

# **De zelfdeterminatietheorie bij leerkrachten in het basisonderwijs**

*Het verband tussen vervulling van de drie psychologische basisbehoeftes uit de zelfdeterminatietheorie en verschillende werkgerelateerde en psychologische aspecten, zoals werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, ervaren werklast, persoonlijke groei en veerkracht*

Eva Meulenbeek

Studentnummer 1413627

Enschede, 18 augustus 2014

Masterthese Positieve Psychologie en Technologie

Faculteit Gedragwetenschappen

Onder begeleiding van: dr. S. M. A. Lamers

Tweede beoordelaar: dr. M. G. Postel

## **Samenvatting**

In het kader van een vierjarig onderzoek zijn de Universiteit Twente en Stichting Consent een samenwerking aangegaan, met als doel een positief en gezond schoolklimaat. Dit onderzoek kijkt of vervulling van de basisbehoeftes uit de zelfdeterminatietheorie, verbondenheid, autonomie en competentie samenhangt met enerzijds werkgerelateerde aspecten, zoals werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en ervaren werklast en anderzijds psychologische aspecten zoals persoonlijke groei en veerkracht. 254 leerkrachten van Stichting Consent hebben digitaal verschillende vragen en vragenlijsten ingevuld over werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, werklast, persoonlijke groei en veerkracht. Er zijn meerdere regressieanalyses uitgevoerd die laten zien dat een hogere mate van vervulling van de basisbehoeftes samenhangt met een hogere mate van werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, persoonlijke groei en veerkracht en een lagere mate van ervaren werklast. Autonomie hangt het sterkst samen met werkgerelateerde aspecten en veerkracht. Competentie hangt het sterkst samen met persoonlijke groei. De vraag naar aanleiding van de resultaten is of vervulling van alle drie de basisbehoeftes altijd noodzakelijk is. Ook biedt het ondersteunen van autonomie en competentie mogelijk aanknopingspunten voor een gezond schoolklimaat.

## **Abstract**

The University of Twente and Consent are cooperating in a four-year study. The goal of this cooperation is a healthy and positive school climate. This study examines to see if there is a relationship between the basic psychological needs of the self-determination theory, relatedness, autonomy and competence and some work aspects like job satisfaction, satisfaction with the working conditions and workload. Beside these work aspects, the relationship between the basic needs and some psychological aspect, like personal growth and resilience, are examined. 254 teachers of Consent participated, by filling in questions and questionnaires about the basic needs, job satisfaction, workload, personal growth and resilience. Different linear regressions show that there are significant relationships between fulfillment of the basic needs and job satisfaction, satisfaction with the working conditions, workload, personal growth and resilience. Autonomy has the strongest relationship with all work aspects and resilience. Competence has the strongest relationship with personal growth. This study questions if all basic psychological needs have to be fulfilled in all situations. Supporting autonomy and competence in teachers possibly gives clues for a healthy and positive school climate.

# 1. Inhoudsopgave

<b>Samenvatting .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Inhoudsopgave.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Inleiding.....</b>	<b>6</b>
2.1. De zelfdeterminatietheorie .....	6
2.2. Verbondenheid, autonomie en competentie op de werkvloer .....	7
2.3. De rol van persoonlijke groei en veerkracht .....	8
2.4. Belang voor het onderwijs.....	9
2.5. Het huidige onderzoek .....	10
<b>3. Methode.....</b>	<b>11</b>
3.1. Onderzoeksdeelnemers.....	11
3.2. Procedure.....	11
3.3. Meetinstrumenten.....	12
3.3.1. Psychologische basisbehoeftes.....	12
3.3.2. Werktevredenheid .....	12
3.3.3. Ervaren werklast.....	12
3.3.4. Persoonlijke groei.....	13
3.3.5. Veerkracht .....	13
3.4. Statistische analyse.....	13
<b>4. Resultaten.....</b>	<b>16</b>

4.1. Algemene beschrijvende analyse .....	16
4.2. Correlaties .....	17
4.3. Lineaire regressieanalyses .....	18
<b>5. Discussie .....</b>	<b>20</b>
5.1. In hoeverre is vervulling van alle drie de basisbehoeftes van belang? .....	20
5.2. Vervulling van de basisbehoeftes bij werkgerelateerde en psychologische aspecten.....	22
5.3. Autonomie.....	23
5.4. Autonomie in het onderwijs .....	24
5.5. Sterke kanten en beperkingen .....	25
5.6. Aanbevelingen.....	26
<b>6. Referentielijst.....</b>	<b>27</b>

## **2. Inleiding**

Wereldwijd lijken onder andere het ervaren van weinig betrokkenheid bij de werkplek en het lage niveau van welzijn dat ervaren wordt in het beroep van leerkracht, in relatie te staan met het feit dat veel beginnende leerkrachten binnen vijf jaar stoppen met hun werk (Parker & Martin, 2009). Uit onderzoek komt naar voren dat er bij leerkrachten een samenhang bestaat tussen een hoge werklast en burnout, chronische stress, vermoeidheid en psychosomatische klachten (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Daarnaast is gebleken dat er in het beroep van leerkracht meer stress wordt ervaren dan in andere sociale beroepen (Loonstra, Brouwers & Tomic, 2009). Ook is bekend dat overbelasting toeneemt doordat de nadruk naast het lesgeven steeds meer komt te liggen op administratieve werkzaamheden, het schrijven van leerplannen en pedagogische kwesties (Easthope & Easthope, 2000). Richardson en Watt (2007) geven aan dat leerkrachten hun beroep over het algemeen ervaren als een beroep dat hoge werkeisen heeft, maar dat weinig beloning geeft in bijvoorbeeld salaris en status. De meeste mensen die toch kiezen om in het onderwijs te gaan werken zijn volgens hen intrinsiek gemotiveerd en kiezen het beroep omdat het kansen geeft persoonlijk te groeien en hun waarden na te leven. Ondanks de hoge werklasten zijn er dus ook leerkrachten die gemotiveerd zijn en hun werk met plezier en betrokkenheid doen.

### **2.1. De zelfdeterminatietheorie**

Mogelijk geeft de zelfdeterminatietheorie een verklaring voor het feit dat leerkrachten ondanks de hoge werkeisen toch gemotiveerd blijven. De zelfdeterminatietheorie biedt namelijk een kader voor het begrijpen van menselijke motivatie en daaruit voortvloeiend doelgericht gedrag. Hierbij zijn drie aangeboren psychologische basisbehoeftes van belang, namelijk verbondenheid, autonomie en competentie. Vervulling van deze basisbehoeftes is onder andere belangrijk voor psychologische groei en welzijn (Deci & Ryan, 2000). Het ervaren van nabijheid en verbinding met de omgeving gaat over het ervaren van verbondenheid. Je eigen authenticiteit kunnen uitdrukken en vrijheid van keuze gaat over het ervaren van autonomie. Competentie gaat over de ervaring eigen gewenste activiteiten tot uitdrukking te kunnen brengen en zich hier competent in voelen (Milyavskaya & Koestner, 2011). De omgeving speelt een belangrijk rol bij het vervullen van de drie basisbehoeftes. Vallerand (2000) geeft aan dat de drie basisbehoeftes in interactie zijn met elkaar op verschillende niveaus, namelijk de situatie zelf, de context en het persoonlijke niveau. De zelfdeterminatietheorie gaat er daarnaast van uit dat mensen van nature gericht zijn op groei

en voortdurend bezig zijn het beeld dat ze van zichzelf en de wereld hebben bij te schaven. Dit groeiproces vindt plaats door de eigen innerlijke interesse te volgen (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast is vervulling van de basisbehoeftes voorwaarde voor intrinsieke motivatie, ook wel motivatie van binnenuit. Er is geen beloning of consequentie van buitenaf nodig om een taak te volbrengen waarvoor iemand intrinsiek gemotiveerd is (Deci & Ryan, 2000).

