun model worden in deze studie overgenomen: kenniskarakteristieken, sociale karakteristieken en de contextuele karakteristieken. Mijn verwachting is dat alle drie de variabelen een positief effect hebben op de outputvariabele werktevredenheid.

2.3.1 Kenniskarakteristieken

Kenniskarakteristieken reflecteren de vormen van kennis, vaardigheden en geschiktheidseisen die een medewerker dient te bezitten om zijn werk goed uit te kunnen voeren. Docenten hebben gespecialiseerde taken. Het gaat om het discreet inzetten van kennis. Immers docenten worden opgeleid op een specifiek vakgebied. Daarnaast wordt van docenten geëist dat zij rekening houden met ieder individu. Aangezien niet iedere leerling op eenzelfde manier leert, moeten docenten soms van de routine afwijken om een zo hoog mogelijk resultaat te bereiken. De gespecialiseerde taak van docenten en het directe contact dat zij hebben met leerlingen maakt het werk van docenten moeilijk te standaardiseren of te rationaliseren (Freidson, 2001; Mintzberg, 2006).

- **Baancomplexiteit:** verwijst naar het bereik waarin de taak of de baan complex of moeilijk is om uit te voeren;
- **Informatieprocessen:** de hoeveelheid informatie die van belang is om het werk te kunnen uitvoeren en de mate waarin de baan data of andere informatie vereist;
- **Probleemoplossend vermogen:** verwijst naar de mate waarin de baan unieke ideeën of oplossingen vereist en weerspiegelt een actief cognitief proces dat nodig is om de baan goed uit te kunnen voeren (Jackson, Wall, Martin, & Davids, 1993; Wall et al., 1995);
- **Variëteit in vaardigheden:** verwijst naar het bereik waarin de baan van het individu vereist dat deze verschillende vaardigheden heeft om het werk te vervaardigen (Hackman & Oldham, 1980);
- **Specialisatie:** de mate waarin de baan speciale taken, kennis en vaardigheden vereist. Het belang van specialisatie is eerst benoemd door Campion (1988) en later door Edwards et al. (1999). Specialisatie verwijst naar de diepgang van kennis en vaardigheden in een bepaald vakgebied.

2.3.2 Sociale karakteristieken

Uit onderzoek blijkt dat de interactie met collega's, vakgenoten, externen en de leerling een positieve bijdragen kan leveren aan werktevredenheid. Om die reden worden de volgende variabelen: afhankelijkheid, de interactie buiten de organisatie en feedback van anderen opgenomen. De sociale karakteristieken reflecteren de mate van feedback die men vanuit zijn/haar werkomgeving ontvangt op het gedane werk. Deze variabele benadrukt ook dat het werk plaats heeft in een bredere sociale omgeving zowel binnen de organisatie als daarbuiten met zowel collega's, studenten en het werkveld. Deze categorie is veel minder onderzocht dan de motivationele karakteristieken (Morgeson & Campion, 2003; Seers & Graen (1984). De schaal kent een drietal variabelen te weten:

- **Afhankelijkheid:** dit begrip verwijst naar de mate waarin de medewerker in de baan afhankelijk is van anderen, en collega's weer van deze specifieke medewerker (Kiggundu, 1981). Dit begrip valt te verdelen in (a) de mate waarin het werk van een medewerker output vormt voor anderen (geïnitieerde afhankelijkheid) en (b) de mate waarin het werk van anderen jouw werk beïnvloedt (ontvangen afhankelijkheid);
- **Interactie buiten de organisatie:** de mate waarin de baan vereist dat afstemming en communicatie met externen van belang is.
- **Feedback van anderen:** de mate waarin collega's op het werk de medewerker voorziet van feedback. Hackman & Oldham (1975) focussen zich vooral op de feedback die men ontvangt uit het werk zelf. Eerdere theorie stelde voor dat feedback van collega's ook van groot belang is (Hackman & Lawler, 1971).

2.3.3 Contextuele karakteristieken

De contextuele karakteristieken (ergonomie, fysieke gesteldheid, werkcondities en gebruik apparatuur) die Morgeson en Humphrey hebben opgenomen in hun vragenlijst, laat ik in dit onderzoek buiten beschouwing. Deze factoren zijn wel van belang maar in deze context niet direct relevant en tevens niet problematisch zoals is gebleken uit onderzoeken die de afgelopen jaren binnen Saxion zijn afgenomen. Dit betreft de jaarlijkse PAGO (Periodiek Arbeidsdeskundig Onderzoek) alsmede het medewerkertevredenheidsonderzoek dat eens per twee jaar binnen Saxion wordt afgenomen.

2.3.4 Overige belangrijke variabelen

Zoals eerder vermeld zijn er een aantal variabelen, te weten de hygiëne factoren, die relevant zijn om mee te nemen in het onderzoek. De hygiëne factoren hebben niet zoals de motivatoren direct een positieve relatie met de effectvariabele werktevredenheid maar bij het ontbreken van de hygiëne factoren kan het leiden tot onvrede. Het zijn factoren die rand- voorwaardelijk zijn in het onderzoeksterrein naar werktevredenheid. Zoals eerder besproken voorafgaand in dit hoofdstuk stellen Steijn (2005) en Verloop (2006) dat er een verschil tussen arbeidssatisfactie en organisatietevredenheid gemaakt kan worden. Een medewerker kan een hoge arbeidssatisfactie hebben en een lage organisatietevredenheid of andersom. Daardoor kunnen docenten in verschillende mate tevreden zijn over het werk en over de organisatie. Een verwachting die ik heb is dat docenten hoog zullen scoren op inhoudsaspecten maar laag op context aspecten. Wellicht zou je derhalve kunnen stellen dat de hygiëne factoren zoals onderstaand zijn opgenomen uiteindelijk feitelijk de organisatorische context meten en dus kunnen worden gebruikt om te kijken of deze invloed hebben op het tweede deel van de werkbeleving, namelijk de ervaren bureaucratisering en de onvrede daarmee. Het zouden hiermee wellicht de representanten van organisatietevredenheid kunnen zijn.

➤ **Organisatie Support:**

Organisatie Support houdt volgens Rhoades en Eisenberger (2002) in dat wanneer werknemers zich in hun persoonlijke ontwikkeling gesteund voelen door hun werkgever, zij ervan uitgaan dat hun relatie met de werkgever op wederzijds vertrouwen is gebaseerd. Uit onderzoek is gebleken dat (a) organisatie support positief gerelateerd is aan medewerkers die zich verantwoordelijk voelen voor het bijdragen aan een gezonde en vitale organisatie en de performance van medewerkers, die bijdraagt aan de doelen van de organisatie. (b) organisatiesupport een bijdrage levert aan in-role-performance. (c) De theorie veronderstelt dat wanneer de organisatie begaan is met het welbevinden van haar medewerkers, dit bijdraagt aan het individuele welbevinden van het individu. (Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P.D. & Rhoades, L, 2001). Gezien de theorie zal deze variabele een positief effect hebben op de werktevredenheid maar ik verwacht in dit onderzoek gezien de geschetste context in hoofdstuk 2 dat docenten een lage beoordeling geven op de variabele organisatie support, aangezien docenten deze variabele associëren met het administratieve systeem waarin zij het werk verrichten.

➤ **Kwaliteit van de feedbackgever:**

In dit onderzoek heb ik gekozen voor de variabele "kwaliteit van de feedbackgever". Het geven van feedback, mensen inlichten over de resultaten van hun prestaties met als doel om ontwikkeling en

leren te stimuleren, is wellicht één van de meest aanvaarde en toegepaste psychologische principes. Ook in organisaties heerst de overtuiging dat feedback geven aan medewerkers essentieel is om de prestaties van het individu en de organisatie te verbeteren. Traditioneel rekenen organisaties vooral op de prestatiebeoordeling en functioneringsgesprekken als instrument om hun medewerkers feedback te geven. Steeds meer wordt er echter sterk gepleit om meer aandacht te besteden aan het ontwikkelen van een ondersteunende feedbackomgeving. Het doel van deze bijdrage is om het concept feedbackomgeving en de positieve effecten op individuele baantevredenheid toe te lichten (Anseel, F. & Lievens, F. 2007). Gebruikt wordt de theorie van Steelman, Levy & Snell (2004). Dit diagnose-instrument maakt het mogelijk om de feedbackomgeving en de effecten ervan in kaart te brengen. Ik verwacht dat deze variabele in grote mate positief bijdraagt aan de effectvariabele.

➤ **Roloverlading**

Er is sprake van roloverlading wanneer een medewerker te veel taken tegelijk moet uitvoeren, of wanneer hij of zij te weinig tijd heeft om de vereiste taken adequaat uit te voeren (Kahn et al., 1964). Er is een onderscheid te maken tussen kwalitatieve en kwantitatieve roloverlading. Als je last hebt van kwalitatieve roloverlading vindt je het werk vaak te moeilijk en heb je ook het gevoel dat het je aan een aantal vaardigheden ontbreekt om je werk efficiënt te kunnen vervullen. Van kwantitatieve roloverlading is sprake bij te veel werk en als je het gevoel hebt de werkzaamheden niet te kunnen uitvoeren binnen de daarvoor beschikbare tijd. Ik verwacht dat er sprake is van roloverlading bij de docenten ten aanzien van administratieve taken of anders gezegd het administratieve systeem, waaraan zij worden onderworpen en dat de autonomie in de klas mogelijk bedreigt. Het betreft hier kwantitatieve roloverlading, om die reden verwacht ik dat deze variabele een negatief effect heeft op de werktevredenheid.

➤ **Rolonduidelijkheid**

Rolonduidelijkheid treedt op als er geen duidelijkheid bestaat over de wijze waarop de functie vervuld moet worden (Katz & Kahn, 1978). Het is voor de rolbekleder veelal onduidelijk wat precies de vereisten en regelmogelijkheden van zijn rol zijn. Rolvereisten hebben betrekking op de voorgeschreven taken en plichten, terwijl regelmogelijkheden de mate van controle en beslissingbevoegdheid behelzen die een medewerker heeft om zelfstandig naar eigen inzicht de roluitvoering te reguleren (cf. Karasek, 1979). Ik verwacht dat er geen sprake is van rolonduidelijkheid vanwege de functiedifferentiatie die we kennen bij het onderwijzend personeel. Wel kan dit mogelijk een negatief effect hebben op de mate van regelbaarheid en beslissingsbevoegdheid, zeker in de startende docentfuncties te weten schaal 9 en schaal 10. Dit zijn de functies waarin docenten vooral met de onderwijsuitvoering belast zijn maar waar weinig vrijheid en regelbaarheid in de functie verweven zit. Immers ze werken voornamelijk met bestaand lesmateriaal.

➤ **Justice**

Procedurale rechtvaardigheid is sinds het baanbrekende werk van Thibaut & Walker (1975) een vruchtbaar onderzoeksgebied gebleken. De centrale stelling is dat mensen zich in hun rechtvaardigheidsoordeel niet of niet alleen laten leiden door het uiteindelijke resultaat, maar ook of vooral door de kenmerken en de beleving van de procedure die tot dat resultaat heeft geleid. Ten aanzien van het organisatieaspect kan dit een zeer belangrijke variabele zijn immers regels en procedures worden vaak als onrechtvaardig en overdreven gezien. De uitkomsten van die regels

kunnen makkelijk tot gevoelens van onvrede leiden. Ook hiervoor geldt dat dit een hygiëne factor is en ik verwacht dat deze niet positief bijdraagt aan de effectvariabele. De reden om dit aan te nemen is wederom de grootte van de organisatie en de daarmee gepaarde bureaucratie. We kennen een behoorlijke managementlaag die verschillend omgaat met vastgesteld beleid en de arbeidsvoorwaarden worden verschillend geïnterpreteerd en toegepast. Dit heeft een negatief effect op de drie vormen van gerechtigheid.

In de sociaalwetenschappelijke context worden een aantal vormen van gerechtigheid onderscheiden, te weten informatief, distributief en procedureel (Colquitt, 2001).

1. **Informational justice:** informatieve rechtvaardigheid richt zich op verklaringen van mensen, die informatie geven waarom bepaalde procedures op een bepaalde manier zijn gehanteerd of waarom uitkomsten op een bepaalde manier zijn verdeeld (Colquitt et al, p. 427);
2. **Distributive justice:** “distributive justice is de gepercipieerde rechtvaardigheid van de uitkomsten of allocaties die een individu ontvangt” (Folger & Cropanzano, 1998). Op het werk zijn veel uitkomsten die verdeeld kunnen worden. Hierbij valt te denken aan salaris of andere arbeidsvoorwaarden, maar ook een score die men ontvangt bij een beoordeling, een nieuwe positie die volgt op een promotiebeslissing en een aannamebeslissing die volgt op een selectieprocedure (Cropanzano & Greenberg, 1997). Het gaat daarbij niet enkel om de absolute waarde van de uitkomst, maar ook om wat ontvangen wordt ten opzichte van een vergelijkbaar persoon, bijvoorbeeld een collega (Adams, 1965).
3. **Procedural justice:** procedurele rechtvaardigheid wordt omschreven als “de gepercipieerde rechtvaardigheid van het proces waarmee een allocatiebeslissing is (of was) genomen” (Folger & Cropanzano, 1998). Uitkomsten alleen kunnen niet de gehele rechtvaardigheidsperceptie van een werknemer bepalen, de manier waarop iemand behandeld wordt doet er ook zeker toe.

➤ **Rewards en recognition:**

Deze variabele is opgenomen als controlevariabele en zal derhalve niet verder uitgelegd worden. Wel zal deze een positief effect hebben op de effectvariabele.

2.3.5 Persoonlijke karakteristieken

Persoonlijke variabelen zoals leeftijd, geslacht, opleidingsniveau en vorm van dienstverband worden vaak als controle variabele opgenomen in onderzoek naar baantevredenheid. Er is een relatie aangetoond tussen persoonlijke karakteristieken en baantevredenheid, alleen wisselt deze relatie wel.

