

Bevlogenheid en prestaties van leraren en leerlingen



**Afstudeerthesis voor de Deeltijdse Masteropleiding Stressmanagement en
Re-integratiedeskundige, cohort IV, beginjaar 2004**

Onder begeleiding van Prof. Dr. A.B. Bakker

Haren, Heerde, april 2007

H. Hof

Klaverlaan 34

9753 BN Haren

050-5492928

hhof@klassewerk.dds.nl

www.klassewerk.nu

M.C. Tombrock-Hofmeijer

J.G. van Arkstraat 7

8181 MG Heerde

0578-690090

margreet.tombrock@muevo.nu

www.muevo.nu

Samenvatting

In deze thesis doen we verslag van een kwantitatief onderzoek onder een achttal scholen voor voortgezet onderwijs naar de vraag of er een relatie gevonden kan worden (1) tussen energiebronnen in de school en de bevlogenheid van docenten; (2) tussen de bevlogenheid van docenten en het studieplezier van de leerlingen; (3) tussen de bevlogenheid van de leerlingen en de prestaties van de leerlingen.

In de theoretische onderbouwing beschrijven we het Werkstressoren en Energiebronnen-Model van Bakker en Schaufeli. Volgens dit model bepalen de taakeisen en de energiebronnen in een organisatie of er sprake is van een gezondheidsbeschadigend proces met als uitkomst vermoeidheid en burnout of dat er sprake is van een motivationeel proces met bevlogenheid als uitkomst. Bevlogenheid is een positieve emotie. Positieve emoties bevorderen onder anderen het openstaan voor nieuwe ervaringen en het welbevinden (Seligman en Fredrickson). De overdraagbaarheid van emoties is onderzocht door Hatfield en Westman, door hen contagion en crossover genoemd. In ons onderzoek hebben we onderzocht of de bevlogenheid van docenten aanstekelijk is voor leerlingen.

De resultaten van het onderzoek bevestigen dat de bevlogenheid van docenten bevorderd wordt door energiebronnen in de organisatie. Coachend leiderschap en ontplooiingsmogelijkheden vormen in ons onderzoek de belangrijkste energiebronnen. We ontdekken dat drie elementen van belang zijn voor het bevorderen van de bevlogenheid: ruimte voor de eigen professionele ontwikkeling, interpersoonlijke uitwisseling op het werk en het ontvangen van waardering. Pauze en ontspanning hebben geen invloed op de bevlogenheid, maar blijken wel een verband te hebben met werkdruk. Bij hoge werkdruk en gebrek aan pauze en ontspanning ontstaat een groter risico op het gezondheidsbeschadigende proces.

Uit ons onderzoek blijkt ook dat de mate van bevlogenheid van leerlingen de prestaties van de leerlingen in de vorm van rapportcijfers positief beïnvloedt. Er is echter slechts een licht verband tussen de bevlogenheid van docenten en die van leerlingen gevonden. De overdraagbaarheid van bevlogenheid, die in andere onderzoeken wel duidelijk gevonden is, is hier niet duidelijk. Een opvallend resultaat van ons onderzoek is dat de bevlogenheid van leerlingen erg laag is in verhouding tot die van studenten en werknemers, terwijl de bevlogenheid van docenten gemiddeld en bovengemiddeld is. We veronderstellen dat de huidige inrichting van de tweede fase de aanstekelijkheid van de bevlogenheid bemoeilijkt, enerzijds als gevolg van het terugbrengen van het aantal contactmomenten en anderzijds als

gevolg van het gewijzigde karakter van de contactmomenten tussen docenten en leerlingen. Daarnaast geven we aan dat docenten de motivatie van leerlingen ook kunnen beïnvloeden door het bevorderen van studieresources, zoals het geven van feedback.

Wij sluiten deze thesis af door te beschrijven op welke manier de scholen in hun beleid gebruik zouden kunnen maken van de uitkomsten van dit onderzoek. De prestaties van docenten kunnen bevorderd worden door te investeren in ontplooiingsmogelijkheden, in het verder ontwikkelen van een coachende stijl van leidinggeven, gecombineerd met aandacht voor het aspect waardering. De prestaties van leerlingen kunnen door docenten mede bevorderd worden door de motivatie van leerlingen te beïnvloeden. Naast het ontwikkelen van vakinhoudelijke deskundigheid van docenten doen we de scholen daarom de aanbeveling om bij het vormgeven van ontplooiingsmogelijkheden van docenten expliciet mogelijkheden aan te bieden die docenten meer inzicht en vaardigheid geven in het bevorderen van het motivatieproces van leerlingen. Het inzicht dat motivatie bevorderd kan worden door middel van aantekelijkheid van je eigen bevlogenheid betekent voor de rol van de docent dat hij voor onderwijsvormen moet kunnen kiezen waarin er directe uitwisseling met leerlingen mogelijk is, waarbij aangetekend wordt dat er een nieuwe balans gevonden moet worden tussen aanbod- en vraaggericht onderwijs.