## **2.2. Verbondenheid, autonomie en competentie op de werkvloer**

De drie psychologische basisbehoeftes lijken dus een belangrijke rol te spelen, maar wat is hier al over bekend op werkgebied? Verbondenheid is de eerste psychologische basisbehoefte en lijkt onder andere een relatie te hebben met het volhouden van werk, met werkprestaties en met de gezondheid van leerkrachten. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het ervaren van weinig sociale steun samenhangt met stress en burnout (Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro, 2013) en dat een prettige omgang met collega's en het voelen van verbinding met de school waar men werkt samenhangt met de prestaties van leerkrachten (Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012). Gibbs en Miller (2013) geven aan dat ondersteuning vanuit de omgeving een belangrijke factor is om gemotiveerd te blijven, te blijven geloven in eigen kunnen en een hoge werklast aan te kunnen. Roffey (2012) geeft aan dat de werkprestaties en de gezondheid van leerkrachten samenhangt met het voelen van verbinding met de school.

De tweede basisbehoefte, het ervaren van autonomie, lijkt onder andere belangrijk te zijn voor de werkprestaties en werktevredenheid van leerkrachten. Onderzoek laat zien dat wanneer leerkrachten meer autonomie ervaren en mee kunnen denken bij beslissingen van de organisatie, dit beschermt tegen de grote druk van het beroep van leerkracht (Pas et al., 2012). In het beroep van leerkracht is autonomie daarnaast ook belangrijk, omdat er in het werk regelmatig onverwachte situaties voorkomen die om aandacht vragen en waarbij in het moment adequaat gehandeld moet worden. Tevens wordt aangegeven dat gebrek aan autonomie gerelateerd wordt aan frustratie, emotionele uitputting en meer spanning. Daarentegen wordt meer autonomie in het werk in verband gebracht met werktevredenheid en minder risico op burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

De derde psychologische basisbehoefte, competentie, lijkt ook een belangrijke rol te spelen in het functioneren van leerkrachten. Het begrip self-efficacy, omschreven als geloof in eigen kunnen en het zich competent voelen om een taak uit te voeren, lijkt overeenkomsten te vertonen met het begrip competentie uit de zelfdeterminatietheorie. De mate waarin leerkrachten in hun eigen kunnen geloven hangt samen met een meer effectieve en proactieve manier van lesgeven, dit komt ook de leerervaringen van de leerlingen ten goede (Pas et al.,

2012). Critchley en Gibbs (2012) geven daarnaast aan dat het competent voelen en het ervaren van controle mensen helpt constructiever met uitdagingen om te gaan. Dit zorgt over het algemeen voor betere resultaten en meer positieve ervaringen.

Vervulling van de basisbehoeftes wordt dus in verband gebracht met onder andere betere werkprestaties, meer werktevredenheid en minder kans op burnout bij leerkrachten. Zoals eerder beschreven zijn er ook veel gemotiveerde leerkrachten. Day (2008) zegt hierover dat er al veel aandacht besteed wordt aan waarom leerkrachten het werkveld verlaten. Voor een breder perspectief is het echter ook belangrijk om te weten wat leerkrachten motiveert om op een betrokken en gezonde manier aan het werk te blijven. Er wordt in dit onderzoek dan ook gekeken of vervulling van de basisbehoeftes in verband staat met werkgerelateerde aspecten, zoals werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en ervaren werklast.

### **2.3. De rol van persoonlijke groei en veerkracht**

Naast dat vervulling van de basisbehoeftes een mogelijke rol speelt bij werkgerelateerde aspecten, is het interessant om te kijken of er ook een verband is tussen vervulling van de basisbehoeftes en psychologische aspecten zoals persoonlijke groei en veerkracht. De vraag is namelijk of een gezond schoolklimaat ophoudt bij werktevredenheid en het ervaren van een lage werklast of dat hier meer voor nodig is. (Psychologische) groei wordt wel genoemd binnen de zelfdeterminatietheorie, er wordt namelijk van uitgegaan dat mensen van nature gericht zijn op groei. Dit groeiproces vindt plaats door de eigen innerlijke interesse te volgen (Deci & Ryan, 2000). Echter is er nog weinig bekend over de mogelijke relatie tussen de basisbehoeftes en persoonlijke groei. Toch zou het een belangrijke motiverende factor kunnen zijn voor leerkrachten. Zoals eerder gezegd geven Richardson en Watt (2007) namelijk aan dat veel leerkrachten die gemotiveerd blijven, het beroep kiezen omdat zij kansen zien persoonlijk te groeien en hun waarden na te leven. Daarnaast kan persoonlijke groei een rol spelen in het welzijn van leerkrachten. Persoonlijke groei wordt namelijk gezien als een belangrijk onderdeel van welzijn. Ryff en Keyes (1995) beschrijven een model waarin persoonlijke groei, autonomie, het hebben van een doel in het leven, positieve relaties met anderen, zelfacceptatie en meesterschap over de eigen omgeving als belangrijke onderdelen van welzijn worden gezien. Persoonlijke groei wordt hierbij omschreven als het gevoel te hebben jezelf te blijven ontwikkelen en te blijven groeien als persoon.

Daarnaast wordt er zoals eerder gezegd gekeken naar veerkracht. Ook hier is nog weinig over bekend. Echter is veerkracht wel degelijk van belang. Het beroep van leerkracht wordt namelijk niet voor niets als een van de meest stressvolle beroepen gezien (Stoeber & Rennert,



2008). Er is daarnaast ook al wel het een en ander bekend over het belang van veerkracht in het onderwijs. Zo is uit onderzoek gebleken dat leerkrachten die een hogere mate van veerkracht bezitten over het algemeen betere resultaten behalen in hun werk. Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten veerkracht vertonen, omdat zij fungeren als rolmodel. Leerlingen veerkrachtiger maken begint dus bij een leerkracht die het goede voorbeeld geeft (Day, 2008). Ook blijkt uit eerder onderzoek dat het steeds moeilijker hanteerbaar worden van leerlingen en verminderde steun van leidinggevenden samenhangt met verlies van veerkracht (Gibbs & Miller, 2012). Terwijl juist in dit soort situaties veerkracht hard nodig is. Belangrijke redenen dus om veerkracht te ondersteunen en te onderzoeken of vervulling van de basisbehoeftes hier een rol bij zou kunnen spelen, maar wat is veerkracht dan precies? Day (2008) omschrijft veerkracht naast het terug kunnen veren in moeilijke omstandigheden, als het kunnen vormgeven van positieve relaties, het hebben van een goed probleemoplossend vermogen, het hebben van een doel en het hebben van de motivatie om jezelf te verbeteren. Onder andere motivatie komt in deze definitie dus naar voren. Een mogelijk verband met de zelfdeterminatietheorie, waarin vervulling van de basisbehoeftes voorwaarde is voor het kunnen vormgeven van intrinsieke motivatie, is dus niet ondenkbaar. Tevens komt intrinsieke motivatie in ander onderzoek naar voren als beschermende factor voor veerkracht. Beltman, Mansfield en Price (2011) geven namelijk aan dat intrinsieke motivatie, ondersteuning van collega's en self-efficacy beschermende factoren zijn voor veerkracht bij leerkrachten.

#### **2.4. Belang voor het onderwijs**

Zoals eerder gezegd spelen overbelasting (Easthope & Easthope, 2000), stress (Loonstra et al., 2009) en hoge werkeisen (Richardson & Watt, 2007) een grote rol in het beroep van leerkracht. Daarnaast kosten leerkrachten die het werkveld verlaten door ziekte, overbelasting of demotivatie de maatschappij veel geld. Dit heeft ook invloed op de kwaliteit van het lesgeven (Falk, 2012). Wanneer het inderdaad zo is dat vervulling van de basisbehoeftes in verband staat met eerder genoemde werkgerelateerde en psychologische aspecten, beschermt dit mogelijk tegen de hoge werklast en zou dit kunnen helpen leerkrachten gemotiveerd te houden.