- **Geslacht:** onderzoek naar de relatie tussen geslacht en baantevredenheid heeft geleid tot drie mogelijkheden. Ten eerste: vrouwen zijn meer tevreden dan mannen (i.e. Hoppock, 1935). Ten tweede: mannen zijn meer tevreden dan vrouwen (i.e. Hulin & Smith, 1964; Locke, Fitzpatrick, & White, 1983). Ten derde: er is geen verschil tussen mannen en vrouwen ten aanzien van baantevredenheid (i.e. Golding, Resnick, & Crosky, 1983; Liacqua et al., 1995). Gruneberg (1979) heeft meerdere redenen voor de inconsistentie naar de resultaten tussen geslacht en baantevredenheid. Mannen en vrouwen kiezen verschillende banen in dezelfde organisatie. Tevens zullen hun promotiekansen in de toekomst verschillen. Vrouwen streven wellicht naar een sterkere sociale context in een positie die verschillende

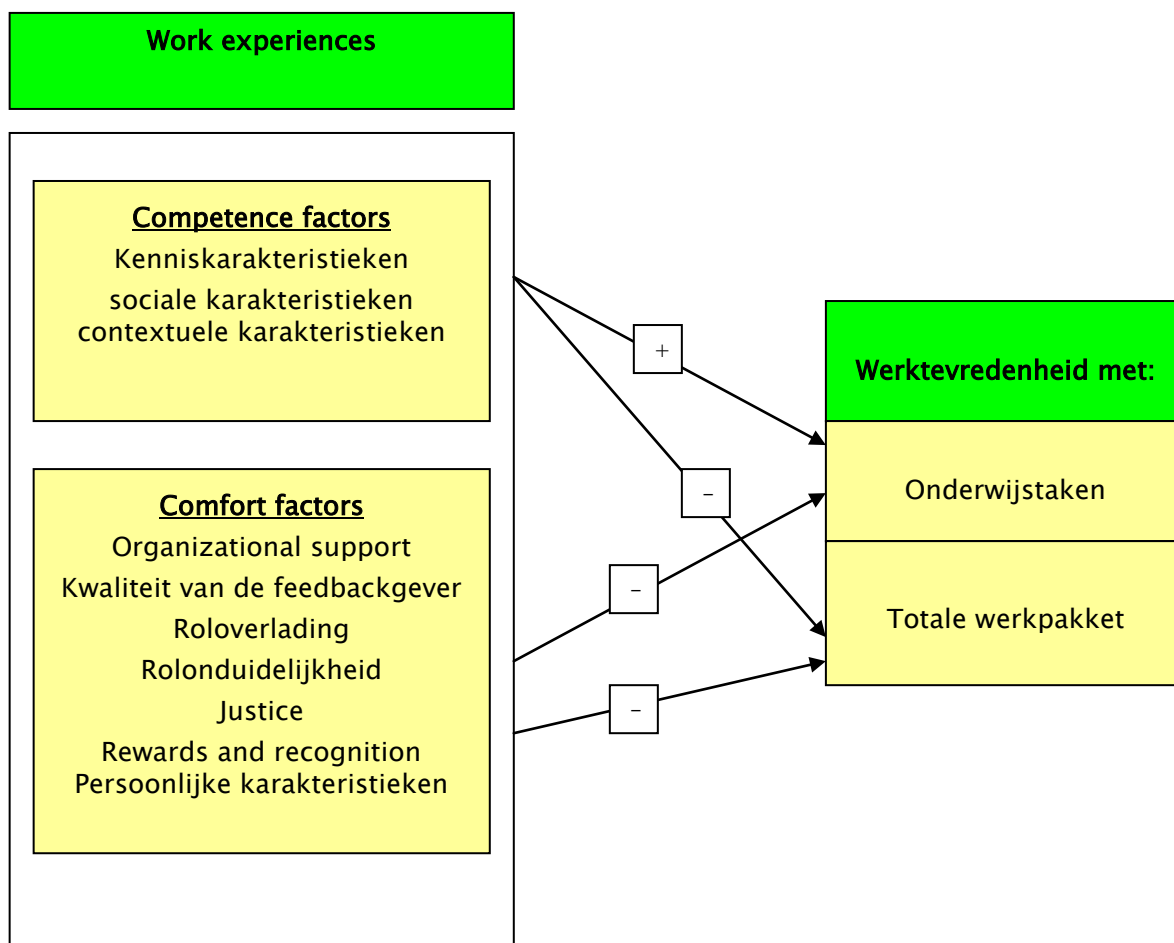
en complexe vaardigheden vereist en wellicht zijn zij minder gebrand op promotie. Mannen staan daar anders in wat zou kunnen leiden tot een grotere baantevredenheid bij vrouwen. We willen weten of vrouwen anders tevreden zijn dan mannen. Immers, de verhouding mannen en vrouwen binnen Saxion is 51 % mannen en 49 % vrouwen. Deze verhouding is in balans en het zijn twee grote groepen. Mochten deze groepen anders tevreden zijn dan zijn de verschillende variabelen die hiertoe leiden relevant en van groot belang voor het HRM-beleid.

- **Leeftijd:** Er zijn verschillende bewijzen in de literatuur terug te vinden tussen de relatie leeftijd en baantevredenheid. Er zijn onderzoekers die hebben aangetoond dat wanneer medewerkers ouder worden, zij meer tevreden zijn. De verklaring die wordt gegeven is dat oudere medewerkers een lagere verwachting hebben van het werk dan jongere medewerkers en dat zij zich makkelijker aanpassen dan jongere medewerkers in de werkcontext. Wij willen uitzoeken of er een leeftijdseffect is omdat dit kan betekenen dat HRM andere maatregelen moet onderzoeken voor verschillende leeftijdsgroepen, bijvoorbeeld meer baanvariëteit voor jongeren.
- **Opleidingsniveau:** onderzoeksresultaten naar de relatie tussen opleidingsniveau en baantevredenheid leveren verschillende resultaten op, zowel een positieve als negatieve relatie. Carrell en Elbert (1974) benoemen directe negatieve effecten in de relatie tussen opleidingsniveau en baantevredenheid. Zij concluderen dat jongere medewerkers, met een hoog opleidingsniveau wellicht meer ontevreden zijn met de uitvoering van routinetaken die in veel banen voorkomen. De variabele opleidingsniveau is opgenomen omdat de afgelopen twee jaar veel jonge hoogopgeleiden krachten bij Saxion zijn ingestroomd. Zij starten overwegend in docent 2 functies waarin meer routinematige klussen voorkomen. Het ontwikkel- en onderzoekswerk valt buiten deze functie. De Santis en Durst (1996) vergelijken de relatie tussen opleidingsniveau en baantevredenheid in de publieke en private sector. Zij benadrukten de overeenkomsten tussen deze twee groepen, maar een belangrijk verschil betreft het opleidingsniveau. Zij onderkennen een negatieve relatie tussen opleiding en de algehele tevredenheid van de baan bij de private sector meer dan in de publieke sector. Als de mate van opleidingsniveau relevant blijkt voor de tevredenheid van medewerkers, dan is het voor het HRM-beleid van belang welke aspecten dit zijn zodat rekening wordt gehouden in de taaktoewijzing van medewerkers. Wellicht leidt dit ook tot beleidsaanpassing van loopbaanpaden binnen Saxion.
- **Dienstverband:** onderzoek van Gruneberg (1979) wijst uit dat de relatie tussen dienstverband, hiermee wordt verstaan het aantal dienstjaren, en baantevredenheid niet helder is. Het is mogelijk dat een toename van het aantal dienstjaren leidt tot een lagere baantevredenheid (DeSantis & Durst, 1996). Daarnaast is door Bedeian, Ferris, & Kacmar (1992) bewijs geleverd, dat het aantal dienstjaren en baantevredenheid een positieve relatie kent. De gemiddelde duur van het dienstverband binnen Saxion is 9,3 (peildatum januari 2012) jaar. Mocht de lengte van het dienstverband er toe doen, dan is dit voor HRM een belangrijk gegeven om op in te kunnen spelen, bijvoorbeeld door het opnieuw vormgeven van doorstroom en -exitbeleid.

2.4 Conceptueel model

Om statistische vergelijkingen mogelijk te maken bevat deze thesis zowel persoonlijke karakteristieken als werkgerelateerde karakteristieken. Werkkarakteristieken is de eerste set van antecedenten die gebruikt wordt om baantevredenheid te meten. De werkkarakteristieken zijn: taakkarakteristieken, kenniskarakteristieken, sociale karakteristieken en contextuele karakteristieken. Voornamelijk wordt hiervoor het werk gebruikt van Hackman en Oldham (1975,1976) en het werk van Morgeson en Humphrey, (2006). De tweede set antecedenten zijn de comfort factors : organizational support, leadership, role ambiguity, interpersonal justice, distributive justice, procedural justice en rewards and recognition.

Ik verwacht dat het met de work experiences wel goed zit als het gaat om de werkzaamheden in de klas (onderwijstaken) en deze een positief effect hebben op de werktevredenheid. Daarentegen zal dit voor het totale werkpakket niet het geval zijn en verwacht ik dat de hygiëne factoren nauwelijks tot niet bijdragen aan de werktevredenheid en dus behoorlijk laag zullen scoren, vooral als het gaat om de organisatiekant van het werk. Dit leidt tot een groot effect op de werktevredenheid namelijk de arbeidssatisfactie paradox, zoals eerder over gesproken. Docenten hebben een hoge mate van arbeidstevredenheid als het gaat om de inhoud, de onderwijstaken. Maar klagen over hun werk vanwege de wijze waarop dit wordt georganiseerd en gefaciliteerd.



Figuur 2: conceptueel model

3 Methodologie

Dit hoofdstuk bevat informatie over de methodologie van dit onderzoek. Paragraaf 3.1 beschrijft de onderzoekspopulatie. In paragraaf 3.2 wordt de onderzoeksopzet gepresenteerd waarna in paragraaf 3.3 de procedure beschreven staat. In paragraaf 3.4 is de respons beschreven waarna in paragraaf 3.5 ingegaan wordt op de constructbetrouwbaarheid.

3.1 Onderzoekspopulatie

Het onderzoek is afgenomen binnen Saxion. Saxion kent drie locaties te weten Enschede, Deventer en Apeldoorn. Binnen deze vestigingen bevinden zich 11 academies die een aantal opleidingen aanbieden. Naast deze academies kent Saxion een aantal ondersteunende diensten waaronder Human Resource Management. De resultaten van dit onderzoek zijn relevant voor de dienst HRM, immers het doel van dit onderzoek is dat resultaten uit dit onderzoek stuurinformatie genereert voor de dienst HRM. Het hoofddoel van dit onderzoek is om een instrument te ontwikkelen om de tevredenheid van de docenten te meten. Om die reden is ervoor gekozen het instrument in eerste instantie kleinschalig te testen. Het onderzoek is afgenomen in de Academie Bestuur & Recht en de academie Mens & Maatschappij. De onderzoeksdoelgroep zijn hoogopgeleide medewerkers (specifiek docenten) met veelal een HBO of WO opleiding.

3.2 Onderzoeksontwerp en onderzoeksopzet

De aard van het huidige onderzoek is explorerend. Feitelijk is het een ontwerpgericht onderzoek immers het gaat om het maken van een onderzoeksinstrument, dat is mijn ontwerp. Deels echter is het ook descriptief, in de zin van beschrijvend, er worden namelijk resultaten op de verschillende indicatoren onderscheiden. In opzet is het analytisch doordat geprobeerd is verbanden bloot te leggen. Door de lage respons lijkt dit niet haalbaar, hier kom ik later in dit hoofdstuk op terug bij paragraaf 3.5.

De onderzoeksmethode bestaat uit het afnemen van een vragenlijst. Gesteld kan worden dat een vragenlijst geschikt is om in korte tijd bij veel mensen informatie te verzamelen (Rea & Parker (1997). Voorwaarde is wel dat men op eenvoudige wijze vorm kan geven aan de vragen plus de antwoordalternatieven. Voordelen van een vragenlijst zijn:

- Vragenlijsten zijn minder arbeidsintensief.
- De respondent heeft meer ruimte om de vragenlijst in te vullen wanneer het hem/haar goed uitkomt. Voor een interview moet men ruimte in de agenda vrijmaken.
- Bij een schriftelijke enquête verloopt de afname anoniemer. Bijgevolg treden er geen intervieweffecten op, terwijl ook de kans op sociaalwenselijke antwoorden geringer is.

De vragenlijst is niet opgesteld met als doel een theorie te testen zoals bij fundamenteel onderzoek gebruikelijk is maar het onderzoek is bedoeld om Saxion (specifiek de dienst HRM) te voorzien van enerzijds een onderzoeksinstrument en anderzijds stuurinformatie te genereren over de huidige tevredenheid van docenten met hun werk. Dit onderzoek is te definiëren als toegepast onderzoek. Niet het genereren van nieuwe gegevens en nieuwe theorievorming staat voorop maar het oplossen van eventuele praktische problemen en of verbeteringen door voeren is leidend.

3.3 Procedure

Voordat de vragenlijst verstuurd is naar alle docenten van de Academie Bestuur & Recht en de Academie Mens & Maatschappij, heb ik met de directeur van beide academies overleg gehad over het doel, de uitkomsten en manier van verzending van dit onderzoek. Op verzoek van beide directeurs heb ik een introductie tekst geschreven waarin het onderzoek werd aangekondigd. Deze tekst is opgenomen in de nieuwsbrief van beide academies. Daarnaast hebben beide directeurs dit onderzoek binnen hun academie op eigen wijze onder de aandacht gebracht bij de teams. Vervolgens is de vragenlijst digitaal uitgezet en per mail aan alle docenten van de academie Bestuur & Recht en de academie Mens & Maatschappij verzonden. Voor het verzenden van de digitale vragenlijst is gebruik gemaakt van Parantion. De vragenlijst heeft twee weken opengestaan en na één week is vanuit Parantion een herinneringsmail verstuurd naar diegenen die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld. Na twee weken is alle data uit Parantion overgezet in Excel. Voor de data-analyse is gebruik gemaakt van SPSS.

3.4 Respons

Van de 219 medewerkers (docenten) hebben 41 (19%) docenten de vragenlijst volledig ingevuld en teruggestuurd. 54 (24%) Docenten zijn gestart met het onderzoek maar hebben de vragenlijst niet afgerond waardoor de data niet bruikbaar is. Daarnaast hebben 124 (57%) docenten de vragenlijst niet ingevuld. Dus 41 docenten van de 219 docenten hebben de vragenlijst ingevuld dit is een respons van slechts 19%, hetgeen erg laag is. Een verklaring voor de lage respons is dat we geprobeerd hebben de twee onderdelen van het werk (het werk in de klas en het totale werkpakket) van docenten uiteen te rafelen in onze opzet, door over beide aspecten van het werk apart vragen te stellen. Dit werkt duidelijk niet. De docenten zien de tweedeling niet, of begrepen niet waar het verschil in de vragen precies zat. Een alternatieve verklaring is dat zij hun taak als een geheel opvatten en dus het onderscheid dat wij hebben geprobeerd aan te brengen niet erkennen. De organisatorische rompslomp is geen aparte dimensie van het werk, maar maakt er integraal onderdeel van uit en hoort er gewoon bij. Het effect van deze poging is hoe dan ook geweest dat de respons heel laag werd en dat veel respondenten voortijdig zijn opgehouden met het invullen van de vragenlijst. Met dit resultaat hebben we vervolgens gekeken wat dan nog mogelijk was om aan analyses uit te voeren op de data.

In onderstaande tabellen worden de karakteristieken van de steekproef weergegeven.