Summary

This thesis reports on a quantitative study among eight secondary schools to see whether a relation can be found (1) between Job Resources in the school and the engagement of teachers, (2) between the engagement of teachers and the engagement of pupils and (3) between the engagement of pupils and their performances.

In the literature search we describe the Job Demands-Resources Model of Bakker and Schaufeli. According to this model Job Demands and Job Resources in an organisation determine whether there is a motivational process, leading to engagement or whether it is a matter of a health impairment process leading to fatigue and burnout. Engagement is a positive emotion. Positive emotions support among others receptiveness for new experiences and general wellbeing (Seligman and Fredrickson). The transferability of emotions has been examined by Hatfield and Westman, who call this process contagion and crossover. In this thesis we have researched whether the engagement of teachers enlightens pupils.

The results confirm that Job Resources in the organisation increase the engagement of teachers. Coaching and opportunities for learning and personal growth form the most important Job Resources in our research. We found that three elements are important to foster engagement: opportunities for professional development, interpersonal exchange at the workplace and to receive appraisal. Rest breaks and relaxation have no influence on engagement, but appear to be related to work pressure.

Our research also shows that the degree of engagement of pupils positively influences their performances in terms of report marks. The correlation between teacher's and pupil's engagement is however weak. The transferability of engagement, clearly found in other studies, is not evident in our study. A remarkable result of our research is the very low engagement of pupils in secondary schools relative to the engagement of university students and employees, whereas the engagement of teachers is (above) average. We assume that the current structure of the 'second phase' hampers the transferability of engagement, on the one hand as a result of reducing the amount of contacts between teacher and pupil and on the other hand as a result of the changed nature of these contacts. Besides we indicate that teachers may influence engagement of pupils by fostering studyresources, like giving feedback.

We conclude by describing how schools may use the results of this research. The performance of teachers can be promoted by investing in opportunities for learning and growth, and in further developing coaching by the management, combined with more

attention for the importance of appraisal. Teachers may foster pupil's performances by influencing their motivation. Therefore we not only recommend schools to develop professional knowledge of teachers, but also to offer teachers more possibilities to enhance their insight and skills in the promotion of motivation. The view that motivation can be promoted by means of transfer of your own motivation implies that the teacher should be able to choose for types of education where direct exchange with students is possible. In this context it must be noted that a new balance must be found between teaching on supply and demand.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	8
1.1 Energiebronnen in de organisatie: Het werkstressoren en –energiebronnenmodel	10
1.1.1 Werkstressoren (<i>Job Demands</i>)	11
1.1.2 Energiebronnen (<i>Job Resources</i>)	12
1.1.3 Stressproces of motivatieproces	13
1.1.4 Wat is bevlogenheid?	14
1.2 Welke factoren bevorderen het motivatieproces van docenten?	16
1.2.1 Taakkenmerken / balans opbrengsten en investeringen	18
1.2.2 Autonomie	18
1.2.3 Sociale steun	19
1.2.4 Feedback	20
1.2.5 Coachend leiderschap	21
1.2.6 Ontwikkeling, reflectie en ontspanning	22
1.2.7 Samenvattend: energiebronnen, motivatie en bevlogenheid	23
1.3.1 Negatieve emoties en hun invloed op stress	24
1.3.2 Het belang van positieve emoties	25
1.3.3 Motivatie van leerlingen	26
1.3.4 Aanstekelijkheid van emoties	27
1.3.5 Heeft bevlogenheid van de docenten ook effect op de bevlogenheid van hun leerlingen?	28
1.4 Heeft bevlogenheid nu ook effect op het resultaat van de leerlingen?	28
2 Opzet en uitvoering van het onderzoek	31
2.1 Procedure van het onderzoek en deelnemers aan het onderzoek	31
2.2 Vragenlijsten	34
2.2.1 Job Resources	34
2.2.2 Bevlogenheid	35
2.3 Prestaties: de cijfers	36
3 Onderzoeksresultaten	37
3.1 Inleiding	37
3.2 Achtergrondvariabelen en bevlogenheid	37
3.3 Energiebronnen en bevlogenheid	39
3.4 Aanstekelijkheid van de bevlogenheid	43
3.5 Samenhang tussen de bevlogenheid met schoolcijfers	46
3.6 De resultaten per school	46
4. Conclusies en discussie	47
4.1 Conclusies naar aanleiding van de resultaten	47
4.1.1 Conclusies met betrekking tot de energiebronnen en de bevlogenheid	47
4.1.2 Conclusies met betrekking tot de aanstekelijkheid van bevlogenheid en de relatie met prestaties	49
4.2 Beperkingen van ons onderzoek	52
4.3 Praktische implicaties	53
4.4 Tot slot	55
5. Referenties	56
6. Verantwoording	65

Bijlagen	67
Bijlage 1. Cronbach's alpha per vragenlijst per item	68
Bijlage 2. Resultaten per school	69