Daarnaast is de zelfdeterminatietheorie in het onderwijs van belang, omdat de basisbehoeftes hier een grote rol spelen. Williams (2003) zegt hierover dat autonomie in het beroep van leerkracht belangrijk is, omdat de leerkracht vaak alleen voor een grote groep met leerlingen staat en in het moment belangrijke beslissingen moet kunnen nemen. Tevens is verbinding van belang, omdat de leerkracht elke dag weer in verbinding staat met zowel

leerlingen, collega's en het schoolsysteem. Het functioneren van de leerkracht kan dus niet los worden gezien van de leerlingen (Roffey, 2012). Leerkrachten zijn voor hen namelijk belangrijke rolmodellen (Shein & Chiou, 2011). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat leerkrachten met een autonome manier van lesgeven de bevrediging van de basisbehoeftes bij hun leerlingen stimuleren. Dit houdt verband met meer betrokkenheid van leerlingen bij de les dat op zijn beurt voor betere prestaties zorgt (Jang, Reeve & Kim, 2012). Uit ander onderzoek blijkt dat het leren, de prestaties en het welzijn van leerlingen in verband wordt gebracht met een betere ondersteuning van intrinsieke motivatie. Leerlingen die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, zijn over het algemeen nieuwsgieriger, leergieriger en zelfstandiger in de manier waarop zij de leerstof proberen te beheersen. Ook zullen zij eerder uitdagingen aangaan, wat zorgt voor meer leerervaringen (Deci & Ryan, 2008).

## **2.5. Het huidige onderzoek**

Samenvattend kan dus gezegd worden dat het beroep van leerkracht een hoge werklast kent en dat vervulling van de basisbehoeftes hier mogelijk bescherming tegen kan bieden. Voor het huidige onderzoek zijn vier onderzoeksvragen opgesteld. De eerste onderzoeksvraag is: "Hangt vervulling van de basisbehoeftes samen met werkgerelateerde aspecten zoals een hogere mate van werktevredenheid en tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en een lagere mate van ervaren werklast?" De tweede onderzoeksvraag is: "Hangt vervulling van de basisbehoeftes samen met psychologische aspecten, zoals een hogere mate van veerkracht en persoonlijke groei?". De derde vraag kijkt naar een mogelijk verschil: "Is er verschil tussen de samenhang van de basisbehoeftes met werkgerelateerde aspecten en de samenhang van de basisbehoeftes met psychologische aspecten?" Aangezien er zoals hierboven beschreven al veel bekend is over de positieve rol die vervulling van de basisbehoeftes speelt bij werkgerelateerde aspecten, wordt er in dit onderzoek ook een sterkere samenhang verwacht met werkgerelateerde aspecten, dan met psychologische aspecten. De vierde onderzoeksvraag is: "Vertonen bepaalde basisbehoeftes sterkere samenhang met bovengenoemde aspecten dan andere basisbehoeftes?". Dit is een nog weinig onderzochte vraag. Echter kan meer inzicht in de samenhang van de basisbehoeftes en de manier waarop ze elkaar aanvullen, aanknopingspunten bieden voor effectievere ondersteuning van de leerkrachten. Naar aanleiding van bovenstaande informatie wordt verwacht dat de basisbehoeftes verbondenheid en autonomie sterkere samenhang laten zien met werkgerelateerde aspecten. Ook wordt verwacht dat verbondenheid een sterkere samenhang laten zien met veerkracht en dat autonomie een sterkere samenhang laat zien met persoonlijke groei.

### **3. Methode**

#### **3.1. Onderzoeksdeelnemers**

In het kader van een vierjarig onderzoek naar een positief schoolklimaat voor zowel leerkrachten als leerlingen, zijn de Universiteit Twente en de Regiegroep van Stichting Consent een samenwerking aangegaan. Hierbij stond het versterken van veerkracht en de ontwikkeling van talenten en geluk van kinderen in het basisonderwijs centraal.

Consent is een stichting die 33 basisscholen beheert in de gemeenten Enschede, Oldenzaal, Losser en Dinkelland. Onder deze scholen bevinden zich Montessorie-, Dalton-, Freinet-, Jenaplanonderwijs en internationale scholen (Stichting Consent, 2014a). Het bieden van een stevige basis aan kinderen vinden zij belangrijk. Hiervoor richten zij zich niet alleen op het aanleren van cognitieve vaardigheden. Vooral het leren om te leren, communiceren en organiseren staat centraal. Vier kernwaarden zijn van belang, namelijk excellent, aantrekkelijk, betekenisvol en verbindend (Stichting Consent, 2014b).

628 werknemers van Consent werden benaderd voor dit onderzoek. Uiteindelijk werd de vragenlijst door 339 (53.98%) respondenten ingevuld, waarvan 254 (40,45%) leerkrachten. Van de leerkrachten was 19.7% man en 80.3% vrouw. De gemiddelde leeftijd was 47.46 (SD=11.57), de jongste deelnemer was 24 jaar oud en de oudste deelnemer was 64 jaar oud. De meerderheid van de leerkrachten had als hoogst afgemaakte opleiding een HBO-opleiding (94.1%). 0,4 % doorliep alleen het basisonderwijs, 0.8% had een HAVO of VWO diploma en 0.8 % had een universitaire opleiding. Het grootste gedeelte van de werknemers had een vast dienstverband, voor onbepaalde tijd (99.2%).

#### **3.2. Procedure**

Om onderzoeksdeelnemers te werven werden in januari en februari 2013 vanuit de Universiteit Twente en Stichting Consent brieven per post verstuurd naar het huisadres van de onderzoeksdeelnemers. In deze brief stond een link naar de digitale vragenlijst. Er werd in deze vragenlijst gewezen op anonimiteit en vertrouwelijkheid bij de behandeling van de gegevens. Bij deelname moesten de deelnemers het onderzoeksnummer dat zij via de brief kregen invullen op de website. De leerkrachten werden twee keer aan het invullen van de vragenlijst herinnerd. Het invullen van de vragenlijst duurde 45 minuten, het invullen moest in een keer gebeuren. Acht respondenten vulden niet de gehele vragenlijst in.

### **3.3. Meetinstrumenten**

De onderzoeksdeelnemers moesten meerdere vragen beantwoorden en vragenlijsten invullen. Een selectie van de ingevulde vragenlijsten en beantwoorde vragen werd in dit onderzoek gebruikt. Deze zullen hieronder achtereenvolgens besproken worden.

#### *3.3.1. Psychologische basisbehoeftes*

Vervulling van de drie psychologische basisbehoeftes werd in dit onderzoek gemeten met de Basic Psychological Needs Scale, gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie (Baard, Deci & Ryan, 2004). Deze vragenlijst bestond uit 21 items. De onderzoeksdeelnemers moesten vragen beantwoorden op een vijfpuntsschaal van één (nooit) tot vijf (altijd). De Basic Psychological Needs Scale gaf vervolgens drie uitkomstmaten, namelijk verbondenheid, autonomie en competentie. Hierbij gold hoe hoger de score, hoe hoger de verbondenheid, autonomie of competentie bij de desbetreffende respondent. De interne consistentie voor de verschillende subschalen bleek in voorgaand onderzoek naar pro sociaal gedrag bij vrijwilligers goed te zijn. De subschaal verbondenheid had een cronbach's alfa van 0.86, de subschaal autonomie een cronbach's alfa van 0.69 en de subschaal competentie een cronbach's alfa van 0.71 (Gagné, 2003). In het huidige onderzoek werd voor de subschaal verbondenheid een cronbach's alfa gevonden van 0.69, voor de subschaal autonomie een cronbach's alfa van 0.73 en voor de subschaal competentie een cronbach's alfa van 0.62.

#### *3.3.2. Werktevredenheid*

Werktevredenheid werd gemeten door twee vragen te stellen die onderzoeksdeelnemers konden beantwoorden op een vijfpuntsschaal die liep van zeer ontevreden tot zeer tevreden. Er werd respectievelijk gevraagd: "In hoeverre ben je alles bij elkaar genomen tevreden met je arbeidsomstandigheden?" en "In hoeverre ben je alles bij elkaar genomen tevreden met je werk?". Deze vragen waren afkomstig uit eerder onderzoek van de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA) naar de werkomstandigheden van Nederlandse leerkrachten (Schelvis, 2012). De resultaten uit dit onderzoek werden ook met de onderzoeksresultaten van de NEA vergeleken.