Tabel 3: karakteristieken van de steekproef

Steekproef = 219 / N= 41		Leeftijden van respondenten varieert van 26 jaar tot 63 jaar	
Karakteristieken	Frequentie	Percentage	
Man	19	46,3%	
Vrouw	22	53,7%	
Vast contract	33	88%	
Tijdelijk contract	5	12%	
Fulltime dienstverband	26	63%	
Parttime dienstverband	15	37%	
Gemiddelde leeftijd	45 jaar	nvt	
Gemiddelde arbeidsduur Saxion	8 jaar	nvt	
Gemiddelde duur huidige functie	4 jaar	nvt	
Naast Saxion andere functie (Ja)	7	17%	
Naast Saxion andere functie (nee)	34	83%	

Tabel 4: opleidingsniveau

Steekproef = 219 / N=41		
Opleidingsniveau	Frequentie	Percentage
Gepromoveerd	1	2,4%
WO	27	65,9%
Master	5	12,2%
HBO	8	19,5%
Totaal	41	100 %

Tabel 5: functie indeling/ functienaam

Steekproef = 219 / N=41		
Functie	Aantal	Percentage
Hoofddocent 1	5	12,2%
Hoofddocent 2	11	26,8%
Docent 1	18	43,9%
Docent 2	7	17,1%
Totaal	41	100%

Tabel 6: Functieschaal

Steekproef = 219 / N=41		
Salarisschaal	Aantal	Percentage
Schaal 13	1	2,4%
Schaal 12	17	41,5%
Schaal 11	13	31,7%
Schaal 10	10	24,4%

3.5 Constructbetrouwbaarheid

De vragenlijst die in dit onderzoek gebruikt is kent verschillende schalen die in eerdere publicaties betrouwbaar zijn gebleken. Om te bepalen of de betrouwbaarheid van de schalen ook binnen onze steekproef voldoende is, werd de Cronbach's alpha berekend. Als een schaal helemaal homogeen is, dan is de coëfficiënt 1,00. Bij een volledig heterogene schaal is de coëfficiënt 0. Afhankelijk van de complexiteit van het te meten begrip wordt meestal uitgegaan van een gewenste minimale alpha van 0,60 bij complexe begrippen, en van 0,80 bij minder complexe begrippen. We streven naar een minimale alpha van 0,70. Naast de alpha in deze steekproef wordt ook de alpha van de originele schaal vermeld (tussen haakjes). Verder wordt de Mean vermeld. De gemiddelde score voor iedere variabele is gemeten door de scores van alle respondenten op te tellen en deze te delen door het aantal respondenten. Ter herinnering, er werden 5-punts Likert schalen gebruikt. Ook wordt de minimale en maximale score vermeld. Dit houdt in dat van alle respondenten de laagste en hoogste score die gegeven is genoteerd staat. Als laatste wordt de Standaarddeviatie vermeld. De standaarddeviatie is een indicator voor de spreiding van uitkomsten rondom een gemiddelde. Hoe groter een standaarddeviatie hoe minder homogeen de antwoorden van de respondenten in de steekproef zijn geweest.

Alleen de afhankelijke centrale vragen 1 en 1a zijn gemeten met een andere schaal. De vraagstelling voor deze vragen is: 1 "hoe tevreden bent u alles bijeengenomen met uw directe onderwijstaken"? en vraag 1a "hoe tevreden bent u alles bijeengenomen met uw overige werkzaamheden"? De antwoordmogelijkheid voor deze vragen is 1 = helemaal niet tevreden, 10 geheel tevreden.

Tabel 7: cronbach's alpha (tussen haakjes de originele schalen), Min, Max, Mean en SD van de schalen

Schaal	Aantal vragen	Alpha	Min	Max	Mean	SD
1.Centrale afhankelijke vraag	1a	X	6	10	7,7	x
1a.Centrale afhankelijke vraag	1a	X	6	10	7,7	x
2.Task Variety	6	.83 (.95)	3	5	4,1	.52
3.Task Significance	4	.57 (.87)	2	5	3,3	.52
4.Task Identity	8	.56 (.88)	3	4	3,4	.40
5.Work Scheduling Autonomy	6	.75 (.85)	2	5	3,7	.53
6.Decision-Making Autonomy	6	.75 (.85)	2	5	3,8	.43
7.Work Methods Autonomy	3	.65 (.88)	3	5	3,8	.54
8.Feedback form the job	6	.82 (.86)	2	5	3,4	.63
9.Job Complexity	8b	.83 (.87)	3	5	4,0	.57
10.Information Processing	8	.85 (.87)	3	5	4,0	.55
11.Problem Solving	8	.83 (.84)	3	5	3,8	.54
12.Skill Variety	8	.87 (.86)	3	5	4,0	.51
13.Specialization	8	.79 (.84)	2	5	3,7	.53
14.Social Support	6	.65 (.82)	3	5	3,9	.43
15.Initiated Interdependence	6	.63 (.80)	2	4	2,8	.51
16.Received Interdependence	6	.76 (.84)	2	4	3,1	.60
17.Interaction outside the organization	4	.92 (.91)	1	5	3,1	.97
18.Feedback from others	3	.89 (.88)	1	5	3,4	.78
19.Proactive Personality	4	.52 (.87)	3	5	3,7	.42
20.Organization support	3	.77 (.84)	2	4	3,5	.57
21.Geloofwaardigheid van de feed-backgever	5b	.83 (.85)	3	5	3,8	.51
22.Kwaliteit van de feedbackgever	5b	.88 (.92)	2	4	3,6	.56
23.Wijze waarop feedback wordt gebracht	5b	.85 (.84)	3	5	3,8	.50
24.Rol Clarity	6	.67 (.79)	2	4	3,5	.49

25.Rol Overlading	4b	.86 (.82)	2	5	3,2	.83
26.Informational Justice	4	.87 (.79)	2	5	3,1	.75
27.Distributive Justice	4	.89 (.92)	2	4	3,1	.56
28.Procedural Justice	7	.86 (.78)	2	4	3,0	.52
29.Rewards and Recognition	5	.84 (.71)	2	4	3,3	.70
30. Saxion procedures	4b	.56 (----)	2	4	3,1	.33

Notes

a geen waarde de schaal is gemeten met één item

b reverse-scored

Met behulp van de cronbach's alpha kan binnen een dimensie/schaal berekend worden of de interne consistentie van de aparte items hoog genoeg is om de optelling te rechtvaardigen. Tevens wordt bekeken of er misschien vragen bij zijn die de interne consistentie negatief beïnvloeden en dus beter buiten de schaal gehouden kunnen worden. Gekeken naar bovenstaande tabel is te zien dat 8 schalen een lagere alpha dan 0,70 scoren. Dit betreft de volgende schalen, Task significance, Task identity, Work Methods Autonomy, Social Support, Initiated Interdependence, Proactive Personality, Rol Clarity en de schaal Overig. Van deze schalen heb ik geprobeerd de alpha's te verhogen (met de functie "scale if item deleted") door te kijken naar de alpha-waarden bij de afzonderlijke items. Dit pakt als volgt uit:

- Task significance bestaat uit 4 items. Het blijkt dat twee items: 1 "Het resultaat van mijn werk beïnvloedt in grote mate het leven van andere mensen daadwerkelijk" en 2 "mijn werkzaamheden zijn betekenisvol en belangrijk voor de samenleving" de homogeniteit negatief beïnvloeden. Verwijderen van deze twee items geeft een verbetering van cronbach's alpha van .58 naar .74. Nadere inspectie leert dat hiermee de schaal aanzienlijk homogener wordt. Deze twee items worden daarom uit de schaal verwijderd. In de analyses wordt met deze nieuwe schaal verder gewerkt. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat een minimum van drie items voor een schaal construct wordt geadviseerd, dit wordt nu niet meer gehaald. Hier kom ik in het laatste hoofdstuk op terug. Vragen die overblijven:
 1. Mijn baan heeft een grote invloed op mensen buiten de organisatie.
 2. Mijn werkzaamheden zijn van grote invloed op mensen buiten de organisatie.
- Bij de schaal Task Identity worden vraag 1 "Mijn onderwijstaken hebben een duidelijk begin en einde" vraag 2 "Mijn overige werkzaamheden hebben een duidelijk begin en einde" en vraag 3 "Mijn onderwijstaken zijn zo ingericht dat ik mijn taken van begin tot eind zelf kan afmaken" verwijderd. Het waren 8 items en het worden hiermee 5 items. De alpha was .56 en wordt hiermee .69. De vragen die nog overblijven:
 1. Mijn overige werkzaamheden zijn zo ingericht dat ik mijn taken van begin tot eind zelf kan afmaken.
 2. Mijn onderwijstaken maken het mogelijk om wat ik zelf begin volledig af te maken.
 3. Mijn overige werkzaamheden maken het mogelijk om wat ik zelf begin volledig af te maken.
 4. Mijn onderwijstaken bieden mij de mogelijkheid werkzaamheden af te ronden.
 5. Mijn overige werkzaamheden bieden mij de mogelijkheid werkzaamheden af te ronden.

- Bij de schaal Proactive Personality wordt vraag 3 “ik ben heel goed in het zien van kansen” verwijderd. Het waren 4 items en het worden hiermee 3 items. De alpha was .53 en wordt hiermee .60 wat overigens nog aan de lage kant is. De vragen die over blijven:
 1. Het maakt niet uit wat de kansen zijn, als ik ergens in geloof dan zorg ik dat ik het voor elkaar krijg.
 2. Ik sta voor mijn ideeën, ook al zijn anderen erop tegen.
 3. Als ik in een idee geloof, is er niets wat me tegen houdt.

- Bij de schaal Role Clarity worden vraag 1 “Ik voel me zeker over de hoeveelheid gezag die ik heb” en vraag 3 “Ik weet dat ik mijn tijd op de juiste wijze verdeel” verwijderd. Het waren 6 vragen en het worden hiermee 4 items. De alpha was .67 en wordt hiermee .75. De vragen die nog overblijven:
 1. Voor de uitvoering van mijn functie bestaan heldere doelen en objectieve maatstaven.
 2. Ik weet wat mijn verantwoordelijkheden zijn.
 3. Ik weet precies wat er van mij verwacht wordt.
 4. De uitleg over datgene wat in mijn functie gedaan moet worden is helder.

- Bij de schaal overig (Saxion procedures) wordt vraag 1 “veel van de besluiten die in uw academie worden genomen zijn op Saxion niveau opgelegd” verwijderd. Het waren 4 items en het worden hiermee 3 items. De alpha was .56 en wordt hiermee .69. De vragen die nog overblijven:
 1. Veel procedures op Saxion niveau zijn gebaseerd op juiste informatie
 2. Veel procedures vanuit Saxion centraal hinderen eerder dan dat ze behulpzaam zijn.
 3. Veel Saxion procedures leiden tot gelijkheid binnen academiebeleid.

Wanneer de totale alpha lager dan .60 is en deze niet verhoogd kan worden door items te her coderen of te verwijderen, dan is het niet verantwoord om de schaal te handhaven. De items meten dan waarschijnlijk iets anders. Dit is in geen van de schalen (na de aanpassing van bovenstaande schalen) het geval. De verdere analyses zijn uitgevoerd op basis van de aangepaste schalen. De nieuwe alpha's staan in onderstaande tabel.

Tabel 8: uiteindelijke alpha's na bewerking

Schaal	Aantal vragen	Alpha	Min	Max	Mean	SD
1.Centrale afhankelijke vraag	1a	X	6	10	7,7	x
1a.Centrale afhankelijke vraag	1a	X	6	10	7,7	x
2.Task Variety	6	.83	3	5	4,1	.52
3.Task Significance	2	.74	2	5	3,3	.52
4.Task Identity	5	.68	3	4	3,4	.40
5.Work Scheduling Autonomy	6	.75	2	5	3,7	.53
6.Decision-Making Autonomy	6	.75	2	5	3,8	.43
7.Work Methods Autonomy	3	.65	3	5	3,8	.54
8.Feedback form the job	6	.82	2	5	3,4	.63
9.Job Complexity	8b	.83	3	5	4,0	.57
10.Information Processing	8	.85	3	5	4,0	.55
11.Problem Solving	8	.83	3	5	3,8	.54
12.Skill Variety	8	.87	3	5	4,0	.51
13.Specialization	8	.79	2	5	3,7	.53
14.Social Support	6	.65	3	5	3,9	.43
15.Initiated Interdependence	6	.63	2	4	2,8	.51
16.Received Interdependence	6	.76	2	4	3,1	.60
17.Interaction outside the organization	4	.92	1	5	3,1	.97
18.Feedback from others	3	.89	1	5	3,4	.78
19.Proactive Personality	3	.60	3	5	3,7	.42
20.Organization support	3	.77	2	4	3,5	.57
21.Geloofwaardigheid van de feed-backgever	5b	.83	3	5	3,8	.51
22.Kwaliteit van de feedbackgever	5b	.88	2	4	3,6	.56
23.Wijze waarop feedback wordt gebracht	5b	.85	3	5	3,8	.50
24.Rol Clarity	4	.75	2	4	3,5	.49
25.Rol Overlading	4b	.86	2	5	3,2	.83
26.Informational Justice	4	.87	2	5	3,1	.75
27.Distributive Justice	4	.89	2	4	3,1	.56
28.Procedural Justice	7	.86	2	4	3,0	.52
29.Rewards and Recognition	5	.84	2	4	3,3	.70
30. Saxion procedures	3b	.68	2	4	3,1	.33

Notes

a geen waarde de schaal is gemeten met één item

b reverse-scored

4 Onderzoeksuitkomsten

In dit hoofdstuk staan de onderzoeksuitkomsten beschreven. In paragraaf 4.1 wordt de score op de algehele tevredenheid gepresenteerd waarna in 4.2 de scores op de antecedenten gegeven worden.

Alvorens de onderzoeksuitkomsten te presenteren wil ik eerst even terug naar het doel van dit onderzoek en de keuzes die op basis daarvan gemaakt zijn. Immers wat we getracht hebben te doen is (naast het ontwikkelen van een onderzoeksinstrument specifiek voor docenten om de werktevredenheid te meten) de “paradox van de werktevredenheid” mee te nemen. De paradox van de werktevredenheid gaat over het gegeven dat een medewerker een hoge werktevredenheid kan hebben en een lage organisatietevredenheid of andersom. Door de maatschappelijk discussie van de afgelopen twee jaar waar het gaat over de inperking van de autonomie en de professionele ruimte heb ik aangenomen dat docenten zeer tevreden zouden zijn met de arbeidstevredenheid dus de inhoud, het lesgeven, maar ontevreden zouden zijn over hun werk vanwege de wijze waarop dit wordt georganiseerd.

Het leek daardoor relevant in dit onderzoek die twee met elkaar verbonden werelden iets uit elkaar te trekken en vast te stellen of inderdaad de bureaucratie frustreert, maar het werk in de klas niet. Dus enerzijds de arbeidsinhoud, die geconcentreerd is in het lesgeven en anderzijds de werkcontext, die gerelateerd is aan de bureaucratische inrichting van het proces om het lesgeven heen. Dit is de uitgangssituatie waarop mijn onderzoek en daarmee de vragenlijst is ingericht.