1. Inleiding

In Nederland wordt veel belang gehecht aan kwalitatief goed onderwijs. Docenten kunnen alleen goed onderwijs verzorgen als zij dit met een bepaalde mate van bezieling doen. Dit wordt erkend door zowel de minister van onderwijs als door hervormers van het onderwijs als ook door voorstanders van meer traditioneel onderwijs (Jansen, 2006; Min. OCW 2004; 2006; Mulder, 2005; Rietdijk, 2005; Stevens, 2004). Het probleem waar het onderwijs een oplossing voor zoekt is hoe zij een antwoord moet geven op het gebrek aan motivatie van leerlingen (Min. OCW, 2004). Tegelijk lijkt het enthousiasme van de leraren onder druk te staan door de hoge psychosociale belasting in het onderwijs. Veertig procent van de leerkrachten geeft aan een hoge werkdruk te ervaren (Min. SZW, 2005; Nederlands Centrum Beroepsziekten, 2005; TNO Arbeid, 2003). Het onderwijs behoort hiermee tot de meest stressvolle sectoren in Nederland.

Uit onderzoek van Bakker (2000) bij enkele duizenden werknemers naar de prevalentie van werkstress en arbeidsplezier blijkt dat er drie keer zoveel Nederlanders bevlogen aan het werk zijn (ongeveer 12%), dan dat er burnout (4%) zijn. Uit een onderzoeksrapport van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren van afgelopen jaar komt naar voren dat er bij het overgrote deel van de docenten sprake is van een grote betrokkenheid bij leerlingen (SBL, 2006). Een groot deel van de docenten is in sterke mate betrokken en enthousiast, namelijk 49%. Daarnaast zijn er docenten die betrokken en bezorgd en kritisch zijn, namelijk 44,7%. Het onderwijs blijkt dus hoog te scoren t.a.v. ervaren werkdruk en ook hoog te scoren t.a.v. bevlogenheid of betrokkenheid.

Als coaches spreken de uitgangspunten van de nog vrij recente stroming van de positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihaly, 2000) ons aan. Ons werk in de praktijk krijgt daarmee een wetenschappelijke onderbouwing. De focus gaat van het terugdringen van stress naar het bevorderen van werkplezier en vitaliteit, uiteraard ook vanuit de kennis die we hebben op het gebied van werkstress. Er is al veel bekend over stressfactoren in het onderwijs. Stressfactoren die in diverse onderzoeken naar voren komen zijn bijvoorbeeld lastig gedrag van leerlingen, een slechte fysieke werkomgeving, een hoge werkdruk, slecht contact met de schoolleiding en gebrek aan loopbaanperspectief (Hakanen, 2006; Horn, 2002; Houkes, 2002; Min. OCW, 2000; Min. SZW, 2000; 2004; Taris, 2000). Het terugdringen van werkstress blijft belangrijk. Wij zijn echter benieuwd hoe het kan dat er ook veel docenten

juist met veel bezieling les blijven geven en hun enthousiasme vast weten te houden. Is dat alleen aan hen zelf te danken of is dit te beïnvloeden? De onderzoeken die inmiddels gedaan zijn door o.a. Bakker (2001, 2003) met betrekking tot het wetenschappelijke begrip ‘bevlogenheid’ hebben ons vanaf het moment dat wij hiermee kennismaakten in de opleiding tot Master Stressmanagement- en Re-integratiedeskundige (MSR) enthousiast gemaakt met betrekking tot de mogelijkheden die deze theorie in de praktijk lijkt te hebben. Bevlogenheid kan ontstaan als er een goede balans is tussen taakeisen en energiebronnen in de organisatie.

Wij verwachten dat organisatie-aspecten, zoals ontplooiingsmogelijkheden en regelruimte, de motivatie en het werkplezier van docenten beïnvloeden, dat de motivatie en het werkplezier van leraren het studieplezier van leerlingen beïnvloeden, wat op haar beurt zorgt voor betere studieprestaties van de leerlingen. Wij hebben dan ook de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Heeft de mate van beschikbare energiebronnen in de schoolorganisatie effect op de bevlogenheid van docenten en daarmee op de bevlogenheid van de leerlingen en vervolgens op de prestaties van leerlingen?

Als dit waar blijkt te zijn kan de school bewuster en gericht kiezen voor het verbeteren van de werkomgeving met als doel om het werkplezier van docenten te verhogen en de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen, omdat de resultaten van leerlingen beter worden bij meer bevlogen docenten. Zij bevorderen hiermee een ‘positieve spiraal’ in de organisatie.