#### *3.3.3. Ervaren werklast*

Om de variabele ervaren werklast te meten werd er gebruik gemaakt van de Psychological Job Demands Scale, onderdeel van de Job Content Questionnaire (Karasek, Brisson, Kawakami, Houtman, Bongers & Amick, 1998). Deze vragenlijst bestond uit vijf vragen. Onderzoeksdeelnemers moesten op een vierpuntsschaal die liep van helemaal oneens tot

helemaal eens, aangeven in hoeverre ze het eens waren met de uitspraken. Uit onderzoek is gebleken dat de betrouwbaarheid van de Job Content Questionnaire wisselt met een cronbach's alfa tussen de 0.44 en 0.87. De betrouwbaarheid hing af van het beroep waarin de vragenlijst werd afgenomen. De betrouwbaarheid kwam lager uit bij beroepen waarin fysiek hard gewerkt werd (Choi, Kurowski, Bond, Baker, Clays, Bacquer, de & Punnett, 2012). In het huidige onderzoek werd een Cronbach's alfa van 0.60 gevonden.

#### *3.3.4. Persoonlijke groei*

Persoonlijke groei werd in dit onderzoek gemeten met de subschaal Personal Growth van de Psychological Well-being Scale, gebaseerd op het model van psychologisch welzijn van Carol Ryff (Ryff & Keyes, 1995). De respondenten werden gevraagd antwoord te geven op de negen stellingen van deze subschaal door op een vijfpuntsschaal, die liep van nadrukkelijke mee oneens tot nadrukkelijk mee eens, aan te geven in hoeverre ze het met de stelling eens waren. Eerder onderzoek naar genetische invloeden op psychologisch welzijn lieten zien dat de Psychological Well-being Scale betrouwbaar was, met cronbach's alfa's van 0.70 tot 0.84 (Archontaki, Lewis & Bates, 2013). In dit onderzoek liet de subschaal Personal Growth van de Psychological Well-being Scale een cronbach's alfa zien van 0.78.

#### *3.3.5. Veerkracht*

Veerkracht werd in dit onderzoek gemeten met de Brief Resilience Scale (Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Bernard, 2008). Deze vragenlijst bestond uit zes items. Onderzoekers konden op een vijfpuntsschaal die liep van helemaal mee oneens tot helemaal mee eens aangeven in hoeverre zij het eens waren met de desbetreffende stelling. Uit onderzoek naar de validiteit van de Brief Resilience Scale bleek dat de interne consistentie van de vragenlijst goed was, de cronbach's alfa liep in verschillende onderzoeksgroepen van 0.80 tot 0.91 (Smith et al., 2008). De Brief Resilience Scale liet in het huidige onderzoek een cronbach's alfa zien van 0.74.

### **3.4. Statistische analyse**

Voor de statistische analyse werd er met SPSS gewerkt. In eerste instantie werd er gekeken of de gebruikte vragenlijsten betrouwbaar waren door de cronbach's alfa uit te rekenen. Daarna werd er gecontroleerd of de data aan alle assumpties voor een lineaire regressie voldeed, respectievelijk onafhankelijke waarnemingen, lineariteit, homoscedasticiteit en normaal verdeelde residuen. Op een aantal uitschieters na waren er geen bijzonderheden te zien. Deze uitschieters droegen in verhouding zo weinig bij dat er besloten werd door te gaan met de

analyses. Nadat de assumpties gecontroleerd waren, werd er een algemene beschrijvende analyse uitgevoerd om de variabelen verbondenheid, autonomie, competentie, werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, ervaren werklast, persoonlijke groei en veerkracht nader te bestuderen. Dit werd gedaan door naar de gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores te kijken. Vervolgens werd er gekeken of er samenhang bestond tussen de verschillende variabelen, door naar de pearson correlatiecoëfficiënten te kijken. Om de hoogte van deze correlaties te kunnen interpreteren werden de volgende richtlijnen gebruikt: een correlatie tussen de 0.00 en de 0.30 werd gezien als nauwelijks correlatie, een correlatie tussen de 0.30 en de 0.50 werd gezien als lage correlatie, een correlatie tussen de 0.50 en de 0.70 werd gezien als middelmatige correlatie, een correlatie tussen de 0.70 en de 0.90 werd gezien als hoge correlatie en een correlatie tussen de 0.90 en de 1.00 werd gezien als een zeer hoge correlatie (Universiteit Tilburg, 2014, zoals beschreven in Hinkle, 2003). Daarna werden er voor de verschillende onderzoeksvragen verschillende regressieanalyses uitgevoerd, om te controleren voor onderlinge samenhang tussen de basisbehoeftes. Om de eerste onderzoeksvraag: “Hangt vervulling van de basisbehoeftes samen met werkgerelateerde aspecten zoals een hogere mate van werktevredenheid en tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en een lagere mate van ervaren werklast?” te toetsen werden er drie verschillende regressieanalyses uitgevoerd. Hierbij werden de basisbehoeftes, verbondenheid, autonomie en competentie in elke analyse gebruikt als onafhankelijke variabelen. In elk van de analyses werd een andere afhankelijke variabele gebruikt, respectievelijk werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en ervaren werklast. Om de tweede onderzoeksvraag: “Hangt vervulling van de basisbehoeftes samen met psychologische aspecten, zoals een hogere mate van veerkracht en persoonlijke groei?” te toetsen werden twee verschillende regressieanalyses uitgevoerd. Ook hierbij werden in elke regressieanalyse de drie basisbehoeftes, verbondenheid, autonomie en competentie, als onafhankelijke variabelen gebruikt. In elke regressieanalyse werd een andere afhankelijke variabele gebruikt, respectievelijk persoonlijke groei en veerkracht. Om de derde onderzoeksvraag: “Is er verschil tussen de samenhang van de basisbehoeftes met werkgerelateerde aspecten en de samenhang van de basisbehoeftes met psychologische aspecten?” te toetsen werden de verbanden nader bestudeerd. Hiervoor werd gekeken naar verschillen tussen de regressiecoëfficiënten ( $\beta$ ) van de werkgerelateerde en psychologische aspecten. De vierde onderzoeksvraag: “Vertonen bepaalde basisbehoeftes sterkere samenhang met bovengenoemde werkgerelateerde en psychologische aspecten dan andere basisbehoeftes?” werd getoetst door naar de sterkte van de verbanden te kijken. Er

werd hiervoor gekeken naar de regressiecoëfficiënten ( $\beta$ ). Daarnaast werd er naar de  $R^2$  gekeken om te kijken hoeveel procent van de variantie het model verklaarde. Een  $R^2$  kleiner dan 0.10 werd gezien als zeer zwak, een  $R^2$  tussen de 0.10 en 0.25 werd gezien als zwak, een  $R^2$  tussen de 0.25 en de 0.50 werd gezien als matig, een  $R^2$  tussen de 0.5 en 0.75 werd gezien als sterk, een  $R^2$  tussen de 0.75 en de 0.9 werd gezien als zeer sterk en een  $R^2$  groter dan 0.9 werd gezien als uitzonderlijk sterk (Doorn & Rhebergen, 2006).