Een voorbeeldvraag uit de vragenlijst waar getracht is die twee werelden uit elkaar te trekken is:

1. *Mijn onderwijstaken zijn zo ingericht dat ik mijn taken van begin tot eind zelf kan afmaken.*
 - 1a. *Mijn overige werkzaamheden zijn zo ingericht dat ik mijn taken van begin tot eind zelf kan afmaken.*

Gebleken is dat deze keuze om de vragenlijst te splitsen naar enerzijds de onderwijstaken en anderzijds de overige werkzaamheden niet goed heeft uitgepakt. Immers de responsgroep heeft gedacht tweemaal dezelfde vragen in te moeten vullen en dit heeft de respons geen goed gedaan: van de 219 vragenlijsten zijn er 41 volledig teruggestuurd.

Deze lage respons heeft gevolgen voor de hele studie. Een eerste gevolg is dat de uitkomsten niet te generaliseren zijn naar de populatie van de twee onderzochte academies (laat staan naar de hele Saxion populatie). Daarnaast maakt de geringe respons meer analytische statistische technieken onmogelijk. Immers een voorwaarde om meer complexe statistische berekeningen te mogen doen (bijvoorbeeld een regressie analyse) is dat er voldoende respondenten zijn. Er wordt een norm gehanteerd van 15 respondenten per schaal, zodat wij uit hadden moeten komen op minimaal 435 respondenten, om alle begrippen in onze analyses mee te kunnen nemen.

Toch willen we hier wel de gevonden resultaten presenteren. Als eerste zal dan ook in paragraaf 4.1 ingegaan worden op de uitkomst van de afhankelijke variabelen waarna in paragraaf 4.2 de uitkomsten van de onafhankelijke variabelen weergegeven worden.

4.1 Score op de algehele tevredenheid

Uit het onderzoek blijkt dat de medewerkers zowel van de Academie Bestuur en Recht en de Academie Mens en Maatschappij bovengemiddeld tevreden zijn met hun directe werkzaamheden en de overige werkzaamheden. De twee afhankelijke vragen heeft men als volgt beoordeeld:

- Centrale afhankelijke variabele 1 -> Hoe tevreden bent u - alles bijeengenomen - met uw directe onderwijstaken? heeft men met een 7,76 beoordeeld.
- Centrale afhankelijke variabele 1a -> Hoe tevreden bent u - alles bijeengenomen - met uw overige werkzaamheden? heeft men met een 7,73 beoordeeld.

Wat direct opvalt is de hoge beoordeling en dat de cijfers, dus de beoordeling op de beide vragen, zeer dicht bij elkaar liggen. Mijn veronderstelling dat docenten meer tevreden zouden zijn met hun directe onderwijstaken en minder met de overige werkzaamheden heb ik niet kunnen aantonen. Docenten zijn tevreden met hun totale werkpakket. Dit is een belangrijke vondst immers de afgelopen twee jaar woedt er zowel intern binnen Saxion als in de maatschappij een discussie met betrekking tot de professionele ruimte, die stelt dat docenten niet de ruimte en waardering krijgen die ze verdienen. Ze zouden overbelast zijn en door de bureaucratie worden bekneld en bedolven. Mijn onderzoek laat dit niet zien.

4.2 Scores op de antecedenten

Naast de algehele tevredenheid is getracht in dit onderzoek te onderzoeken welke antecedenten bijdragen aan de overall tevredenheid. Dus welke werkkarakteristieken dragen nu bij aan die tevredenheid en welke doen er niet toe? In hoofdstuk twee werd een overzicht gepresenteerd van de literatuur op dit onderwerp. Daaruit werd duidelijk dat er een groot aantal variabelen is dat de werktevredenheid verklaart. Op basis van die verkenning en inventarisatie is een vragenlijst vastgesteld met een groot aantal variabelen. We hebben eerst vastgesteld in het vorige hoofdstuk of het meetinstrument betrouwbaar is. Dat bleek grotendeels het geval en was ook te verwachten, omdat de vragenlijst is gebaseerd op schalen die in eerdere publicaties betrouwbaar zijn gebleken. De analyse van de data in SPSS bevestigde dat de schalen een hoge interne consistentie hebben, zie tabel 7 en 8 in het vorige hoofdstuk. Alvorens verdere statistische tests uitgevoerd kunnen worden kijk ik eerst of dat is toegestaan. Een voorwaarde daarbij is een normale verdeling van de data. Hiervoor heb ik voor de afzonderlijke variabelen een normaalverdeling gedraaid en vervolgens nog een boxplot analyse uitgevoerd. Een boxplot is een sterk vereenvoudigde, maar zeer bruikbare, voorstelling van de verdeling van de data. Zowel de normaal verdeling als de boxplot lieten zien dat de spreiding van de data in orde is. Hieronder presenteer ik nogmaals de gemiddelden en de standaard deviaties per dimensie.

Tabel 9: gemiddelden en standaard deviaties per dimensie

Schaal	Mean	SD	Min	Max	Alpha
1.Centrale afhankelijke vraag	7,7	x	6	10	X
1a.Centrale afhankelijke vraag	7,7	x	6	10	X
2.Task Variety	4,1	.52	3	5	.83
3.Task Significance	3,3	.52	2	5	.74
4.Task Identity	3,4	.40	3	4	.68
5.Work Scheduling Autonomy	3,7	.53	2	5	.75
6.Decision-Making Autonomy	3,8	.43	2	5	.75
7.Work Methods Autonomy	3,8	.54	3	5	.65

8.Feedback form the job	3,4	.63	2	5	.82
9.Job Complexity	4,0	.57	3	5	.83
10.Information Processing	4,0	.55	3	5	.85
11.Problem Solving	3,8	.54	3	5	.83
12.Skill Variety	4,0	.51	3	5	.87
13.Specialization	3,7	.53	2	5	.79
14.Social Support	3,9	.43	3	5	.65
15.Initiated Interdependence	2,8	.51	2	4	.63
16.Received Interdependence	3,1	.60	2	4	.76
17.Interaction outside the organization	3,1	.97	1	5	.92
18.Feedback from others	3,4	.78	1	5	.89
19.Proactive Personality	3,7	.42	3	5	.60
20.Organization support	3,5	.57	2	4	.77
21.Geloofwaardigheid van de feedbackgever	3,8	.51	3	5	.83
22.Kwaliteit van de feedbackgever	3,6	.56	2	4	.88
23.Wijze waarop feedback wordt gebracht	3,8	.50	3	5	.85
24.Rol Clarity	3,5	.49	2	4	.75
25.Rol Overlading	3,2	.83	2	5	.86
26.Informational Justice	3,1	.75	2	5	.87
27.Distributive Justice	3,1	.56	2	4	.89
28.Procedural Justice	3,0	.52	2	4	.86
29.Rewards and Recognition	3,3	.70	2	4	.84
30. Saxion procedures	3,1	.33	2	4	.68

Kijkend naar bovenstaande tabel valt op dat een aantal variabelen hoog scoren en een aantal lager scoren ten opzichte van de 5 punts schaal die in dit onderzoek gebruikt is. De variabelen die hoog scoren: task variety, de autonomy schaal, job complexity, information processing, problem solving, skill variety, specialization, social support, proactive personality en geloofwaardigheid van de feedbackgever. Dit zijn bijna allemaal variabelen die vooral te maken hebben met het werk en de baan op zich, dus de baankarakteristieken. Deze worden alle positief door de docenten gewaardeerd.

Kijkend naar de variabelen die een lagere score hebben zijn dit: de interdependence schaal, interaction outside the organization, rol overlading, de justice schaal, rewards en recognition en de Saxion procedures. Dit zijn allemaal variabelen die te definiëren zijn als de hygiëne factoren. Deze variabelen worden gewaardeerd tussen de 2,8 en 3,1 op een vijf punts schaal, wat een magere score is. Gesteld moet worden dat deze variabelen niet significant gerelateerd zijn aan de effect variabele, maar geven wel een beoordeling van docenten op die punten.

Lang niet alle antecedenten die in de vragenlijst opgenomen zijn blijken overigens een significante relatie met de afhankelijke variabelen te hebben. Slechts voor een zevental variabelen is deze bijdrage wel significant. Dit betreffen de volgende zeven variabelen:

1. *task variety*,
2. *work scheduling autonomy*,
3. *decision making autonomy*,
4. *work methods autonomy*,
5. *geloofwaardigheid van de feedbackgever*,
6. *kwaliteit van de feedbackgever en*
7. *rewards & recognition*.

Dat is het resultaat van de correlatie analyse (Pearsons'rank correlation, 2-tailed) die weergegeven wordt in de correlatiematrix. Onderstaand is een tabel opgenomen met alleen de significante correlaties en is tevens het significantieniveau opgenomen. Voor de volledige tabel zie bijlage 3.

Tabel 10: opgenomen zijn alleen de significante correlaties, 2- tailed

Nr.	Variable	Significantieniveau
1	Taak variëteit	,483**
2	Autonomie ten aanzien van het werkschema	,486**
3	Autonomie ten aanzien van besluitvorming	,474**
4	Autonomie ten aanzien van werkmethoden	,352*
5	Geloofwaardigheid van de feedbackgever	,409**
6	Kwaliteit van de feedbackgever	,330*
7	Erkenning en beloning	,401**

Zeven variabelen geven dus een verklaring voor de overall tevredenheid van de docenten bij de beide academies. Die zeven variabelen worden gevonden in een viertal constructen te weten:

1. Autonomy (work scheduling autonomy, decision making autonomy, work methods autonomy)
2. Feedback (geloofwaardigheid van de feedbackgever en kwaliteit van de feedbackgever)
3. Task variety (task variety)
4. Erkenning en beloning (rewards & recognition)

Het gaat hier om de vier meest klassieke antecedenten van arbeidstevredenheid, die al door Herzberg – en natuurlijk in zijn kielzog Hackman & Oldham– werden onderkend en waarvan de correlatie met werktevredenheid keer op keer is aangetoond. Ook in mijn onderzoek blijken dit dus de variabelen te zijn die er toe doen, dit is een mooie bevinding. Immers het onderzoek tot op heden is veelal uitgevoerd in productieomgevingen en in mindere mate in de dienstensector en daarmee een professionele organisatie, maar ook dan blijken deze zeven variabelen (vier constructen) er toe te doen.

Daarnaast blijkt dat de comfort factoren, of de op organisatie gerichte factoren, weliswaar laag scoren gemiddeld, maar dat ze niet significant correleren met de effect variabelen. Eerder heb ik aangenomen in hoofdstuk 2 dat de comfort of anders gezegd de hygiëne factoren wellicht de representanten van organisatietevredenheid kunnen zijn. Op basis van deze aanname kun je stellen dat de werkbeleving ten aanzien van de organisatiekant niet hoog gewaardeerd wordt. Dit kan opgevat worden als zijnde een indicatie dat de respondenten het belang daarvan niet zo hoog inschatten, als het om hun werkbeleving gaat of derhalve minder tevreden zijn met de variabelen

die de organisatiekant raken. Deze variabelen meten de organisatorische context en hebben invloed op de werkbeleving, namelijk de ervaren bureaucratisering en de onvrede daarmee.

Wat betreft autonomie geldt dat alle drie de variabelen uit de schaal significant correleren met de effectvariabele. Autonomie blijkt één van de meest belangrijke variabelen te zijn. Daarnaast is deze schaal zowel toe te schrijven aan de directe werkzaamheden als aan het totale werkpakket. Men kan een hoge mate van autonomie ervaren in de werkzaamheden die de docent in de klas uitvoert waar hij heer en meester is. Maar daarnaast behelst autonomie ook inspraak op de werk methodieken en de lesroosters. Een belangrijke variabele dus voor werktevredenheid.

Nu helder is welke variabelen er toe doen is geprobeerd om uit te zoeken hoe groot het effect van deze variabelen op de arbeidstevredenheid van de docenten is. Het is gebruikelijk hiervoor een lineaire regressie uit te voeren. Een regressieanalyse probeert een numerieke verklaring te geven van de afhankelijke variabele (tevredenheid) door één of meer onafhankelijke variabelen. Een multiple regressie geeft antwoord op welke variabelen of set van variabelen het meest verklaart ten opzichte van de afhankelijke variabele. Iedere keer als er een extra variabele aan de regressievergelijking wordt toegevoegd geeft dit de (extra) verklaarde variantie. Wel dient opgemerkt te worden dat hoe meer variabelen er in het model worden gestopt hoe groter de kans is dat de verklaarde variantie toe neemt. Om dit te corrigeren is het gebruikelijk de Adjusted R square te presenteren, die corrigeert voor dit fenomeen.

Voorwaarde voor het uitvoeren van een lineaire regressie is dat er voldoende respondenten zijn. Er wordt een norm gehanteerd van circa 15 respondenten per schaal, (Pallent, 2002). Wij identificeerden 7 variabelen met een significante correlatie met de effect variabele. Dat zou dus neerkomen op $7 \times 15 = 100$ respondenten en dat halen we helaas lang niet ($N=41$). Toch hebben we een regressie uitgevoerd met de zeven relevante variabelen in een drietal modellen (zie bijlage 4) maar die gaf zoals te verwachten was geen significante effecten. Het uitvoeren van meer regressie vergelijkingen bleek gegeven de respons onhaalbaar. Dat beperkt uiteraard de waarde van dit onderzoek in termen van de effecten van de antecedenten op de werktevredenheid. Dat is erg jammer, ondanks dat dit niet het primaire doel van ons onderzoek was.

5 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd. In hoofdstuk 5.1 wordt teruggesproken naar de vraagstelling die leidend is in dit onderzoek en in paragraaf 5.2 staan de resultaten beschreven.

5.1 Centrale vraagstelling

Alvorens er resultaten besproken kunnen worden zullen we eerst terug moeten naar de onderzoeksvraag:

Met welk valide en betrouwbaar instrument kan Saxion onderzoeken welke elementen in de baan aanwezig moeten zijn voor hoge baantevredenheid van onderwijzend personeel, dusdanig dat dit instrument stuurinformatie kan generen voor HRM, nu en in de toekomst?

Het doel van dit onderzoek was om de afdeling HRM van Saxion een mooi, valide en betrouwbaar onderzoeksinstrument te leveren voor het langjarig meten van de medewerkerstevredenheid op een voor Saxion relevante manier. Vanwege het idee dat docenten hun onderwijstaken prachtig vinden, maar het bureaucratische keurslijf, dat door efficiëntie eisen en beheersingswensen steeds dwingender wordt opgelegd, zeer demotiverend, werd geprobeerd een instrument te maken dat dit verschil kon aantonen.

Om dat te doen hebben we de gangbare literatuur rond werktevredenheid doorgewerkt en van daaruit een groot aantal factoren geïdentificeerd die de werktevredenheid bepalen. Voor alle verschillende factoren werden betrouwbare schalen gevonden. Omdat onduidelijk is uit eerder onderzoek, welke van de gevonden factoren in de onderwijssetting een rol spelen, hebben we alle relevante factoren in onze vragenlijst opgenomen. Bij een goede respons was de verwachting, dat we op grond van onze analyses zouden kunnen vaststellen welke van de factoren er voor Saxion docenten toe doen. Vervolgens hebben we twee effect variabelen gedefinieerd, namelijk de overall tevredenheid met de onderwijstaken en de overall tevredenheid met de overige werkzaamheden. Onze vragenlijst hebben we voor beide effectvariabelen aangepast, zodat eerst werd gevraagd naar de tevredenheid met de onderwijstaken en daarna naar de overige werkzaamheden.