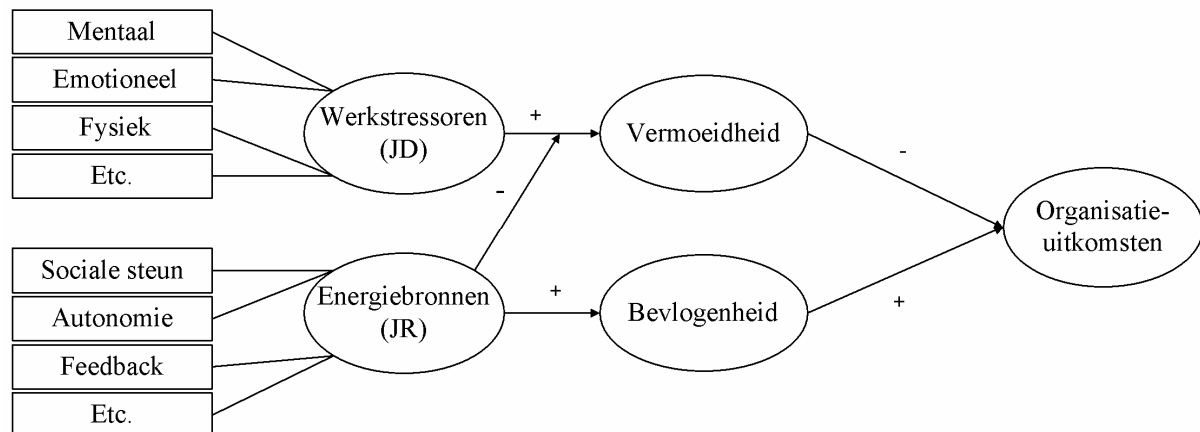
In dit hoofdstuk zullen we eerst een beschrijving geven van de diverse elementen die bovenstaande redenering onderbouwen. Op grond van de theorie hebben we een onderzoeksvraag geformuleerd en een onderzoek verricht op acht scholen voor Voortgezet Onderwijs, onder HAVO-4, VWO-4 en VWO-5 leerlingen en hun docenten. De opzet van het onderzoek leest u in hoofdstuk 2. De resultaten van dit onderzoek worden beschreven in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 trekken we conclusies op basis van de onderzoeksresultaten en geven we aan welke uitkomsten van het onderzoek tot discussie leiden en wat nader onderzoek vraagt.

1.1 Energiebronnen in de organisatie: Het werkstressoren en –energiebronnenmodel

Bevlogenheid kan ontstaan als er een goede balans is tussen taakeisen en energiebronnen in de organisatie. Zoals in elke arbeidsorganisatie is ook in onderwijsorganisaties sprake van twee processen. Enerzijds sprake is er sprake van een hoge psycho-sociale belasting. Deze psychosociale belasting duidt op het risico van een proces dat leidt tot werkstress. Aan de andere kant zijn veel docenten enthousiast en gemotiveerd. Dit duidt er op dat er ook een proces aanwezig is dat werkplezier bevordert.

Het werkstressoren en energiebronnenmodel (WEB-model) is een veel gebruikt wetenschappelijk onderbouwd model, waarmee beide processen in een organisatie in kaart gebracht kunnen worden. Demerouti en Bakker en hun collega's (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Bakker & Demerouti, 2006) hebben het WEB-model, ook wel *Job Demands-Resources* (JD-R) model genoemd, ontwikkeld. Dit model brengt zowel de werkstressoren (ook wel *job demands* of taakeisen genoemd) als de energiebronnen (ook wel *job resources* of hulpbronnen genoemd) in kaart. Het brengt bovendien de *job demands* en *job resources* in verband met de werkbeleving van de werknemers en vervolgens met de uitkomsten voor de organisatie. Het is een overkoepelend model dat bruikbaar is in verschillende organisaties met verschillende factoren en omstandigheden (dus in iedere unieke werkomgeving en voor iedere beroepsgroep). Elke baan en elke organisatie heeft namelijk zijn eigen specifieke werkstressoren en energiebronnen. Deze kunnen in kaart gebracht worden door middel van kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews met leidinggevend en sleutelfiguren uit de gehele organisatie. Het WEB-model is een praktisch model dat een goede indruk geeft van de werkomstandigheden. De uitkomst van een onderzoek op basis van het WEB-model kan een organisatie dan ook gebruiken om het welzijn en de prestaties van de werknemers te verbeteren. We maken in ons onderzoek van dit model gebruik om verschillende energiebronnen van de deelnemende scholen en de effecten op de werkbeleving en de uitkomsten van de organisatie in kaart te brengen.

Schematisch ziet het WEB model er als volgt uit:



Figuur 1 *Het WEB model*

1.1.1 Werkstressoren (*Job Demands*)

Hoge werkdruk is één van de oorzaken voor het ontstaan van stressgerelateerde klachten. Langdurig blootstaan aan hoge taakeisen (c.q. werkstressoren of *job demands*), zonder compensatie van energiebronnen leidt op den duur tot ziekte als gevolg van langdurige stress (Bakker, Demerouti, de Boer & Schaufeli, 2001). Taakeisen verwijzen naar die fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die cognitieve en emotionele inspanning vragen en daardoor fysieke en/of psychologische kosten met zich meebrengen. Hoge taakeisen leiden tot het aantasten van energiereserves. Aan de andere kant leidt de afwezigheid van taakeisen eveneens tot stressbeleving en verveling. Een voorbeeld van een taakeis in het beroep van leerkrachten is op fysiek gebied bijvoorbeeld het gebrek aan een eigen werkplek. Op emotioneel gebied kan het omgaan met lastig gedrag van leerlingen een taakeis zijn. Lesgeven vraagt een continue concentratie en alertheid tijdens de les. Dit is een taakeis op mentaal gebied. Taakeisen op sociaal gebied zijn bijvoorbeeld de hoge verwachtingen die door de omgeving aan de docent gesteld worden, zoals door ouders of door de maatschappij. Onderwijsveranderingen of fusies tussen scholen zijn voorbeelden van taakeisen op organisatieniveau (STECR, 2003).