## 4. Resultaten

### 4.1. Algemene beschrijvende analyse

In tabel 1 is een overzicht te zien van de gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores van de variabelen verbondenheid, autonomie, competentie, werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, ervaren werklast, persoonlijke groei en veerkracht. Te zien was dat de leerkrachten van Consent voor de basisbehoeftes, verbondenheid, autonomie en competentie, gemiddeldes rapporteerden tussen de 3.65 en 3.93 op een vijfpuntsschaal, dit gaf aan dat zij soms tot vaak een vervulling van de basisbehoeftes ervoeren. Er was te zien dat leerkrachten van Consent tevreden waren met hun werk ( $M=4.04$ ,  $SD=0.64$ ) en tevreden waren met hun arbeidsomstandigheden ( $M=3.80$ ,  $SD=0.75$ ), een score van vier kwam op een vijfpuntsschaal van zeer ontevreden naar zeer tevreden overeen met een score tevreden. Toch werd er wel een bepaalde mate van werklast ervaren ( $M=2.83$ ,  $SD=0.39$ ). Werklast werd gemeten op een vierpuntsschaal en een score van drie gaf aan dat leerkrachten het eens waren met een hoge werklast. Daarnaast rapporteerden de leerkrachten een gemiddelde score van 4.02 op een vijfpuntsschaal voor persoonlijke groei en een gemiddelde van 3.34 op een vijfpuntsschaal voor veerkracht.

Tabel 1

*Algemene Gegevens, Betreffende Leerkrachten in het Basisonderwijs*

	M	SD	Minimum	Maximum	N
Verbondenheid (1-5)	3.93	0.31	2.75	4.75	247
Autonomie (1-5)	3.65	0.39	2.57	4.86	247
Competentie (1-5)	3.74	0.36	2.67	4.67	247
Werktevredenheid (1-5)	4.04	0.64	1.00	5.00	246
Tevredenheid					
arbeidsomstandigheden (1-5)	3.80	0.75	1.00	5.00	246
Ervaren werklast (1-4)	2.83	0.39	2.00	4.00	254
Persoonlijke groei (1-5)	4.02	0.46	2.89	5.00	247
Veerkracht (1-5)	3.34	0.57	1.67	4.50	247



## 4.2. Correlaties

Om te kijken of er sprake was van samenhang tussen de variabelen werd er gekeken naar de pearson correlatie. Tabel 2 laat een overzicht zien van de correlatie tussen alle variabelen. Er bestond een significante middelmatige positieve samenhang tussen verbondenheid en autonomie ( $r=0.53$ ), tussen autonomie en competentie ( $r=0.57$ ) en tussen verbondenheid en competentie ( $r=0.52$ ). Tevens is te zien dat de basisbehoeftes verbondenheid, autonomie en competentie significante samenhang vertoonden met de variabelen veerkracht, persoonlijke groei, werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en ervaren werklast. Alleen competentie bleek niet samen te hangen met tevredenheid met de arbeidsomstandigheden.

Tabel 2

*Correlaties Tussen de Variabelen Verbondenheid, Autonomie, Competentie, Werktevredenheid, Tevredenheid met de Arbeidsomstandigheden, Ervaren Werklast, Persoonlijke Groei en Veerkracht (N=246)*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Verbondenheid	-	.53***	.52***	.27***	.27***	-.19**	.22***	.17**
2. Autonomie		-	.57***	.38***	.28***	-.38***	.19**	.29***
3. Competentie			-	.32***	.11	-.16*	.33***	.20*
4. Werktevredenheid				-	.48***	-.28***	.12	.14*
5. Tevreden arbeidsomstandigheden					-	-.32***	.002	.08
6. Ervaren werklast						-	.02	-.09
7. Persoonlijke groei							-	.31***
8. Veerkracht								-

\*  $P < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ ,  $P < 0.001$  \*\*\*

### 4.3. Lineaire regressieanalyses

Er werden vijf lineaire regressieanalyses uitgevoerd om te controleren voor onderlinge samenhang tussen de basisbehoeftes, verbondenheid, autonomie en competentie. In tabel 3 is een overzicht te zien van de resultaten van de verschillende regressieanalyses.

De eerste regressieanalyse liet zien dat een hogere mate van vervulling van de drie psychologische basisbehoeftes significant samenhang met een hogere mate van werktevredenheid ( $F=15.39$ ).  $R^2$  was zwak, het model verklaarde 16% van de variantie. De variabele autonomie bleek het enige regressiecoëfficiënt te zijn die significant bijdroeg aan het voorspellen van werktevredenheid ( $\beta_{\text{autonomie}}=.45$ ).

De tweede regressieanalyse liet zien dat vervulling van de drie psychologische basisbehoeftes significant samenhang met een hogere mate van tevredenheid met de arbeidsomstandigheden ( $F=8.90$ ).  $R^2$  was zwak, het model verklaarde 10% van de variantie. De regressiecoëfficiënten verbondenheid en autonomie droegen beide significant bij aan deze positieve samenhang ( $\beta_{\text{verbondenheid}}=.43$  en  $\beta_{\text{autonomie}}=.48$ ).

De derde regressieanalyse liet zien dat er sprake was van een significante negatieve samenhang tussen de drie psychologische basisbehoeftes en de mate van ervaren werklast ( $F=14.61$ ).  $R^2$  was zwak, het model verklaarde 15% van de variantie. Wanneer er gekeken werd naar het regressiemodel, was te zien dat alleen autonomie significant bijdroeg aan deze negatieve samenhang ( $\beta_{\text{autonomie}}=-.43$ ).

De vierde regressieanalyse liet zien dat er een significant positief verband bestond tussen de drie psychologisch basisbehoeftes en persoonlijke groei ( $F=10.73$ ).  $R^2$  was zwak, het model verklaarde 12% van de variantie ( $R^2$ ). In dit regressiemodel droeg alleen de variabele competentie significant bij aan het voorspellen van persoonlijke groei ( $\beta_{\text{competentie}}=.40$ ).

De vijfde regressieanalyse liet zien dat er een significant positief verband bestond tussen de psychologische basisbehoeftes verbondenheid, autonomie en competentie en de variabele veerkracht ( $F=7.42$ ).  $R^2$  was zeer zwak, het model verklaarde 8% van de variantie. Wanneer naar het regressiemodel gekeken werd, was te zien dat alleen autonomie significant bijdroeg aan het voorspellen van veerkracht ( $\beta_{\text{autonomie}}=.37$ ).

Tabel 3

*Resultaten van de Lineaire Regressieanalyses met de Variabelen Verbondenheid, Autonomie, Competentie, Werktevredenheid, Tevredenheid met de Arbeidsomstandigheden, Ervaren Werklast, Persoonlijke groei en Veerkracht*

Model	$\beta$	SE	t	F	R <sup>2</sup>	N
<b>Werkgerelateerde aspecten</b>						
Werktevredenheid (constante)	1.07*	.51	2.08	15.39***	0.16	245
Verbondenheid	.12	.15	.76			
Autonomie	.45***	.12	3.60			
Competentie	.24	.13	1.77			
<b>Tevredenheid</b>						
arbeidsomstandigheden (constante)	1.34*	.62	2.14	8.90***	0.10	245
Verbondenheid	.43*	.18	2.34			
Autonomie	.48**	.15	3.20			
Competentie	-.27	.16	-1.63			
<b>Ervaren werklast</b>						
(constante)	4.02***	.31	13.05	14.61***	0.15	246
Verbondenheid	.001	.09	.01			
Autonomie	-.43***	.08	-5.76			
Competentie	.10	.08	1.22			
<b>Psychologische aspecten</b>						
Persoonlijke groei (constante)	2.20***	.38	5.86	10.73***	0.12	246
Verbondenheid	.10	.11	.90			
Autonomie	-.02	.09	-.26			
Competentie	.40***	.10	4.06			
<b>Veerkracht</b>						
(constante)	1.60**	.48	3.35	7.42***	0.08	246
Verbondenheid	.01	.14	.08			
Autonomie	.37**	.12	3.15			
Competentie	.10	.13	.77			