5.2 Resultaten

Een *eerste resultaat* is dat we een lage respons hebben namelijk 19% (41 van de 219 uitgezette vragenlijsten). Het commentaar dat we van docenten ontvingen maakt duidelijk dat deze aanpak niet werkt. Dat is enerzijds zo, omdat

1. De vragenlijst te lang werd en te veel tijd kostte om in te vullen.
2. Uit de reacties van docenten bleek dat zij het verschil tussen de vragen totaal niet zagen.

Kennelijk wordt het vak van docent gezien als een samenstelling van beide aspecten en zien respondenten niet in dat beide kanten onafhankelijk van elkaar beoordeeld kunnen worden, of zien zij daar het nut niet van. Bovendien blijkt uit het antwoord van docenten op de vragen rond de werktevredenheid, die we dus langs deze tweedeling hadden gesplitst, dat niet alleen de gemiddelde score betrekkelijk hoog ligt (men is dus behoorlijk tevreden) maar dat er nauwelijks verschil is tussen de scores op de twee aspecten (men is over beiden even tevreden). Dit is

overigens in lijn met onderzoeksuitkomsten van het Saxion MTO dat tweejaarlijks wordt afgenomen. Het Saxion cijfer was in 2011 7,4 dit betreft het gemiddelde cijfer van alle scores op de centrale afhankelijke vraag die gesteld is per academie en dienst. Die vraag luidde: Hoe tevreden bent u alles genomen met Saxion? De bandbreedte van deze score lag tussen de 7,1 en 8,2.

Het bovenstaande is voor ons een heel belangrijk *tweede resultaat* van deze studie. Het verschil tussen onderwijs en overige taken is niet aantoonbaar, tegen de verwachting in. Tevens is duidelijk geworden dat de wijze waarop wij de vragenlijst hebben vormgegeven onwenselijk was. De vragenlijst was te lang en te herhalend, waardoor mensen vaak de moed hebben opgegeven en de vragenlijst halverwege hebben verlaten. Dat is teleurstellend, maar voor de verdere ontwikkeling van ons instrument wel een relevant resultaat. Het zal korter moeten en dat kan ook, als we de splitsing verder achterwege laten. Gegeven de kleine respons is het echter de vraag of we dat zomaar moeten doen. Het zou immers kunnen zijn dat dit onderscheid wel degelijk relevant is, maar anders uitgevraagd moet worden. We komen daar straks bij de aanbevelingen nog op terug.

Resultaat drie uit de studie is dat we van zeven variabelen een significante correlatie hebben aangetoond. Het gaat dan om variabelen task variety, work scheduling autonomy, decision making autonomy, work methods autonomy, geloofwaardigheid van de feedbackgever, kwaliteit van de feedbackgever en rewards & recognition. Deze variabelen komen uit 4 constructen, te weten:

1. Autonomy (work scheduling autonomy, decision making autonomy, work methods autonomy)
2. Feedback (geloofwaardigheid van de feedbackgever en kwaliteit van de feedbackgever)
3. Task variety (task variety)
4. Erkenning en beloning (rewards & recognition)

Dit zijn allemaal klassieke constructen waarvan ook in eerder onderzoek in vooral industriële settingen steeds is aangetoond dat zij de werktevredenheid voorspellen. In die zin niets nieuws, maar het is goed om te constateren dat deze zelfde constructen kennelijk ook in een onderwijssetting relevant zijn. Daarvoor was veel minder empirisch onderzoek voorhanden, dus dat is ook een *vierde resultaat* wat van belang is. Omdat zoveel andere factoren geen enkel significant verband met onze effectvariabelen laten zien ligt het misschien voor de hand te besluiten de vragenlijst ook te reduceren, door er heel veel variabelen uit te gooien. Ook hierop komen we bij de aanbevelingen terug.

Een ander resultaat, *vijfde resultaat*, is dat we ook gezien hebben dat een aantal variabelen die weliswaar niet significant correleren met de afhankelijke variabelen niet erg positief gewaardeerd zijn door de docenten. Het gaat hier om de comfort factoren zoals: de interdependence schaal, interaction outside the organization, rol overlading, de justice schaal, rewards en recognition en de Saxion procedures. waarvan wij veronderstellen dat deze de organisatiekant belichten. Immers docenten kunnen wel tevreden zijn met de arbeidstevredenheid maar minder tevreden zijn over de organisatie en daarmee de context waarin ze het werk verrichten wat leidt tot de arbeidssatisfactie paradox.

Daarnaast zijn er nog een aantal variabelen die net zoals de comfort factors niet significant correleren met de afhankelijke variabelen maar daarentegen wel zeer positief gewaardeerd worden door de docenten zoals: job complexity, information processing, problem solving, skill variety,

specialization en social support, *wat een zesde resultaat is*. Een ander verklaring voor het gegeven dat ze niet significant correleren kan zijn dat er geen samenhang aangetoond is doordat de steekproef zo klein is uitgevallen. Het zou goed kunnen dat bij een grotere respons de variabelen wel een significante samenhang laten zien.

Concluderend kan gesteld worden dat de studie ondanks de lage respons waardoor we tegen beperkingen aan zijn gelopen een aantal goede resultaten heeft opgeleverd voor de doorontwikkeling van het instrument en daarnaast nog heeft opgeleverd:

1. een goed overzicht van de literatuur.
2. Een heel arsenaal aan goede meetschalen, die het ook in onze populatie aardig blijken te doen.
3. Het laat zien dat de tevredenheid zowel op de onderwijs gerelateerde aspecten van het werk als de overige aspecten behoorlijk hoog is.
4. En het laat daarnaast ook zien dat een verdeling in twee groepen (directe onderwijstaken en overige werkzaamheden) niet eenvoudig te maken is en mogelijk ook weinig relevant is. Dit gegeven de hoge en gelijke score van de docenten op beide effectvariabelen.

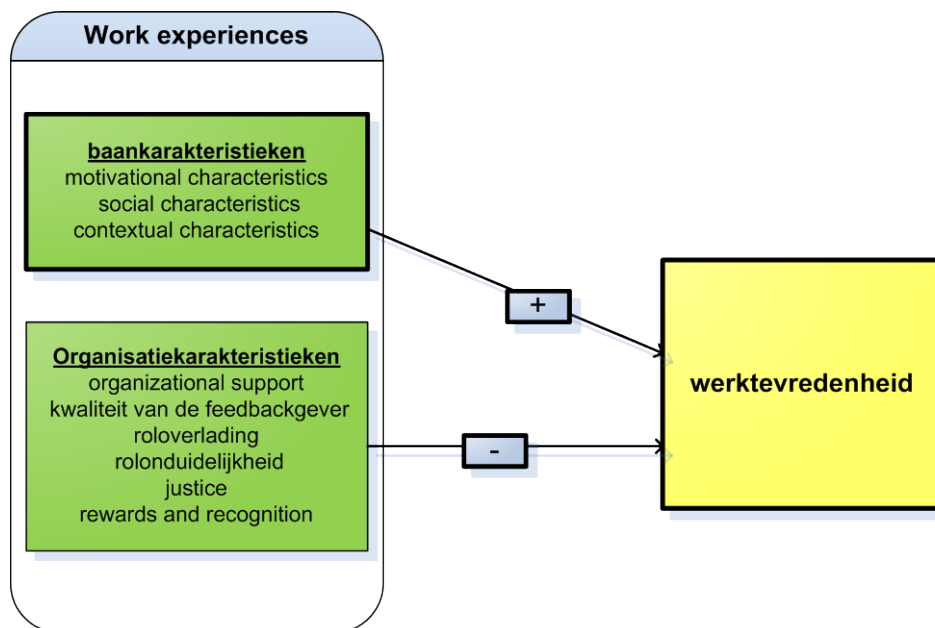
6 Aanbevelingen en verdere overwegingen

In dit hoofdstuk worden een aantal aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Deze aanbevelingen staan beschreven in paragraaf 6.1. In paragraaf 6.2 staan verdere overwegingen voor dit onderzoek vermeld en in paragraaf 6.3 worden de beperkingen van dit onderzoek beschreven.

6.1 Aanbevelingen

De studie geeft aanleiding tot een aantal aanbevelingen: ten eerste dient het instrument verder doorontwikkeld te worden. Daarbij zullen we de huidige dubbeling van de vragenlijst moeten zien te voorkomen. Dat kan op twee manieren. Een eerste mogelijkheid is dat de schaal tot de helft wordt ingekort doordat we alle vragen met betrekking tot de organisatorische taken verwijderen. Dat is een goede optie, maar heeft wel als nadeel dat het verwachte verschil in taken die docenten relevant vinden en die hun werkplezier bepalen (de onderwijstaken) en de taken die hen wellicht eerder frustreren (de organisatorische taken) niet langer gemaakt kan worden. Het gegeven dat docenten op beide typen taken toch een relatief hoge tevredenheid scoren maakt dit mogelijk toch een goede optie.

Een andere optie is dat we een aantal factoren een indicatie geven voor de organisatiecontext. Denk aan de volgende variabelen: organisatiesupport, rolonduidelijkheid, rol overlading, schaal die de rechtvaardigheid meet, erkenning en beloning, ontvangen afhankelijkheid en geïnitieerde afhankelijkheid, feedbackomgeving en leiderschap. Oftewel we stellen dus dat deze variabelen representanten zijn van de organisatiecontext. Immers misschien is het wel zo dat de variabelen: duidelijkheid over te verrichten taken, organisatiebetrokkenheid, leiderschap, rechtvaardigheid, tevredenheid met beloning enzovoorts niet alleen een hygiëne factor zijn in de zin van als deze variabelen niet aanwezig zijn leidt het tot een lagere tevredenheid maar daarentegen bij aanwezigheid leiden ze niet tot meer tevredenheid. Wellicht worden de hygiëne factoren wel onderschat en zijn ze in de veranderende context waarin het werk moet gebeuren en de veranderende medewerkerspopulatie wel van een veel grotere betekenis dan tot op heden is gedacht en onderzocht. Zodoende kan de splitsing uit de vragenlijst gehaald worden en kan een aantal variabelen de tevredenheid van de baan meten dus de baankarakteristieken en een reeks andere variabelen de organisatietevredenheid meten. Waardoor toch de splitsing gehandhaafd blijft maar tegelijkertijd de vragenlijst ingekort wordt. Dit kan leiden tot een “te testen model” voor vervolgonderzoek wat onderstaand is opgenomen:



Figuur 11: te testen model

Ten tweede kan het zinvol zijn om toch het onderscheid te handhaven, maar de vragenlijst te verkorten door de lay-out aan te passen. In plaats van elke vraag twee keer te stellen, één keer voor onderwijs en één keer voor overige werkzaamheden, zou een vragenlijst ontworpen kunnen worden waarin de vraag één keer wordt gesteld, maar waarbij in de antwoord categorieën twee kolommen worden gepresenteerd, één voor de onderwijstaken en daarnaast één voor de organisatorische taken. Mogelijk leidt dat wel tot een goede respons, maar dit zou met de ervaring van nu eerst uitgebreid moeten worden getest op een vrij grote steekproef, bijvoorbeeld binnen een academie.

Hiervoor is tevens een kwalitatieve verdieping van de begrippen cruciaal en daarmee een zeer belangrijke aanbeveling. Het zou helpen wanneer een representatieve groep docenten uit de organisatie geïnterviewd wordt. Doel van dit interview moet zijn te verhelderen wat de docenten onder de twee begrippen verstaan te weten 1. directe onderwijstaken en 2. overige werkzaamheden. Hier dient een zo uniform mogelijk beeld uit te ontstaan zodat men zich bij het invullen van de vragenlijst herkent in de splitsing die we in de vragenlijst trachten te maken.

Een verdere mogelijkheid is het beperken van de constructen die worden meegenomen in het onderzoek. Ook dat zou de lengte van de vragenlijst aanzienlijk bekorten. Dit onderzoek lijkt daar aanleiding toe te geven. We zagen immers dat veel constructen en variabelen in die constructen niet significant correleren met de effectvariabelen. Toch is hier grote voorzichtigheid geboden, juist omdat onze steekproef nu zo klein is uitgevallen. Omdat zo weinig mensen de vragenlijst hebben ingevuld is het nog te vroeg om op grond van die respons conclusies te trekken over de variabelen en constructen die ertoe doen. Het zou heel goed kunnen dat bij een grotere steekproef ook andere constructen en variabelen een significante samenhang laten zien met de arbeidstevredenheid. Voor een wezenlijke reductie van de vragenlijst op deze gronden is het dus te vroeg.

Van belang is sowieso dat er een nieuwe meting wordt gedaan, nadat het instrument is aangepast. Het verdient aanbeveling daarin dan meer academies mee te nemen, zodat een evenredige spreiding over heel Saxion wordt bereikt. Uiteraard is het noodzakelijk om de respons te verhogen. Pas dan kunnen ook modellen worden geschat, waarmee het daadwerkelijke effect van de afzonderlijke significante antecedenten op de werktevredenheid kan worden vastgesteld. Te denken valt dan aan een multiple regressie analyse, waarvoor een respons van minimaal 600 respondenten (gegeven het aantal variabelen) gewenst zou zijn.

Dat Saxion nu tweejaarlijks een medewerkerstevredenheidsonderzoek laat uitvoeren door een externe partij is daarbij wel een probleem. Immers, de mensen nog vaker lastigvallen met grote vragenlijsten over steeds hetzelfde onderwerp zal de respons niet ten goede komen, en dat kun je ook niet van medewerkers vragen. Het voordeel van een extern onderzoek zoals nu is dat een benchmark mogelijk is. Al dient opgemerkt te worden dat dit weinig waarde toevoegt aangezien het geen benchmark is in de HBO sector maar allerlei type van organisaties in de huidige benchmark aanwezig zijn van professionele organisaties, MKB en productiebedrijven.

Toch is een eigen instrument te verkiezen boven het standaardinstrument van een extern bureau. Ten eerste omdat het veel goedkoper is, ten tweede omdat een eigen instrument steeds preciezer gemaakt kan worden. Maar ook, ten derde, omdat Saxion door het zelf te doen wel een eigen dataset opbouwt en dus ook kan beschikken over de ruwe data, hetgeen bij een extern bureau niet het geval is. Ten vierde en tenslotte, omdat het een uitgelezen kans zou zijn om onze studenten (zowel van Toegepaste psychologie, als van HRM) deel te laten nemen aan grootschalig en relevant onderzoek en hen de kans te geven met het doen van onderzoek en het analyseren van de data te oefenen.