1.1.2 Energiebronnen (*Job Resources*)

De functie van energiebronnen is dat zij werknemers ondersteunen in het bereiken van werkdoelen, dat ze de persoonlijke ontwikkeling van werknemers stimuleren en dat ze een buffer vormen tegen een hoge werkbelasting (Bakker, 2001; Bakker & Demerouti, in druk; Schaufeli, Taris, Le Blanc, Peeters, Bakker & de Jonge, 2001). Energiebronnen kunnen net als de taakeisen liggen op fysiek, psychologisch, sociaal of organisatorisch gebied en kunnen op verschillende niveaus in de organisatie te vinden zijn. Op het niveau van de organisatie zijn energiebronnen bijvoorbeeld loopbaanmogelijkheden, de zekerheid van een baan en salaris. Op het niveau van de interpersoonlijke relaties kunnen energiebronnen gevonden worden op met name sociaal en psychologisch gebied. Voorbeelden van deze energiebronnen zijn steun van collega's en de leidinggevenden en teamsfeer. Rolduidelijkheid, participatie in de besluitvorming en de mogelijkheid tot het nemen van pauzes zijn energiebronnen op organisatorisch gebied, op het niveau van de organisatie van het werk. Tenslotte zijn er energiebronnen op het niveau van de taak. Voorbeelden hiervan zijn feedback over het persoonlijk functioneren, afwisseling in het benutten van vaardigheden, het hebben van regelruimte en het kunnen doen van belangrijke/betekenisvolle taken.

Uit diverse onderzoeken van Bakker e.a. (Bakker, 2005; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou (in press); Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Salanova, Bakker & Llorens, 2006) blijkt dat belangrijke *job resources* voor docenten zijn:

- autonomie
- balans tussen investeringen en opbrengsten
- sociale steun
- feedback
- coachend leiderschap
- ontplooiingsmogelijkheden

Op basis van onze eigen praktijkervaring verwachten wij dat de volgende twee energiebronnen ook van belang zijn:

- ontspanning, pauzebeleid
- reflectie

Deze factoren beschrijven we inhoudelijk in paragraaf 2.2.

1.1.3 Stressproces of motivatieproces

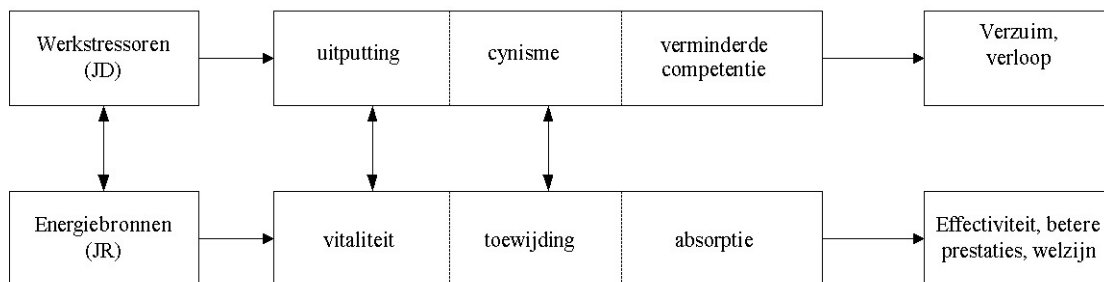
De taakeisen en energiebronnen kunnen twee processen op gang brengen ten aanzien van de werkbeleving (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003; Demerouti & Bakker, in press; Schaufeli & Bakker, 2004a).

1. Gezondheidsbeschadigend proces: teveel taakeisen putten werknemers fysiek en psychologisch uit. Op den duur vermindert de energie. Uiteindelijk resulteert dit in gezondheidsklachten (burnout, angst, vermoeidheid, RSI/KANS) en een verhoogd ziekteverzuim. De aanwezigheid van hulpbronnen en bevlogenheid kunnen een buffer vormen tegen dit gezondheidsbeschadigend proces (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005).
2. Motivationeel proces: werknemers die hulpbronnen kunnen aanspreken, zoals autonomie en participatie in de besluitvorming, zijn meer betrokken om hun werk goed uit te voeren, voelen sterker commitment naar hun organisatie en melden zichzelf minder vaak ziek dan hun tegenpolen. De afwezigheid van energiebronnen beïnvloedt het kort verzuim in negatieve zin. De absentiefrequentie neemt toe (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2001). De werknemers zijn vaker afwezig, als gevolg van een bewust of onbewust protest of vluchtgedrag. Wanneer daarentegen de organisatie voldoende energiebronnen aanreikt (zoals sociale steun, coaching, feedback, ontplooiingsmogelijkheden en autonomie) zijn werknemers gemotiveerd, toegewijd aan hun werk, en bereid om hun collega's te helpen (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004).