\*  $P < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$

## 5. Discussie

Het huidige onderzoek is onderdeel van een lopend vierjarig onderzoek van de Universiteit Twente en de Regiegroep van Stichting Consent, met als doel een positief en gezond schoolklimaat voor zowel leerkrachten als leerlingen. Dit onderzoek richt zich op leerkrachten en zoals eerder beschreven wordt dit beroep gezien als een van de meeste stressvolle sociale beroepen (Loonstra et al., 2009), heeft het hoge werkeisen (Richardson & Watt, 2007) en is er steeds meer sprake van overbelasting (Easthope & Easthope, 2000). Toch zijn er genoeg leerkrachten die hun werk op een betrokken en gemotiveerde manier vormgeven. Het is dan ook interessant om meer inzicht te krijgen in wat leerkrachten zou kunnen helpen in de omgang met de hoge werkeisen en in het behouden van hun motivatie. In dit onderzoek staat de zelfdeterminatietheorie dan ook centraal, omdat deze theorie een kader biedt voor menselijke motivatie en doelgericht gedrag. De zelfdeterminatietheorie gaat ervan uit dat vervulling van de drie psychologische basisbehoeftes, verbondenheid, autonomie en competentie van belang is voor onder andere optimale psychologische groei en welzijn (Deci & Ryan, 2000). In dit onderzoek wordt er gekeken of vervulling van de basisbehoeftes samenhangt met werkgerelateerde aspecten zoals werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en ervaren werklast en psychologische aspecten, zoals persoonlijke groei en veerkracht. Tevens wordt er gekeken of bepaalde basisbehoeftes sterkere samenhang vertonen met bovengenoemde aspecten dan andere basisbehoeftes. Hiervoor zijn vier onderzoeksvragen opgesteld. De derde en vierde onderzoeksvraag, respectievelijk: “Is er verschil tussen de samenhang van de basisbehoeftes met werkgerelateerde aspecten en de samenhang van de basisbehoeftes met psychologische aspecten?” en “Vertonen bepaalde basisbehoeftes sterkere samenhang met bovengenoemde werkgerelateerde en psychologische aspecten dan andere basisbehoeftes?” laten de opvallendste resultaten zien en worden daarom als eerst besproken.

### 5.1. In hoeverre is vervulling van alle drie de basisbehoeftes van belang?

Een van de opvallendste resultaten van dit onderzoek is namelijk dat niet alle basisbehoeftes even sterke samenhang vertonen met bovengenoemde werkgerelateerde en psychologische aspecten. Hoewel de derde hypothese dat vervulling van de basisbehoeftes sterkere samenhang laat zien met werkgerelateerde aspecten dan met psychologische aspecten niet bevestigd word is het wel opvallend dat de basisbehoefte autonomie bij alle werkgerelateerde aspecten een rol speelt. Alleen bij tevredenheid met de arbeidsomstandigheden blijkt naast autonomie ook verbondenheid mee te spelen. De vierde hypothese, die verwacht dat zowel

autonomie als verbondenheid sterk samenhangen met werkgerelateerde aspecten, wordt dus niet in zijn geheel bevestigd. Bij de psychologische aspecten wordt de vierde hypothese, dat autonomie een sterkere samenhang zou vertonen met persoonlijke groei en verbondenheid met veerkracht, ook niet bevestigd. Een hogere mate van competentie blijkt namelijk samen te hangen met een hogere mate van persoonlijke groei en een hogere mate van autonomie blijkt samen te hangen met een hogere mate van veerkracht.

Hoewel de zelfdeterminatietheorie aangeeft dat vervulling van alle drie de basisbehoeftes noodzakelijk is voor optimale psychologische groei en welzijn (Deci & Ryan, 2000), lijken in dit onderzoek niet alle basisbehoeftes een even grote rol te spelen. Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek kunnen dan ook de volgende vragen gesteld worden: “Is het echt noodzakelijk dat alle drie de basisbehoeftes vervuld zijn?” en “Vragen verschillende situaties om vervulling van verschillende basisbehoeftes?”. Met name autonomie speelt in dit onderzoek een belangrijke rol, maar ook competentie komt naar voren. Een mogelijke verklaring is dat de factoren werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, ervaren werklast, persoonlijke groei en veerkracht, meer individueel van aard zijn. Sociale interactie speelt bij deze factoren waarschijnlijk een minder belangrijke rol, waardoor ook verbondenheid een minder grote rol speelt. Vallerand (2000) zegt hierover dat verbondenheid een minder belangrijke rol speelt bij gedrag dat zelfbepaald is. Verbondenheid speelt echter wel een belangrijke rol bij activiteiten die meer sociaal van aard zijn. Resultaten uit eerder onderzoek naar intrinsieke motivatie laten zien dat niet in alle situaties alle drie de basisbehoeftes even belangrijk zijn. Met name autonomie speelt namelijk een belangrijke rol bij intrinsieke motivatie. Voor gedrag dat extern gecontroleerd is, is het vervullen van de basisbehoeftes verbondenheid en competentie voldoende. Autonomie is echter essentieel voor doelgericht gedrag en de positieve uitkomsten die voortkomen uit intrinsiek gemotiveerd gedrag (Deci & Ryan, 2000).

Naast bovenstaande vragen is het interessant je af te vragen in hoeverre de basisbehoeftes elkaar aanvullen. Hebben de basisbehoeftes niet ook een bepaalde overlap? Je zou je bijvoorbeeld af kunnen vragen of je competentie kunt ervaren zonder een bepaalde mate van autonomie. Competentie wordt namelijk omschreven als de ervaring eigen gewenste activiteiten op een effectieve manier tot uitdrukking te kunnen brengen in het dagelijks leven en zich hier competent in voelen (Milyavska & Koestner, 2011). De vraag is of je hiervoor niet ook een bepaalde mate van keuzevrijheid nodig hebt. Iets wat juist zo belangrijk is bij de ervaring van autonomie (Milyavska & Koestner, 2011). Mogelijk zijn dit vragen die in vervolgonderzoek nader bekeken kunnen worden. Daarnaast is een interessante vraag voor

vervolgonderzoek in hoeverre iedereen dezelfde behoefte heeft aan vervulling van de basisbehoefes. Het gaat namelijk om een subjectieve ervaring, iedereen vult de vragenlijst in vanuit zijn of haar eigen perspectief. Mogelijk is de behoefte aan vervulling van de basisbehoefes van de ene persoon dan ook groter dan die van de andere persoon.

## **5.2. Vervulling van de basisbehoefes bij werkgerelateerde en psychologische aspecten**

In het licht van bovenstaande resultaten kunnen ook de eerste en tweede onderzoeksvraag beter beantwoord worden. De eerste onderzoeksvraag: “Hangt vervulling van de basisbehoefes samen met werkgerelateerde aspecten zoals een hogere mate van werktevredenheid en tevredenheid met de arbeidsomstandigheden en een lagere mate van ervaren werklast?” kan bevestigd worden. Hierin is zoals boven genoemd dus met name autonomie van belang. Interessant aan deze resultaten is dat vervulling van de basisbehoefes mogelijk een rol kan spelen in de ervaring van werklast en werktevredenheid van leerkrachten. Een vraag die je hierbij zou kunnen stellen is of de daadwerkelijke werklast veranderd moet worden om overbelasting te voorkomen of dat vervulling van de basisbehoefes zou kunnen helpen de werklast anders te ervaren en misschien wel beter aan te kunnen. Daarnaast komt uit de resultaten naar voren dat de leerkrachten van Stichting Consent aangeven tevreden te zijn met het werk en de arbeidsomstandigheden. De mate van werktevredenheid en tevredenheid met de arbeidsomstandigheden komt overeen met eerder onderzoek van de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA), naar de werksituatie van Nederlandse leerkrachten in het basisonderwijs (Schelvis, 2012).