Daarnaast is afgesproken in de CAO HBO dat de sector toe werkt aan een branche specifiek instrument om de medewerkerstevredenheid te onderzoeken. Saxion zou, vanuit de gestelde ambitie "University of Applied Sciences", de samenwerking kunnen opzoeken met collega hogescholen om derhalve een eigen branche specifiek instrument te ontwikkelen.

6.2 Verdere overwegingen

Het feit dat docenten moeilijk kunnen aangeven wat hun directe onderwijstaken zijn, past misschien wel goed in de ontwikkelingen van de afgelopen jaren in het HBO onderwijs. Immers een goede docent is: loopbaanbegeleider, assessor, onderzoeker, bekwaam ten aanzien van zijn vak en didactisch vaardig. Het is naar mijn idee een fundamenteel vraagstuk hoe de docent in de organisatie gepositioneerd wordt; is dat generiek inzetbaar of meer op basis van specialisme. Om deze vraag te beantwoorden zal met docenten gesproken moeten worden over wat hen tevreden maakt en waar ze gelukkig van worden. Immers een tevreden docent straalt dit af op zijn leerlingen. Het bevordert bovendien een bewustwordingsproces van allen hoe het werk het beste georganiseerd kan worden.

Daarnaast is het wellicht de moeite waard om het diagnose-instrument van Steelman, Levy & Snell (2004) te gebruiken. Dit instrument maakt het mogelijk om de feedbackomgeving en de effecten ervan in kaart te brengen. Immers onderzoek wijst uit dat een ondersteunende feedbackomgeving leidt tot hogere motivatie om feedback te gebruiken, betere prestaties en meer extrarolgedrag van

werknemers. Een ondersteunende feedbackomgeving zou leiden tot een betere relatie tussen leidinggevende en medewerker wat op zijn beurt zou leiden tot hogere baantevredenheid.

Wat mij betreft is naast doorontwikkeling van het instrument ook verdergaand kwalitatief onderzoek noodzakelijk. Een suggestie hiertoe is om de resultaten van dit onderzoek te presenteren aan de teams binnen de academies en deze resultaten met hen te bespreken. Daarnaast zal aan de teams de vraag gesteld moeten worden, buiten bovenstaande variabelen die wel een deel verklaren, welke aspecten nog meer leiden tot (on)tevredenheid over het werk. Er zal dus diepgaander kwalitatief onderzoek noodzakelijk zijn om antwoord te geven op de vraag welke variabelen nog meer bijdragen aan de overall tevredenheid van docenten door echt met hen in gesprek te gaan over wat het stimuleert en wat hen lijkt te frustreren.

Ook zal nog zorgvuldig bekeken dienen te worden bij de doorontwikkeling van de vragenlijst of alle schalen een minimum van drie items hebben, al eerder hebben we onderkend dat dit voor de schaal task significance niet het geval is. Onderzocht dient te worden of we vragen/items aan deze schaal kunnen toevoegen.

6.3 Beperkingen en mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Onderstaand staan een aantal beperkingen beschreven waar rekening mee gehouden moet worden bij de interpretatie van dit onderzoek.

Buiten de lage respons en de overige moeilijkheden die dit onderzoek hebben gekenmerkt, wil ik na deze ervaring toch ook nog op een aantal andere potentiële gevaren voor de kwaliteit van dit type onderzoek wijzen. De eerste mogelijke beperking betreft de vertaling van de schalen. De meeste schalen zijn van het Engels naar het Nederlands vertaald. Wel zijn de vertaalde schalen met een groep docenten van een academie waar de vragenlijst niet is afgenomen besproken om te bepalen of de vragen helder en goed te interpreteren waren. Hier zou nog eens goed naar gekeken kunnen worden, ondanks het feit dat de schalen goed lijken te werken (getuige onze alpha's), is het lastig bepaalde vragen vanuit het Engels te vertalen naar het Nederlands.

Een andere beperking is dat de vragenlijst niet vertaald is naar het Duits. Bij de academie Mens en Maatschappij werkt een behoorlijk aantal Duitse docenten en dat geldt ook voor andere Saxion academies. Gemiddeld genomen beheersen de Duitse medewerkers de Nederlandse taal redelijk tot goed. Toch zijn er docenten van deze academie die hebben aangegeven de vragenlijst niet te hebben ingevuld vanwege te taal.

Daarnaast is een andere beperking de keuze die gemaakt is voor een digitale vragenlijst. Het is minder persoonlijk en kan daardoor mede hebben bijgedragen aan halverwege stoppen. Half ingevulde vragenlijsten kunnen niet deels gebruikt worden. Ik realiseer me echter dat face – to – face afnemen duur kan zijn. Saxion heeft echter een groot aantal psychologie en HRM studenten. Mogelijk is het laten afnemen van de vragenlijsten door studenten in het kader van een leeronderzoek een goede optie.

Tenslotte, dit onderzoek moet gezien worden als een pilot. Het ging erom te kijken of een goede vragenlijst ontwikkeld kon worden die specifiek voor deze beroepsgroep bruikbaar zou zijn. Dat is maar zeer ten dele gelukt helaas. Met name de splitsing van de taken in een 'onderwijs' gerelateerd deel en een deel 'organisatie' bleek niet werkbaar en zelfs contraproductief. Dat is misschien wel het meest betekenisvolle resultaat. Het betekent ook dat we nog verder moeten zoeken naar de 'werkelijke' factoren (naast de zeven klassieke variabelen (vier constructen) die we nu hebben geïdentificeerd, die werken in het onderwijs aan het HBO mooi of zwaar maken. Dit betekent dat evaluatie en doorontwikkeling van het instrument noodzakelijk is om de vragenlijst te verbeteren en dus te komen tot een betrouwbaar onderzoeksinstrument en vervolgens dan ook betrouwbare onderzoeksuitkomsten.

- Allen, J. & Meyer, J. (1996). "Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity". *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 49, No. 43, pages 252–276.
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization". *Journal of Occupational Psychology*, Vol.63, pages 1–18.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2007). "The long-term impact of the feedback environment on job satisfaction: A field study in a Belgian context". *Applied Psychology: An international Review*, Vol 56, pages 254–266.
- Bateman, T.S. & Strasser, S. (1984). "A Longitudinal Analysis of the Antecedents of Organizational Commitment". *Academy of Management Journal*, Vol. 27, No. 1, pages 95–112.
- Becker, H.S. (1960). "On the Concept of Commitment". *The American Journal of Sociology*, Vol. 66, No. 1, pages 32–40.
- Becker, T.E., Billings, R.S., Eveleth, D.M., & Gilbert, N.L. (1996). "Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance". *Academy of Management Journal*, Vol. 39, No. 2, pages 464–482.
- Becker, T.E. (1992). "Foci and Bases of Commitment: Are they Distinctions worth making?" *Academy of Management Journal*, Vol. 35, No. 1, pages 232–244.
- Champion, M.A., & McClelland, C.L. (1993). "Follow-Up and Extension of the Interdisciplinary Costs and Benefits of Enlarged Jobs". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No. 3, pages 339–351.
- Champion, M.A., & Thayer, P. W. 1985. Development and field evaluation of an interdisciplinary measure of job design. *Journal of Applied Psychology*, No 70, pages 29–43
- Castillo, J.X., Cano, J. (2004) "Factors explaining job satisfaction among faculty" *Journal of Agricultural education*. Vol. 45, No. 3, pages 65–74.
- Cohen, A. (1992). "Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, pages 539–558.

- Cohen, A. (1993). "Organizational Commitment and Turnover: A meta-analyses". *Academy of Management Journal*, Vol. 36, No. 5, pages 1140–1157.
- Colquitt, J.A. (2001). "On the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 3, p. 386–400.
- Colquitt, J.A. & Zapata-Phelan, C.P. (2007). "Trends in theory building and theory testing: A five-decade study of the *Academy of Management Journal*". *Academy of Management Journal*, Vol.50, No. 6, pages 1281–1303.
- Conway, E. & Monks K. (2008). "HR practices and commitment to change: an employee-level analysis". *Human Resource Management Journal*, Vol. 18, No. 1, pages 72–89.
- Curry, J.P., Wakefield, D.S., Price, J.L., & Mueller, C.W. (1986). "On the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment". *Academy of Management Journal*, Vol. 29, No. 4, pages 847–858.
- Dyne, L., Graham, J.W., & Dienesch, R.M. (1994). "Organizational Citizenship Behavior: Construct redefinition, measurement, and validation". *Academy of Management Journal*, Vol. 37, No. 4, pages 765–802.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P.D., and Rhoades, L. (2001). „Reciprocation of Perceived Organizational Support". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 1, P. 42–51.
- González-Romá, V. & Lloret, S. (1998). Construct validity of Rizzo et al.'s (1970) role conflict and ambiguity scales: a multisample study. *Applied Psychology: An International Review*, 47 (4), p. 535–545.
- Grant, A. M. & Parker, S.K. (2009). "Redesigning Work Design Theories": the rise of relational and proactive perspectives. *Academy of management Annals*, No. 3
- Griffin, R.W. & McMahan, G.C. (1993). "Job Design: A Contemporary Review and Future Prospects". Center for Effective Organizations.
- Hackett, R.D., Bycio, P., & Hausdorf, P.A. (1994). "Further Assessments of Meyer and Allen's (1991) Three-Component Model of Organizational Commitment". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, No. 1, pages 15–23.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). "Development of the Job Diagnostic Survey". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 60, No. 2, pages 159–170.

- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). "Motivation through the Design of Work: Test of a Theory". *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 16, pages, 250–279.
- Hartog, den D., Muijen van M., Koopman, P. (1994) *Gedrag en Organisatie*, Vol. 7, Nr. 3, p. 155–166.
- Herzberg, F. (1968) "One more time: How do you motivate employees?" *Harvard Business Review*, January–February 1968.
- Houskes, I., Janssen, P.M., Jonge de J, & Nijhuis, F.J.N. (2001) "Work and Individual Determinants of Intrinsic Work Motivation, Emotional Exhaustion, and Turnover Intention: A Multi-Sample Analysis". *International Journal of Stress Management*, Vol. 8, No. 4, pages 257–283.
- Jong, de S.B. & Janssen, O. (2005) "Innovatief werkgedrag en stress als reacties op roloverlading en rolambiguiteit". *Gedrag en Organisatie*, Vol 18, Nr. 2, p. 66–82.
- Jong, de R.D., Velde, van der M.E.G., & Jansen, P.G.W. (2001). "Openness to Experience and Growth Need Strength as Moderators between Job Characteristics and Satisfaction". *International Journal of Selection and Assessment*, Vol.9, No. 4.
- Karssing, E.D. (2004) "De problematische morele positie van kenniswerkers". *Tijdschrift voor management en organisatie*, Vol. 58, No 4/5, pages 76 – 87.
- Kinnie, N., Hutchinson, S., Purcell, J., Rayton, B and Swart, J. (2005). "Satisfaction with HR practices and commitment to the organization: why one size does not fit all". *Human Resource Management Journal*, Vol. 15, No. 4, p. 9–29.
- Lee, T.W. & Mowday, R.T. (1987). "Voluntarily leaving an organization: an empirical investigation of Steers and Mowday's model of turnover". *Academy of Management Journal*, Vol.30, No. 4, pages 721–743.
- Locke, E.A. (1969). "What is job Satisfaction?". *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 4, pages 309–336.
- Lok, P. & Crawford, J. (2001). "Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction". *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 16, No. 8, pages 594–613.
- Mathieu, J.E. & Zajac, D.M. (1990). "A Review and Meta-analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment". *Psychological Bulletin*, Vol. 108, No. 2, pages 717–194.

- Meyer, J. P. & Allen, N.J. (1991). "A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment". *Human Resource Management Review*, Vol. 1, No. 1, pages 61–89.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No. 4, pages 538–551.
- Meyer, J.P. & Herscovitch, L. (2001). "Commitment in the workplace toward a general model". *Human Resource Management Review*, Vol.11, pages 299–236.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L, & Topolnytsky, L. (2002). "Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences". *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 61, pages 20–52.
- Moideenkutty, U., Blau, G., Kumar, R. & Nalakath, A. (2001). Perceived Organisational Support as a Mediator of the Relationship of Perceived Situational Factors to Affective Organisational Commitment. *Applied psychology*, Vol. 50, nr. 4, p. 615–634.
- Moorman, R.H. & Harland, L.K. (2002). "Temporary employees as good citizens: Factors influencing their OCB performance". *Journal of Business and Psychology*, Vol. 17, No. 2.
- Morgeson, F.P. & Humphrey, S.E. (2006). "The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work". *Journal of Applied Psychology*. Vol. 91, No. 6, p. 1321–119.
- Morgeson, F.P., Johnson, M.D., Campion, M.A., Medsker, G.J., Mumford, T.V. (2006) "Understanding reactions to job redesign: A quasi-experimental investigation of the moderating effects of organizational context on perceptions of performance behaviour" Vol. 59, Nr, 2, pages 333–364.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). "The Measurement of Organizational Commitment". *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 14, pages 224–247.
- Oldham, G.R., Hackman, J.R., & Pearce, J.L. (1976). "Conditions Under Which Employees Respond Positively to Enriched Work". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 61, No. 4, pages 395–403.
- Organ, D.W. (1988). "A restatement of the Satisfaction Performance Hypothesis". *Journal of Management*, Vol. 14, No. 4, pages 547–557.

- Parker, S.K., Wall, T.D., & Cordery, J.L. (2001). "Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 74, pages 413–440.
- Parker, S.K., Turner, N., & Williams, H.M. (2006). "Modeling the Antecedents of Proactive Behavior at Work". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, No. 3, pages 636–652.
- Ploeg, J van der. & Scholte, E. (2003) "Arbeidssatisfactie onder leerkrachten". *Pedagogiek: wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, Vol. 23, pages 276–290.
- Porter, L.W., Steers, R.M., & Mowday, R.T. (1974). "Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 59, No. 5, pages 603–609.
- Purvanova, R.K., & Bono, J.E. (2006). "Transformational Leadership, Job Characteristics, and Organizational Citizenship Performance". *Human Performance*, Vol. 19, No. 1, pages 1–22.
- Shore, L.F. & Wayne, S.J. (1993). "Commitment and Employee Behavior: Comparison of Affective Commitment and Continuance Commitment With Perceived Organizational Support". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No. 5, pages 774–780.
- Siders, M.A., George, G., & Dharwadkar, R. (2001). "The relationship of Internal and External Commitment Foci to Objective Job Performance Measures". *Academy of Management Journal*, Vol. 44, No. 3, pages 570–579.
- Solinger, O. M., Olffen, van W., & Roe, R.A. (2008). "Beyond the Three-Component Model of Organizational Commitment". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, No. 1, pages 70–83.
- Stein, B. (2010). "HRM, arbeidssatisfactie en de publieke sector". *Bestuurswetenschappen*, Vol 20, No 4, pages 289–307.
- Stone, E.F., Mowday, R.T., & Porter, L.W. (1977). "Higher Order Need Strengths as Moderators of the Job Scope–job Satisfaction Relationship". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 62, No. 4, pages 466–471.
- Spector, P.E. (1997). "Job Satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences".
- Steelman, L.A., Levy, P.E., & Snell, A.F. (2004). "The feedback environment scale: construct definition, measurement, and validation". *Educational and Psychological Measurement*, Vol 64, No 1, pages 16–184.