Het resultaat van het gezondheidsbeschadigend proces is fysieke en/of emotionele uitputting en kan leiden tot cynisme en verminderde competentie. Het motivationele proces leidt juist tot plezier en voldoening in het werk. Dit arbeidsplezier wordt in de uiterste vorm 'bevlogenheid' genoemd. De aanwezigheid van energiebronnen hebben positieve effecten voor de organisatie, namelijk:

- minder (frequent) verzuim en minder vrijwillig verloop (Bakker, Demerouti, De Boer & Schaufeli, 2001)
- meer commitment met de organisatie en met het werk, hogere arbeidsmotivatie en arbeidssatisfactie (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003)
- energiebronnen zijn hulpmiddelen om werkdoelen te bereiken, hierdoor wordt er beter gepresteerd (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004)

- energiebronnen vormen een buffer tegen de schadelijke effecten van de werkstressoren (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005)
- energiebronnen bevorderen persoonlijke groei en ontwikkeling (Salanova, Bakker & Llorens, 2006)



Figuur 2 *Stressproces en motivationeel proces in schema*

1.1.4 Wat is bevlogenheid?

Bevlogen werknemers voelen zich vitaal en energiek, zijn toegewijd aan hun werk en vergeten vaak alles om zich heen. Het hebben van werkplezier en het halen van voldoening vanuit het werk is, zoals hierboven beschreven, vooral het resultaat van de aanwezigheid van energiebronnen in de organisatie.

Bevlogenheid kan als volgt gedefinieerd worden: *‘een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie’* (Bakker & Schaufeli, 2003, pag. 4).

Vitaliteit wordt gekenmerkt door het bruisen van energie, zich sterk en fit voelen, lang en onvermoeibaar met werken door kunnen gaan en beschikken over grote mentale veerkracht en dito doorzettingsvermogen. Bij een hoge vitaliteit blijken de kosten en de opbrengsten in het werk in balans te zijn.

Toewijding heeft betrekking op een sterke betrokkenheid bij het werk; het werk wordt als nuttig en zinvol ervaren, is inspirerend en uitdagend, en roept gevoelens van trots en enthousiasme op. In het onderwijs is deze dimensie in de eerste plaats te zien in de betrokkenheid ten aanzien van leerlingen. Bij een hoge bevlogenheid is er ook sprake van een toenemende betrokkenheid bij de organisatie en blijkt er sprake te zijn van extra-rol prestaties

(Bakker e.a., 2004). Extrarol prestaties zijn werkgerelateerde prestaties die verder gaan dan de formele functieomschrijving, zoals bijvoorbeeld het ondersteunen van nieuwe collega's of collega's die re-integreren na ziekte.

Absorptie heeft betrekking op het op een plezierige wijze helemaal opgaan in het werk cq. studie. Het als het ware er mee versmelten, waardoor de tijd lijkt stil te staan en het moeilijk is om zich ervan los te maken. Absorptie komt dichtbij het begrip *flow*. *Flow* is het gevoel dat je helemaal opgaat in de activiteit die je doet, je alle gevoel van tijd verliest en achteraf zegt dat je je heel gelukkig voelde (Csikszentmihalyi, 1997).

Uit diverse onderzoeken blijkt wat bevlogenheid aan positieve effecten blijkt te hebben: bevlogenheid bevordert het zelfmanagement van mensen. Dit blijkt uit de kenmerken van bevlogen mensen:

- ze nemen zelf het initiatief en geven actief richting aan hun leven
- ze genereren zelf hun eigen positieve feedback
- ze zijn ook bevlogen buiten hun werk
- ze zijn anders moe (ze kunnen zich wel moe voelen, maar dan voldaan vermoeid)
- ze hebben waarden en normen die in overeenstemming zijn met die van de organisatie

(Schaufeli, Taris, Le Blanc, Peeters, Bakker & de Jonge, 2001).

De bevordering van zelfmanagement bij bevlogen mensen heeft te maken met het volgende proces: bevlogen mensen doen succeservaringen op en krijgen waardering hiervoor. Bevlogen mensen zijn daarnaast in staat ook zichzelf te waarderen voor deze succeservaringen, ze zijn in staat te genieten van het arbeidsproces (ze zijn niet alleen gefocust op het resultaat) en ze kunnen tegenslagen als uitdagingen zien. Hierdoor ontstaat een positieve spiraal (Salanova, Bakker & Llorens, 2006).