Ook de tweede onderzoeksvraag: “Hangt vervulling van de basisbehoefes samen met psychologische aspecten, zoals een hogere mate van veerkracht en persoonlijke groei?” kan bevestigend beantwoord worden. Zoals hierboven benoemd blijkt competentie de sterkste samenhang te vertonen met persoonlijke groei en autonomie met veerkracht. Beide factoren kunnen belangrijk zijn om leerkrachten gemotiveerd te houden en ze te helpen de werkeisen aan te kunnen. Richardson en Watt (2007) geven zoals eerder gezegd namelijk aan dat leerkrachten hun beroep over het algemeen ervaren als een beroep dat hoge werkeisen heeft, maar dat weinig beloning geeft in bijvoorbeeld salaris en status. Je zou kunnen zeggen beloning vanuit een externe bron. De meeste mensen die toch kiezen om in het onderwijs te gaan werken zijn volgens hen intrinsiek gemotiveerd en kiezen het beroep omdat het kansen geeft persoonlijk te groeien en hun waarden na te leven. Mogelijk zijn er in het beroep van leerkracht dus ook andere vormen van beloning van belang. Onderzoek naar interesses en welzijn laat bijvoorbeeld zien dat het ervaren dat je competent bent op bepaalde taken kan

leiden tot het ervaren van hedonische vormen van welzijn, zoals het ervaren van blijdschap. Zo wordt het volgen van interesses en competenties omschreven als een motiverend proces dat weer kan leiden tot eudaimonische aspecten van welzijn zoals persoonlijke groei en het optimaliseren van je potentieel (Dik & Hansen, 2008). De mogelijkheid tot persoonlijke groei door vervulling van de basisbehoeftes zou dus een motiverende factor kunnen zijn.

Daarnaast kan veerkracht, de mogelijkheid om zich aan te passen bij tegenslag en door te gaan ondanks tegenslag (Beltman, Mansfield & Price, 2011), mogelijk bescherming bieden tegen de hoge werklast van het beroep. Juist in een beroep dat zoals eerder gezegd gekenmerkt wordt door veel stress (Loonstra et al. 2009), hoge werkeisen (Richardson & Watt, 2007) en overbelasting (Easthope & Easthope, 2000), heb je veerkracht nodig. Mogelijk kan het ondersteunen van vervulling van de basisbehoeftes en dan met name autonomie leerkrachten helpen hun veerkracht te behouden. Tevens is dit een belangrijk resultaat, omdat er nog weinig onderzoek gedaan is naar de samenhang tussen autonomie en veerkracht. Autonomie komt dus niet alleen bij veerkracht, maar ook bij de werkgerelateerde aspecten als belangrijke factor naar voren. Belangrijk dus om wat dieper in te gaan op het begrip autonomie.

### **5.3. Autonomie**

Uit eerder onderzoek komt naar voren dat autonomie een positieve bijdrage kan hebben voor werknemers. Autonomie hangt namelijk onder andere positief samen met werktevredenheid, intrinsieke motivatie, betrokkenheid, welzijn, doorzettingsvermogen, creativiteit, zelfvertrouwen, gezondheid en werkprestaties (Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007; Deci & Ryan, 2008; Vasile, 2013). De vraag is echter wat autonomie dan precies inhoudt? Wanneer iemand volledig autonoom handelt, komt zijn handelen voort vanuit keuzevrijheid. Het gedrag komt vanuit de persoon zelf, zonder afhankelijkheid van externe bronnen (Niemic & Ryan, 2009). Het is echter de vraag of je werknemers altijd volledig autonoom kunt laten handelen. Werknemers en ook leerkrachten zullen om de kwaliteit van het systeem te waarborgen altijd met bepaalde regels en richtlijnen te maken hebben. Onderzoek van Cordova en Lepper (1996) laat zien dat het bieden van keuzemogelijkheden samenhangt met meer motivatie en betere leerprestaties van leerlingen. Zij geven hiermee aan dat gedrag dus niet altijd volledig autonoom hoeft te zijn om samen te hangen met meer motivatie. Misschien is de ervaring van autonomie wel voldoende? In veel werksettings wordt er dan ook gesproken over het ondersteunen van autonomie. Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov en Kornazheva (2001) geven aan dat het ondersteunen van autonomie inhoudt dat

leidinggevend de mening van hun werknemers serieus nemen, dat de werknemers keuzemogelijkheden krijgen en dat het initiatief nemen van werknemers aangemoedigd wordt. In verschillende beroepen lijkt het ondersteunen van autonomie van belang. Zo blijkt uit een onderzoek naar managers in het bedrijfsleven dat wanneer zij autonomie bij hun personeel bevorderen, het personeel meer werktevredenheid ervaart en meer vertrouwen heeft in het management. Daarnaast ervaart het personeel minder druk en controle (Baard, Deci & Ryan, 2004). Ook in een onderzoek bij een psychiatrisch ziekenhuis lijkt autonomie van belang. Werknemers in dit ziekenhuis blijken meer werktevredenheid te ervaren en minder controlerend te zijn naar hun patiënten, wanneer autonomie ondersteund wordt (Lynch, Plant & Ryan, 2005). In algemene zin lijkt een bepaalde mate van autonomie dus belangrijk voor werknemers. Echter staan in dit onderzoek leerkrachten centraal. Vandaar dat het ook belangrijk is om wat specifieker te kijken naar het onderwijs.

#### **5.4. Autonomie in het onderwijs**

Voor leerkrachten is een bepaalde mate van autonomie noodzakelijk in hun beroep. Williams (2003) geeft bijvoorbeeld aan dat juist in het beroep van leerkracht autonomie van belang is, omdat leerkrachten vaak alleen voor een grote groep met leerlingen staan en zelfstandig beslissingen moeten kunnen nemen in wisselende situaties. Je zou kunnen zeggen dat het beroep van leerkracht dus een grote mate van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid kent. Daarnaast is een gezond functioneren van leerkrachten niet los te zien van de leerlingen, de kerntaak van leerkrachten is namelijk lesgeven. Ook in deze interactie speelt autonomie een rol. Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat een meer autonome manier van lesgeven in verband staat met het stimuleren van vervulling van de basisbehoeftes bij leerlingen (Jang, Reeve & Kim, 2012). Vervulling van de basisbehoeftes bij leerlingen staat daarnaast weer in verband met meer intrinsieke motivatie. Dit stimuleert de betrokkenheid bij de leerstof en helpt leerlingen de leerstof beter op te nemen en zich beter aan te passen in de klas (Deci, Ryan & Williams, 1996). Daarnaast geeft onderzoek aan dat het leren vanuit intrinsieke motivatie samenhangt met het beter opnemen van de leerstof (Niemic & Ryan, 2009). Zowel voor de leerprestaties als voor een prettig klimaat in de klas kan het ondersteunen van autonomie dus van belang zijn. Het is echter ook goed denkbaar dat een prettig klimaat in de klas weer een motiverende factor is voor de leerkracht.

De vraag is echter of leerkrachten nog wel de mogelijkheid hebben om op een autonome manier les te geven. In het huidige onderwijs komt namelijk steeds meer de nadruk te liggen op externe structuren. Leerkrachten hebben hierdoor steeds minder vrijheid om vanuit eigen



autonomie les te geven (Easthope & Easthope, 2000). Niemic en Ryan (2009) geven daarnaast aan dat er in het onderwijs steeds meer nadruk komt te liggen op prestaties en uitkomsten, waardoor leerkrachten zich meer bezig moeten houden met externe structuren en strategieën. Zij hebben hierdoor minder ruimte om op een effectieve, interessante en inspirerende manier les te geven. Daarnaast komt uit onderzoek naar voren dat een hogere mate van druk en beperkingen die van bovenaf opgelegd worden (bijvoorbeeld door opgelegde lesmethodes en groter wordende prestatiedruk), in verband staat met een minder autonome manier van lesgeven (Pelletier, Legault & Séquin-Lévesque, 2002). Mogelijk kan vervulling van de basisbehoeftes echter bijdragen aan een schoolklimaat waarin externe regels en richtlijnen en mogelijkheden tot eigen inbreng van leerkrachten meer in balans zijn.