- Tett, R. & Meyer, J.P. (1993). "Job Satisfaction, Organizational Commitment, Turnover intention, and Turnover: Path analyses based on meta-analytic findings". *Personnel Psychology*, Vol. 46.
- Tett, R.P. & Meyer, J.P. (1993). "Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings". *Personnel Psychology*, Vol. 46.
- Vermeeren, B & Wit, B de. (2008). "Docenten onder druk? De invloed van schoolgrootte op de arbeidssatisfactie van docenten in het voortgezet onderwijs". *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, Vol.24, pages 288–305.

Bijlage 2: Cronbach's Alpha gesplitst 1. Directe onderwijstaken 2. Overige werkzaamheden

Gronbach's Alpha, Min, Max Mean en SD van de onderstaande schalen die alleen betrekking hebben op de directe onderwijstaken.

Scale	Number of tems	Alpha	Min	Max	Mean	SD
Task Variety	3	,577	3	5	4,04	,538
Task Identity	4	,562	3	5	3,55	,498
Work Scheduling Autonomy	3	,753	1	5	3,63	,712
Decision-making Autonomy	3	,662	3	5	3,87	,453
Feedback from the job	3	,814	2	5	3,39	,774
Job Complexity	4b	,656	3	5	3,99	,615
Information Processing	4	,721	2	5	3,90	,586
Problem Solving	4	,688	2	5	3,66	,569
Skill Variety	4	,826	3	5	4,15	,530
Specialization	4	,688	2	5	3,76	,589
Initiated Interdependence	3	,477	2	4	2,76	,655
Received Interdependence	3	,743	1	4	2,97	,714

Notes: b reverse-scored

Gronbach's Alpha, Min, Max Mean en SD van de onderstaande schalen die alleen betrekking hebben op de overige werkzaamheden.

Scale	Number of tems	Alpha	Min	Max	Mean	SD
Task Variety	3	,857	3	5	4,23	,608
Task Identity	4	,732	2	5	3,32	,645
Work Scheduling Autonomy	3	,766	3	5	3,80	,587
Decision-making Autonomy	3	,742	2	5	3,81	,568
Feedback from the job	3	,829	2	5	3,46	,737
Job Complexity	4b	,834	3	5	4,15	,654
Information Processing	4	,882	3	5	4,20	,674
Problem Solving	4	,815	3	5	3,99	,631
Skill Variety	4	,788	3	5	4,00	,595
Specialization	4	,765	2	5	3,78	,657
Initiated Interdependence	3	,657	2	4	3,02	,610
Received Interdependence	3	,782	1	5	3,30	,752

Notes: b reverse-scored

Bijlage 3: Pearson Correlatie

Pearson correlatie totaal steekproef =219 / N =41													
1 werktevredenheid	1												
2 task variety	,483**	1											
3 task significance	-,164	,296	1										
4 task identity	,023	-,012	,006	1									
5 work scheduling autonomy	,486**	,541**	,159	,358*	1								
6 decision making autonomy	,474**	,497**	,184	,358*	,846**	1							
7 work methods autonomy	,352*	,353*	,078	,130	,438**	,421**	1						
8 feedback from the job	,086	,222	,249	,493**	,262	,235	,273	1					
9 job complexity	,246	,744**	,420**	-,046	,378*	,331*	,260	,198	1				
10 information processing	,290	,827**	,351*	-,096	,386*	,313*	,186	,230	,833**	1			
11 problem solving	,276	,797**	,272	-,033	,430**	,421**	,280	,127	,759**	,778**	1		
12 skill variety	,285	,860**	,319*	,016	,341*	,309*	,211	,238	,792**	,886**	,808**	1	
13 specialization	,210	,650**	,169	,083	,329*	,334*	,206	,306	,589**	,723**	,652**	,792**	1
14 social support	,245	,446**	,433**	,109	,353*	,268	,261	,409**	,446**	,473**	,321*	,375*	,194
15 initiated interdependence	,008	,102	-,062	-,432**	-,208	-,240	-,149	-,202	-,048	,088	,049	,063	-,079
16 received interdependence	-,073	,278	,154	-,540**	-,292	-,223	-,101	-,053	,315*	,330*	,237	,322*	,137
17 interaction outside the organization	-,072	,183	,579**	-,165	,039	,030	-,001	-,154	,267	,257	,233	,224	,034
18 feedback from others	,300	,295	,316*	,408**	,481**	,395*	,114	,660**	,266	,274	,140	,197	,136
19 organisatiesupport	,297	,018	,134	,210	,273	,192	,328*	,258	,067	-,069	-,042	-,043	-,056
20 geloofwaardigheid feedbackgever	,409**	,390*	,021	,101	,524**	,267	,204	,300	,362*	,390*	,227	,318*	,178
21 kwaliteit feedbackgever	,330*	,424**	,074	-,033	,481**	,321*	,166	,268	,380*	,384*	,272	,341*	,237
22 wijze van feedback	,253	,363*	,008	,047	,436*	,223	,127	,277	,266	,324*	,236	,275	,280
23 Rol clarity	,240	-,150	,016	,328*	,196	,128	,218	,443*	-,139	-,238	-,223	-,135	-,165
24 rol overlading	-,107	,221	,080	-,481**	-,214	-,203	-,179	-,203	,275	,351*	,302	,236	,121
25 informational justice	,291	,185	,248	,123	,363*	,137	,186	-,011	,097	,063	,108	,140	-,100
26 distributive justice	,245	,089	,113	,294	,347*	,217	,182	,258	,058	-,040	-,107	,052	,147
27 procedural justice	,161	,197	,287	,046	,276	,117	,050	,110	,286	,146	,012	,231	-,015
28 rewards & recognition	,401**	,178	,079	,200	,262	,209	,533**	,312*	,014	-,002	-,043	,057	,057
29 Saxion procedures	-,053	,035	,072	-,050	-,116	-,017	-,295	-,301	,010	,109	,095	,005	,009

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Vervolg Pearson correlatie steekproef =219 / N=41

1.medewerkertevredenheid																
2.task variety																
3.task significance																
4.task identity																
5.work scheduling autonomy																
6.decision making autonomy																
7. work methods autonomy																
8.feedback form the job																
9.job complexity																
10.information processing																
11.problem solving																
12.skill variety																
13.specialization																
14.social support	1															
15.initiated interdependence	.02	1														
16.receueved interdependence	.10	.57**	1													
17.interaction outside organization	.41**	.12	.10	1												
18.feedback from others	.60**	-.14	-.09	.12	1											
19.organisatiesupport	.28	-.13	-.09	.16	.30	1										
20.geloofwaardigheid feedbackg.	.52**	.00	.10	.01	.60**	.36*	1									
21.kwaliteit van feedack	.45**	.08	.24	.04	.47**	.35*	.78**	1								
22.wijze van feedback	.49**	-.07	.15	.09	.46**	.35*	.76**	.69**	1							
23.rol clarity	.18	-.28	-.25	-.08	.31*	.52**	.22	.09	.22	1						
24.rol overlading	.01	.47**	.47**	.08	-.03	-.54**	-.01	.00	-.19	.49**	1					
25.informational justice	.32	.07	.00	.34*	.11	.53**	.39*	.43**	.35*	.29	-.26	1				
26.distributive justice	.24	-.11	-.12	.08	.27	.63**	.36*	.29	.35*	.43**	-.44**	.54**	1			
27.procedural justice	.39**	.07	.26	.31*	.30	.49**	.55**	.59**	.35*	.29	-.14	.74**	.60**	1		
28.rewards & recognition	.41**	-.10	-.16	.13	.31*	.64**	.34*	.15	.30	.61**	-.39*	.41**	.65**	.34*	1	
29. Saxion procedures	-.22	.11	-.06	.06	-.14	-.44**	-.20	-.34*	-.26	-.53**	.33*	-.33*	-.30	-.43**	-.38*	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bijlage 4: overzicht lineaire regressie

Tabel 1:

<i>Variabel</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>
Task variety	.28	.25	.27
Work scheduling autonomy	.14	-.10	-.04
Decision making autonomy	.16	.33	.29
Work methods autonomy	.12	.11	-.03
Geloofwaardigheid feedbackgever		.44	.32
Kwaliteit van de feedbackgever		-.10	.00
Rewards & recognition			.27

Tabel 2: lineaire regressie met 1 onafhankelijke set van variabelen

<i>Variabel</i>	<i>Model 1</i>	<i>Sig</i>	<i>Aantal vragen (n)</i>	<i>alpha</i>
Task variety	.28	,095	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .83
Work scheduling autonomy	.14	,599	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .75
Decision making autonomy	.16	,535	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .75
Work methods autonomy	.12	,438	<i>n</i> = 3	<i>a</i> = .65

Tabel 3: lineaire regressie met 2 onafhankelijke sets van variabelen

<i>Variabel</i>	<i>Model 1</i>	<i>Sig</i>	<i>Model 2</i>	<i>Sig</i>	<i>Aantal vragen (n)</i>	<i>alpha</i>
Task variety	.28	,095	.25	,139	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .83
Work scheduling autonomy	.14	,599	-.10	,745	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .75
Decision making autonomy	.16	,535	.33	,250	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .75
Work methods autonomy	.12	,438	.11	,484	<i>n</i> = 3	<i>a</i> = .65
Geloofwaardigheid feedbackgever			.44	,111		
Kwaliteit van de feedbackgever			-.10	,667		

Tabel 4: lineaire regressie met 3 onafhankelijke sets van variabelen

<i>Variabel</i>	<i>Model 1</i>	<i>Sig</i>	<i>Model 2</i>	<i>Sig</i>	<i>Model 3</i>	<i>Sig</i>	<i>Aantal vragen (n)</i>	<i>alpha</i>
Task variety	.28	,095	.25	,139	.27	,106	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .83
Work scheduling autonomy	.14	,599	-.10	,745	-.04	,897	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .75
Decision making autonomy	.16	,535	.33	,250	.29	,309	<i>n</i> = 6	<i>a</i> = .75
Work methods autonomy	.12	,438	.11	,484	-.03	,842	<i>n</i> = 3	<i>a</i> = .65
Geloofwaardigheid feedbackgever			.44	,111	.32	,251	<i>n</i> = 5	<i>a</i> = .83
Kwaliteit van de feedbackgever			-.10	,667	.00	,986	<i>n</i> = 5	<i>a</i> = .88
Rewards & recognition					.27	,125	<i>n</i> = 5	<i>a</i> = .84

Tabel 5: R Square en Adjusted R Square

Steekproef = 219 / N = 41		
<i>Model</i>	R Square	Adjusted R Square
<i>Model 1</i>	.32	.25
<i>Model 2</i>	.37	.26
<i>Model 3</i>	.40	.28

Bijlage 5: vragenlijst

Overzicht van items per variabele

Antwoordcategorieën:

- 1 = Sterk mee oneens
- 2 = Mee oneens
- 3 = Neutraal
- 4 = Mee eens
- 5 = Sterk mee eens

VO1 Centrale afhankelijke variabele

Hoe tevreden bent u – alles bijeengenomen – met uw directe onderwijstaken?
Hoe tevreden bent u – alles bijeengenomen – met uw overige werkzaamheden?

VO2 Task Variety

In mijn onderwijstaken ervaar ik een grote mate van taakvariëteit.
In mijn overige werkzaamheden ervaar ik een grote mate van taakvariëteit.
Mijn onderwijstaken bestaan uit verschillende werkzaamheden.
Mijn overige werkzaamheden bestaan uit verschillende werkzaamheden.
Mijn onderwijstaken vereisen dat ik een aantal zeer verschillende taken uitvoer.
Mijn overige werkzaamheden vereisen dat ik een aantal zeer verschillende taken uitvoer.

VO3 Task Significance

Het resultaat van mijn werk beïnvloedt in grote mate het leven van andere mensen daadwerkelijk.
Mijn werkzaamheden zijn betekenisvol en belangrijk voor de samenleving.
Mijn baan heeft een grote invloed op mensen buiten de organisatie.
Mijn werkzaamheden zijn van grote invloed op mensen buiten de organisatie.

V04 Task Identity

Mijn onderwijstaken hebben een duidelijk begin en einde.
Mijn overige werkzaamheden hebben een duidelijk begin en einde.
Mijn onderwijstaken zijn zo ingericht dat ik mijn taken van begin tot eind zelf kan afmaken.
Mijn overige werkzaamheden zijn zo ingericht dat ik mijn taken van begin tot eind zelf kan afmaken.
Mijn onderwijstaken maken het mogelijk om wat ik zelf begin volledig af te maken.
Mijn overige werkzaamheden maken het mogelijk om wat ik zelf begin volledig af te maken.
Mijn onderwijstaken bieden mij de mogelijkheid werkzaamheden af te ronden.
Mijn overige werkzaamheden bieden mij de mogelijkheid werkzaamheden af te ronden.

V05 WSA = Work Scheduling Autonomy

Mijn onderwijstaken maken het mogelijk dat ik zelfstandig beslissingen neem over hoe ik mijn werkzaamheden in deel.

Mijn overige werkzaamheden maken het mogelijk dat ik zelfstandig beslissingen neem over hoe ik mijn werkzaamheden in deel.

Mijn onderwijstaken maken het mogelijk dat ik zelf de volgorde van mijn werk bepaal.

Mijn overige werkzaamheden maken het mogelijk dat ik zelf de volgorde van mijn werk bepaal.

In mijn onderwijstaken kan ik zelfstandig mijn werkzaamheden plannen.

In mijn overige werkzaamheden kan ik zelfstandig mijn werkzaamheden plannen.

V06 DMA = Decision-Making Autonomy

In mijn onderwijstaken kan ik vanuit mijn eigen initiatief of oordeel besluiten hoe ik mijn werk uitvoer.

In mijn overige werkzaamheden kan ik vanuit mijn eigen initiatief of oordeel besluiten hoe ik mijn werk uitvoer.

In mijn onderwijstaken kan ik veel zelfstandig beslissingen nemen.

In mijn overige werkzaamheden kan ik veel zelfstandig beslissingen nemen.

In mijn onderwijstaken kan ik in hoge mate zelfstandig besluiten nemen in mijn werk.

In mijn overige werkzaamheden kan ik in hoge mate zelfstandig besluiten nemen in mijn werk.

V07 WMA = Work Methods Autonomy

Ik kan zelf bepalen welke methode ik in mijn onderwijstaken hanteer.

Ik heb een grote mate van onafhankelijkheid en vrijheid van handelen in mijn onderwijstaken.

Ik kan zelfstandig beslissen hoe ik mijn onderwijstaken uitvoer.

V08 FFTJ = Feedback from the job

Mijn onderwijstaken leveren directe en duidelijke informatie op met betrekking tot de effectiviteit van mijn functioneren.