Een ander effect van bevlogenheid is dat bevlogen mensen, doordat ze vanuit een innerlijke drijfveer werken, meer doen wat ze kunnen en kunnen wat ze doen. Hierdoor kost het werk als zodanig hen minder energie dan bij mensen die vanuit externe druk werken. Ook kunnen ze makkelijker hun energie mobiliseren en blijken ze hun eigen energiebronnen te creëren (Salanova, Bakker & Llorens, 2006; Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2007). Bevlogenheid leidt ook tot positieve uitkomsten in de organisatie en tot betere prestaties (Bakker, Demerouti en Verbeke, 2004; Demerouti & Bakker, 2006; Salanova, Agut & Peiro, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004).

Uitgaande van de onderzoeken die gedaan zijn op het gebied energiebronnen en bevlogenheid van werknemers, hebben we **Hypothese 1** opgesteld:

De aanwezigheid van Job Resources in de schoolorganisatie bevordert de bevlogenheid van de docenten.

1.2 Welke factoren bevorderen het motivatieproces van docenten?

Uitgaande van bovenstaande hypothese werken we in deze paragraaf verder uit welke factoren een rol spelen in het motivatieproces van docenten. Voor een eerste indruk van motivatiefactoren bij docenten noteren we uitspraken van docenten, die wij opvangen in ons coach-en advieswerk: 'De kinderen houden me op de been.' 'Als ik weer alleen in de klas bezig ben dan geniet ik weer.' 'Samen even overleggen en ik kan weer verder.' 'Geweldig om kinderen te leiden in hun ontdekkingsstocht naar kennis.' '“Verwondering” zien bij de kinderen is het mooiste dat er is.' 'Nooit gedacht dat intervisie zoveel op kan leveren voor je functioneren als professional.' Of in meer negatieve zin: 'Ik voel me tekort schieten bij deze kinderen: de problematiek is te groot voor mijn deskundigheid.' 'De leiding heeft geen idee waar we voor staan.' 'Vroeger waren we veel meer een team.' 'Je mag niet meer kritisch zijn tegenwoordig.' 'We praten te veel en communiceren te weinig.' 'Geld bepaalt wat we moeten doen, niet de inhoud.'

Het onderzoeksrapport 'Waar wij voor staan', uitgegeven door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren, de SBL (2006), geeft aan wat docenten belangrijk vinden en in hoeverre ze hierover tevreden zijn. In het rapport wordt in een top 10 van stellingen aangegeven wat docenten van belang vinden. Ook wordt in het rapport in een top 10 vermeld waarover de docenten het meest tevreden zijn.

Tabel 1 *Top 10 van aspecten waar docenten belang aan hechten en waarover ze tevreden zijn.*

	Belangrijkheid	Tevredenheid
Ik wil mijn werk graag goed doen	1	7
Ik wil graag met leerlingen werken	2	1
Ik wil de leerlingen een goede toekomst geven	3	
Ik wil op mijn collega's kunnen rekenen	4	10
Ik wil dat leerlingen het naar hun zin hebben	5	5
Ik wil dat er duidelijke gedragsregels gehandhaafd worden	6	
Ik wil het gevoel hebben dat mijn werk belangrijk is	7	
Ik wil mijzelf kunnen ontplooien op mijn werk	8	
Leerlingen die extra zorg nodig hebben moeten op mij kunnen rekenen	9	6
Ik wil mij veilig voelen op mijn werk	10	2
Waardering door mijn leerlingen		3
Waardering door mijn collega's		4
Waardering door ouders van mijn leerlingen		8
Ik wil de vrijheid hebben om mijn eigen werkwijze te bepalen		9

Hieronder zetten we de motivatiefactoren van docenten in een theoretisch kader.

Bandura (1991) geeft aan dat werkmotivatie bevorderd wordt door het stellen van heldere doelen, door acceptatie van de doelen, door het stellen van moeilijke maar niet onmogelijke doelen en door het geven van regelmatige feedback, op een functionele manier en op de juiste momenten gegeven.

Deci en Ryan (1985) stellen dat het voor intrinsieke motivatie bepalend is of mensen competent en vaardig zijn, dat ze zelfbepalend zijn en dus het idee hebben dat ze zelf het resultaat hebben bereikt en dat ze over informatie beschikken die bevestigt dat ze autonoom en competent gehandeld hebben.

Hackman en Oldman (1980) benadrukken in hun model van 'work redesign' de volgende taakkenmerken: medewerkers zijn meer gemotiveerd als zij er persoonlijk

verantwoordelijk voor zijn, als zij hun werk zinvol achten en als zij zicht hebben op de bereikte resultaten. Het zinvoller maken van het werk kan door meer taakvariatie, door het verhogen van de mogelijkheid je met het werk te identificeren (taakidentiteit) en door de belangrijkheid van de taak (taakbetekenis) te beïnvloeden. Naast de taakkenmerken zijn de aspecten autonomie en feedback belangrijke motivatiefactoren in het model van Hackman en Oldman.

Op grond van bovenstaande praktijkuitspraken en motivatietheorieën komen we tot een zestal motivatiefactoren.