### **5.5. Sterke kanten en beperkingen**

De grote groep leerkrachten bij wie de vragenlijsten zijn afgenomen, dragen bij aan een betrouwbaar resultaat. Echter hebben wel bijna alle deelnemende leerkrachten (99.2%) een vast contract. Er zijn dus geen oproepkrachten meegenomen in dit onderzoek. Dit geeft mogelijk een vertekend beeld, met name bij de vragen over werktevredenheid en tevredenheid met de arbeidsomstandigheden. Daarnaast wordt werktevredenheid in dit onderzoek gemeten met twee vragen, respectievelijk: “In hoeverre ben je alles bij elkaar genomen tevreden met je arbeidsomstandigheden?” en “In hoeverre ben je alles bij elkaar genomen tevreden met je werk?”. Dit geeft een weinig gedifferentieerd beeld over waar werknemers wel en niet tevreden mee zijn. In vervolgonderzoek zou hier rekening mee gehouden kunnen worden. Echter geeft het eerdere onderzoek van de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden mogelijkheden tot het vergelijken van de resultaten en draagt dit ook bij aan een betere interpretatie van de resultaten. Bij het schrijven van dit onderzoek is daarnaast door middel van literatuurgebruik zoveel mogelijk geprobeerd de resultaten van dit onderzoek in de context van het onderwijs te plaatsen. Echter zou het voor vervolgonderzoek interessant zijn dit meer te koppelen aan de praktijk, bijvoorbeeld door middel van het afnemen van interviews. Daarnaast moet opgemerkt worden dat wanneer er naar de correlaties gekeken wordt, de verbanden matig tot gemiddeld zijn. Er kan niet gesproken worden over zeer sterke verbanden. Tevens is te zien dat de verklarende variantie ( $R^2$ ) zwak is. Dit geeft aan dat er mogelijk andere factoren zijn die bijdragen aan het verklaren van de samenhang. Het is belangrijk dit in het achterhoofd te houden bij de interpretatie van bovenstaande uitspraken.

## 5.6. Aanbevelingen

Voor eventueel vervolgonderzoek wordt aangeraden dieper in te gaan op de vragen of alle basisbehoeftes van belang zijn en in hoeverre de basisbehoeftes elkaar aanvullen. Daarnaast is het interessant te kijken of er verschil is in de behoeftes van verschillende personen. Heeft de ene persoon meer behoefte aan vervulling van de basisbehoeftes dan de ander? Verder is er nog weinig bekend over de rol die autonomie speelt bij veerkracht, mogelijk is ook dit een interessant vraagstuk voor vervolgonderzoek, aangezien veerkracht zeker van belang is in het onderwijs. Dit onderzoek laat daarnaast zien dat de basisbehoefte competentie samenhangt met persoonlijke groei en dat persoonlijke groei mogelijk een motiverende factor kan zijn in het onderwijs. Hier is nog weinig over bekend, waardoor ook dit aanknopingspunten biedt voor vervolgonderzoek.

Samenvattend kan dus gezegd worden dat vervulling van de basisbehoeftes een belangrijke rol kan spelen om leerkrachten te helpen gemotiveerd te blijven en de werklast aan te kunnen. Dit draagt mogelijk bij aan een gezond schoolklimaat voor zowel leerkrachten als leerlingen, het doel van de Universiteit Twente en Stichting Consent. Met name autonomie en competentie komen hierbij als belangrijke factoren naar voren. De basisbehoefte autonomie hangt in dit onderzoek namelijk samen met werkgerelateerde aspecten, zoals werktevredenheid, tevredenheid met de arbeidsomstandigheden, ervaren werklast en het psychologische aspect veerkracht. De basisbehoefte competentie hangt samen met persoonlijke groei. Het ondersteunen van autonomie bij leerkrachten, door bijvoorbeeld de schoolleiding, kan daarom mogelijk zorgen voor meer werktevredenheid, een lagere ervaren werklast en meer veerkracht. Dit betekent dat het van belang is leerkrachten serieus te nemen in hun ideeën en initiatieven en ze keuzemogelijkheden te bieden (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov en Kornazheva, 2001). Daarnaast geeft dit aan dat het mogelijk belangrijk is autonomie bij leerkrachten te stimuleren door ze op hun eigen enthousiaste, inspirerende en creatieve manier een stempel te laten drukken op het lesgeven en leerkrachten waar mogelijk in mindere mate te belasten met externe structuren en werkzaamheden (Niemi & Ryan, 2009). Mogelijk helpt het ondersteunen van de basisbehoefte competentie en het volgen van interesses hierbij, waardoor leerkrachten persoonlijk kunnen groeien en hun leerlingen kunnen inspireren hetzelfde te doen.

## 6. Referentielijst

- Archontaki, D., Lewis, G. J. & Bates, T. C. (2013). Genetic influences on psychological well-being: A nationally representative twin study. *Journal of Personality, Vol. 81* (2), 221-230.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, Vol. 34* (10), 2045-2068.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, Vol. 6*, 185-207.
- Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, Vol. 26*, 622-629.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1999). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology, Vol. 88* (4), 715-730.
- Choi, B., Kurowski, A., Bond, M., Baker, D., Clays, E., Bacquer, D. de & Punnett, L. (2012). Occupation-differential construct validity of the job content questionnaire (JCQ) psychological job demands scale with physical job demands items: A mixed methods research. *Ergonomics, Vol. 55* (4), 425-439.
- Critchley, H. & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology, Vol.29* (4), 64-76.
- Day, C. (2008). Committed of life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, Vol. 9* (3), 243-260.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, Vol. 11* (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, Vol. 49* (1), 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-Being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Society for Personality and Social Psychology, Vol. 27*, (8), 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, Vol. 8* (3), 165-183.
- Dik, B. J. & Hansen, J. C. (2008). Following passionate interests to well-being. *Journal of Career Assessment, Vol. 16*, (1), 86-100.

- Doorn, P. K. & Rhebergen, M. P. (2006). *Correlatie en regressie*. Verkregen op 1 juli, 2014 van <http://www.let.leidenuniv.nl>.
- Easthope, C. & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, (1), 43-58.
- Falk, B. (2012). Ending the revolving door of teachers entering and leaving the teaching profession. *The New Educator*, Vol. 8, 105-108.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, Vol. 27, (3), 199-223.
- Gibbs, S. & Miller, A. (2013). *Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology*. Verkregen op 29-03-2014, van <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, Vol. 43, 495-513.
- Humphrey, S., Nahrgang, J. D. & Morgeson, P. (2007). Integrating motivational, social and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92 (5), 1332-1356.
- Jang, H., Reeve, J. & Kim, E. J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104 (4), 1175-1188.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P. & Amick, B. (1998). The job content questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 3 (4), 322-355.
- Loonstra, B., Brouwers, A. & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 752-757.
- Lynch, M. F., Plant, R. W. & Ryan, R. M. (2005). Psychological needs and threat to safety: Implications for staff and patients in a psychiatric hospital for youth. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 36, (4), 415-425.
- Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, Vol. 50, 387-391.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and*

- Research in Education*, Vol. 7 (2), 133-144.
- Parker, P. D. & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 68-75.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hersfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, Vol. 50, 129-145.
- Pelletier, L. G., Legault, L. & Séquin-Lévesque, C. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94 (1), 186-196.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 35, 62-72.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2007). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 34 (1), 27-56.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, Vol. 29 (4), 8-17.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69 (4), 719-727.
- Schelvis, R. (2012). *Nationale enquête arbeidsomstandigheden*. Verkregen op 30 juli 2013, van [www.monitorarbeid.nl](http://www.monitorarbeid.nl).
- Shein, P. P. & Chiou, W. (2011). Teachers as role models for students' learning styles. *Society for Personality Research*, Vol. 39 (8), 1097-1104.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 518-524.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 15, 194-200.
- Stichting Consent (2014a). *Wie zijn wij?* Verkregen op 21-04-2014 van [www.consent-enschede.nl](http://www.consent-enschede.nl).
- Stichting Consent (2014b). *Missie en visie?* Verkregen op 21-04-2014 van [www.consent-enschede.nl](http://www.consent-enschede.nl).
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, Vol. 21 (1), 37-53.

Universiteit Tilburg (2014). *Correlaties*. Verkregen op 1 juli, 2014 van [www.tilburguniversity.edu](http://www.tilburguniversity.edu).

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, Vol. 11 (4), 312-318.

Vasile, C. (2013). Autonomy variation in teachers. *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 78, 610-614.

Williams, J. S. (2003). Why Great Teachers Stay. *Educational Leadership*, Vol. 60 (8), 71-74.