Mijn overige werkzaamheden leveren directe en duidelijke informatie op met betrekking tot de effectiviteit van mijn functioneren.

Mijn onderwijstaken geven voldoende feedback over mijn prestaties.

Mijn overige werkzaamheden geven voldoende feedback over mijn prestaties.

Vanuit mijn onderwijstaken krijg ik informatie over hoe ik presteer.

Vanuit mijn overige werkzaamheden krijg ik informatie over hoe ik presteer.

V09 JC = Job Complexity

Mijn onderwijstaken vereisen dat ik slechts één taak/activiteit tegelijk uitvoer. (RS)

Mijn overige werkzaamheden vereisen dat ik slechts één taak/activiteit tegelijk uitvoer. (RS)

Mijn onderwijstaken zijn eenvoudig en ongecompliceerd. (RS)

Mijn overige werkzaamheden zijn eenvoudig en ongecompliceerd. (RS)

Mijn onderwijstaken bestaan uit relatief simpele taken. (RS)
Mijn overige werkzaamheden bestaan uit relatief simpele taken. (RS)
Mijn onderwijstaken bestaan uit het uitvoeren van relatief eenvoudige taken. (RS)
Mijn overige werkzaamheden bestaan uit het uitvoeren van relatief eenvoudige taken. (RS)

V10 IP = Information Processing

Mijn onderwijstaken vereisen dat ik grote hoeveelheden informatie overzie.
Mijn overige werkzaamheden vereisen dat ik grote hoeveelheden informatie overzie.
Mijn onderwijstaken vereisen veel denkwerk.
Mijn overige werkzaamheden vereisen veel denkwerk.
Mijn onderwijstaken vereisen dat ik veel zaken gelijktijdig bij houd.
Mijn overige werkzaamheden vereisen dat ik veel zaken gelijktijdig bij houd.
Mijn onderwijstaken vereisen dat ik een grote hoeveelheid aan informatie analyseer
Mijn overige werkzaamheden vereisen dat ik een veelheid aan informatie analyseer.

V11 PS = Problem Solving

In mijn onderwijstaken moet ik problemen oplossen waarop geen duidelijk juist antwoord bestaat.
In mijn overige werkzaamheden moet ik problemen oplossen waarop geen duidelijk juist antwoord bestaat.
Mijn onderwijstaken vereisen een hoge mate van creativiteit.
Mijn overige werkzaamheden vereisen een hoge mate van creativiteit.
In mijn onderwijstaken moet ik vaak problemen oplossen die ik nog niet eerder ben tegengekomen.
In mijn overige werkzaamheden moet ik vaak problemen oplossen die ik nog niet eerder ben tegengekomen.
Mijn onderwijstaken vragen om unieke ideeën of oplossingen voor problemen.
Mijn overige werkzaamheden vragen om unieke ideeën of oplossingen voor problemen.

V12 SV = Skill Variety

Mijn onderwijstaken vereisen een veelheid aan vaardigheden.
Mijn overige werkzaamheden vereisen een veelheid aan vaardigheden.
Om mijn onderwijstaken te kunnen uitvoeren moet ik gebruik maken van verschillende vaardigheden.
Om mijn overige werkzaamheden te kunnen uitvoeren moet ik gebruik maken van verschillende vaardigheden.
In mijn onderwijstaken word ik geacht complexe vaardigheden op hoog niveau uit te voeren.
In mijn overige werkzaamheden word ik geacht complexe vaardigheden op hoog niveau uit te voeren.
Mijn onderwijstaken vereisen dat ik meerdere vaardigheden toepas.
Mijn overige werkzaamheden vereisen dat ik meerdere vaardigheden toepas.

V13 SPEC= Specialization

Mijn onderwijstaken zijn zeer gespecialiseerd voor wat betreft doel, taken en activiteiten.
Mijn overige werkzaamheden zijn zeer gespecialiseerd voor wat betreft doel, taken en activiteiten.
De middelen, procedures en materialen die ik gebruik voor mijn onderwijstaken zijn specifiek voor dit werk ontworpen.
De middelen, procedures en materialen die ik gebruik voor mijn overige werkzaamheden zijn specifiek voor dit werk ontworpen.
Mijn onderwijstaken vereisen zeer gespecialiseerde kennis en vaardigheden.
Mijn overige werkzaamheden vereisen zeer gespecialiseerde kennis en vaardigheden.
Mijn onderwijstaken vereisen diepgaande kennis en expertise.
Mijn overige werkzaamheden vereisen diepgaande kennis en expertise.

V14 SS = Social Support

Binnen mijn werk is het mogelijk hechte vriendschappen op te bouwen.
Tijdens mijn werk heb ik de mogelijkheid andere mensen te leren kennen.
Ik krijg de kans anderen te ontmoeten in mijn werk.
Mijn direct leidinggevende let op het welzijn van zijn of haar medewerkers.
De mensen waar ik mee werk zijn ook persoonlijk in mij geïnteresseerd.
Mensen waarmee ik samen werk zijn vriendelijk.

V15 II = Initiated Interdependence

In mijn onderwijstaken moet ik eerst mijn werkzaamheden afronden voordat anderen hun werkzaamheden kunnen afronden.
In mijn overige werkzaamheden moet ik eerst mijn werkzaamheden afronden voordat anderen hun werkzaamheden kunnen afronden.
Andere banen zijn direct afhankelijk van mijn onderwijstaken.
Andere banen zijn direct afhankelijk van mijn overige werkzaamheden .
Pas als mijn onderwijstaken af zijn kan ander werk worden afgemaakt.
Pas als mijn overige werkzaamheden af zijn kan ander werk worden afgemaakt.

V16 RI = Received Interdependence

Mijn onderwijstaken worden sterk beïnvloed door het werk van andere mensen.
Mijn overige werkzaamheden worden sterk beïnvloed door het werk van andere mensen.
Veel verscheidene mensen zijn nodig om mijn onderwijstaken te kunnen afronden.
Veel verscheidene mensen zijn nodig om mijn overige werkzaamheden te kunnen afronden.
Mijn onderwijstaken kunnen niet worden voltooid tenzij anderen hun werk hebben gedaan.
Mijn overige werkzaamheden kunnen niet worden voltooid tenzij anderen hun werk hebben gedaan.

V17 IOTO = Interaction Outside the Organization

Mijn baan vereist dat ik veel tijd met mensen buiten Saxion doorbreng.
--

Mijn baan vraagt om contact met mensen die geen deel uitmaken van Saxion.

In mijn baan heb ik veelvuldige overleg met mensen van buiten Saxion.

Mijn baan vereist veel interactie met mensen buiten Saxion.

V18 FFO = Feedback from Others

Ik ontvang veel informatie van mijn collega's over mijn functioneren.

Collega's voorzien mij van informatie over de effectiviteit van mijn functioneren.
--

Ik ontvang feedback over mijn functioneren van collega's in mijn organisatie.

V19 PP = Proactive Personality

Het maakt niet uit wat de kansen zijn, als ik ergens in geloof dan zorg ik dat ik het voor elkaar krijg.
--

Ik sta voor mijn ideeën, ook al zijn anderen erop tegen.
--

Ik ben heel goed in het zien van kansen.
--

Als ik in een idee geloof, is er niets wat me tegen houdt.
--

V20 ORGA = Organisatiesupport

Saxion geeft om mijn mening.

Als ik een probleem ervaar, biedt de organisatie mij hulp aan.
--

Saxion geeft echt om mijn welbevinden.
--

V21 GVDF = Geloofwaardigheid van de feedbackgever

<i>Kunt u van de volgende uitspraken aangeven hoe vaak dit gedrag bij uw direct leidinggevende voorkomt?</i>
--

Mijn leidinggevende is goed op de hoogte van mijn werkprestaties.

Ik respecteer de mening van mijn leidinggevende over mijn werkprestaties doorgaans.

Meestal vertrouw ik de opmerkingen van mijn leidinggevende over mijn functioneren niet. (RS)
--

Mijn leidinggevende is redelijk als hij mijn werkprestaties beoordeelt.

Ik vertrouw de feedback die ik van mijn leidinggevende ontvang.

V22 KVFG = Kwaliteit van de Feedbackgever

<i>Kunt u van de volgende uitspraken aangeven hoe vaak dit gedrag bij uw leidinggevende voorkomt?</i>

Ik ontvang zinvolle feedback van mijn leidinggevende over mijn werkprestaties.
--

De opmerkingen van mijn leidinggevende over mijn functioneren, helpen ook echt.

Ik waardeer de opmerkingen over mijn functioneren die ik van mijn leidinggevende ontvang.

De opmerkingen die ik van mijn leidinggevende ontvang, helpen me bij het uitvoeren van mijn werk.

De informatie die ik van mijn leidinggevende over mijn functioneren ontvang, heeft meestal weinig betekenis. (RS)

V23 WWFWG = Wijze waarop Feedback wordt gebracht

Kunt u van de volgende uitspraken aangeven hoe vaak dit gedrag bij uw leidinggevende voorkomt?

Wanneer mijn leidinggevende iets zegt over mijn werkzaamheden, is dat altijd ondersteunend.

Wanneer mijn leidinggevende iets zegt over mijn functioneren, houdt deze rekening met mijn gevoelens.

De manier waarop mijn leidinggevende iets zegt over mijn functioneren is meestal ondoordacht. (RS)

Mijn leidinggevende behandelt de mensen niet erg goed, wanneer hij/zij iets over hun functioneren zegt. (RS)

Mijn leidinggevende is tactvol, als hij/zij iets over mijn functioneren zegt.

V24 RC = Rol Clarity

Ik voel me zeker over de hoeveelheid gezag die ik heb.

Voor de uitvoering van mijn functie bestaan heldere doelen en objectieve maatstaven.

Ik weet dat ik mijn tijd op de juiste wijze verdeel.

Ik weet wat mijn verantwoordelijkheden zijn.

Ik weet precies wat er van mij verwacht wordt.

De uitleg over datgene wat in mijn functie gedaan moet worden is helder.

V25 RO = Rol Overlading

Ik heb te veel werk te doen om alles goed te kunnen doen.

De hoeveelheid werk die ik moet verrichten is redelijk. (RS)

Ik heb onvoldoende tijd heb om mijn werk af te krijgen.

Mijn werkdruk is te hoog

V26 IJA = Inforational Justice Academie

De volgende vragen gaan over degenen die besluiten nemen in uw Academie. In hoeverre:

Waren zij openhartig in de communicatie met u?

Legden zij de procedures grondig uit?

Waren de verklaringen met betrekking tot de procedures aanvaardbaar?

Leek zij in hun communicatie rekening te houden met uw persoonlijke behoefte?

V27 DJ = Distributive Justice

De volgende vragen gaan over de uitkomsten van besluiten die in uw Academie genomen worden. In hoeverre:*

** = datgene wat u waardeert*

Staan de uitkomsten in verhouding tot de inspanning die u in uw werk stopt?

Is de uitkomst die u krijgt passend voor het werk dat u uitvoert?

Staan de uitkomsten in verhouding tot wat u bijdraagt aan de organisatie?
Is de uitkomst gerechtvaardigd, gezien uw prestaties?

V28 PJA = Procedural Justice Academie

<i>De volgende vragen gaan over de procedures waarlangs in uw academie besluiten worden genomen. In hoeverre:</i>
Werd u bij deze procedures in staat gesteld om uw gezichtspunten en gevoelens te uiten?
Had u invloed op de besluiten die op basis van deze procedures werden genomen?
Werden de procedures consequent toegepast?
Waren de procedures vrij van vooringenomenheid?
Werden de procedures gebaseerd op juiste informatie?
Werd u in staat gesteld om tegen besluiten en gevolgde procedures bezwaar te maken?
Voldeden de procedures aan ethische en morele richtlijnen?

V29 REC = Rewards en Recognition

Hoe tevreden bent u met uw salaris?
Hoe tevreden bent u met uw salaris in vergelijking met het salaris van andere collega's die hier werken?
Hoe tevreden bent u over het algemeen met de beloning die u voor uw prestaties ontvangt?
Hoe tevreden bent u over het algemeen met de waardering die u voor uw prestaties ontvangt?
Hoe tevreden bent u met de secundaire arbeidsvoorwaarden die u naast uw salaris ontvangt?

V30 SP = Saxion Procedures

Veel van de besluiten die in uw academie worden genomen zijn op Saxion niveau opgelegd.
Veel procedures op Saxion niveau zijn gebaseerd op juiste informatie. (RS)
Veel procedures vanuit Saxion centraal hinderen eerder dan dat ze behulpzaam zijn.
Veel Saxion procedures leiden tot gelijkheid binnen academiebeleid. (RS)

Bijlage 6: operational Framework

Ref.	Scale	Alpha	Author	Totaal vragen
V0A	Persoonlijke karakteristieken	–	–	–
V01CAV	Centrale afhankelijk vraag	–	–	2
V02TV	Task Variety	.95	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V03TS	Task Significance	.87	Morgeson & Humphrey (2006)	4
V04TI	Task Identity	.88	Morgeson & Humphrey (2006)	8
V05WS	Work Scheduling Autonomy	.85	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V06DM	Decision-making Autonomy	.85	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V07WM	Work Methods Autonomy	.88	Morgeson & Humphrey (2006)	3
V08FFJ	Feedback from the job	.86	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V09JC	Job Complexity	.87	Morgeson & Humphrey (2006)	8
V10IP	Information Processing	.87	Morgeson & Humphrey (2006)	8
V11PS	Problem Solving	.84	Morgeson & Humphrey (2006)	8
V12SV	Skill Variety	.86	Morgeson & Humphrey (2006)	8
V13SPEC	Specialization	.84	Morgeson & Humphrey (2006)	8
V14SS	Social Support	.82	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V15II	Initiated Interdependence	.80	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V16RI	Received Interdependence	.84	Morgeson & Humphrey (2006)	6
V17IO	Interaction outside the organization	.91	Morgeson & Humphrey (2006)	4
V18FO	Feedback from others	.88	Morgeson & Humphrey (2006)	3
V19PP	Proactive Personality	.87	Parker, Turner & Williams (2006)	4
V20OS	Organisatiesupport	.84	Moideenkutty, Blau, Kumar & Nalakath (1998)	3
V21AGF	Geloofwaardigheid van de feedbackgever	.85	Steelman, Levy & Snell (2004)	5
V22BKF	Kwaliteit van de feedbackgever	.92	Steelman, Levy & Snell (2004)	5
V23WWF	Wijze waarop feedback wordt gebracht	.84	Steelman, Levy & Snell (2004)	5
V24RC	Rol Clarity	.79	De Jong & Janssen (2005)	6
V25RO	Rol overlading	.82	De Jong & Janssen (2005)	4
V26IJA	Informational Justice	.79	Colquitt (2001)	4
V27DJA	Distributive Justice	.92	Colquitt (2001)	4
V28PJA	Procedural Justice	.78	Colquitt (2001)	7
V29RR	Rewards & Recognition	.71	Kinnie, Hutchinson, Purcell, Rayton, & Swart (2005)	5
V30O	Overig	–	–	4