1.2.1 Taakkenmerken / balans opbrengsten en investeringen

De taak van docenten bestaat voor het grootste deel uit het verzorgen van lessen. Zij bepalen de lesinhoud en het onderwijsproces tijdens de les. Dit bepaalt de identiteit van de docent. In de loop der jaren is het takenpakket van docenten uitgebreid naar onder anderen meer samenwerking met collega's en naar meer contact met ouders. Docenten waarderen de afwisseling in hun werk. De balans tussen investeringen en opbrengsten (equity) is voor docenten, net als voor elke medewerker, belangrijk (Horn, 2001; Schaufeli, 2006; Taris, Horn, Schaufeli & Schreurs, 2004).

In het contact tussen docent en de leerlingen is er dan een balans tussen bijvoorbeeld de onderstaande investeringen en opbrengsten:

Investeringsen

- handhaven van orde
- investeren in contact, motiveren, begeleiden van leerlingen
- het lesgeven zelf, het voorbereiden van de lessen

Opbrengsten

- waardering van leerlingen
- goede prestaties van leerlingen
- ordelijk gedrag, gemotiveerdheid van leerlingen, goed contact met leerlingen

1.2.2 Autonomie

Van oudsher hadden docenten veel vrijheid in het regelen van hun eigen werk. Dit wordt vaak als een aantrekkelijke kant van het leraarschap gezien. Bij autonomie kun je denken aan de mate van vrijheid om de lesinhoud en de lesvorm te bepalen, maar ook de keuzevrijheid in werktijden en werkplek voor voorbereiding en correctie. De behoefte aan autonomie of

regelruimte verschilt per individu. We zien op dit punt twee verschillende behoeftes: enerzijds zijn er docenten die vinden dat er teveel van bovenaf bepaald wordt hoe ze moeten gaan werken en dus meer autonomie wensen. Anderzijds wordt aangegeven dat er meer behoefte is aan samenwerking en het makkelijker van elkaars kennis gebruik kunnen maken. Het een hoeft het ander niet uit te sluiten.

1.2.3 Sociale steun

Sociale steun is steun die het individu ter beschikking staat door middel van zijn of haar sociale banden met andere personen, groepen en de samenleving in haar totaliteit. Sociale steun kan op het werk gegeven worden door leidinggevend en door collega's. Sociale steun omvat de formele en de informele contacten met leidinggevend en met collega's, al dan niet tijdens werk (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Deze contactmomenten hoeven niet altijd functioneel te zijn. Het gaat niet alleen om sociale contacten, maar ook om werksfeer, leiderschapsstijl en het sociale beleid van de organisatie.

Sociale steun kan op verschillende wijze gegeven worden:

1. instrumenteel: daadwerkelijk helpen
2. informatief: informatie geven
3. emotioneel: liefde, empathie, vertrouwen geven
4. waardering
5. kameraadschap: gezelligheid

De mate waarin men sociale steun ervaart, is niet gelijk aan de hoeveelheid sociale contacten. (Gaillard, 2003). De kwaliteit van steun is belangrijker dan de kwantiteit. De geboden steun moet wel aansluiten op de behoefte die de werkende op dat moment heeft. Bij het contact met de leidinggevend blijkt de kwantiteit wel een rol te spelen. Hoe meer contacten iemand met zijn leidinggevende heeft des te meer emotionele steun en kameraadschap de werkende ervaart. Sociale steun kan ook averechts werken. Het wordt dan als bemoeizucht, inbreuk op de autonomie of als een motie van wantrouwen gezien. In stresssituaties treden minder klachten op bij mensen die een goede sociale ondersteuning ervaren (Winnubst e.a., 2004).

De steun vermindert niet de werklast, maar zorgt ervoor dat een hoge belasting niet tot stressreacties leidt (Gaillard, 2003). Sociale steun bevordert de copingmogelijkheden. Coping of stresshantering is de manier waarop men met negatieve of stressvolle ervaringen of emoties omgaat. Daarnaast hebben mensen een fundamentele basisbehoefte aan sociale contacten. Sociale steun is een actief proces van geven en ontvangen. Sommige mensen staan meer open voor hulp: zij vragen erom, ze gebruiken de hulp ook daadwerkelijk (in plaats van

te klagen) en ze geven zelf ook steun. Sociale steun vergroot ook de kans op feedback over de prestatie en over de eigen positie in de organisatie. Sociale steun vergroot tot slot de mogelijkheid om de werkdoelen te bereiken.

1.2.4 Feedback

Feedback is de mate waarin de werknemer terugkoppeling en informatie ontvangt, bijvoorbeeld over de kwaliteit en het effect van zijn of haar handelen (Kompier, 2003). Terugkoppeling is belangrijk voor het kunnen functioneren van mensen (Gaillard, 2003). Feedback heeft twee belangrijke functies. Als eerste is feedback noodzakelijk om inzicht te krijgen in hoeverre gestelde doelen behaald worden en helpt het mensen om hun gedrag te beoordelen en bij te sturen. Terugkoppeling heeft een motiverende werking, doordat duidelijk wordt aan de werknemer in hoeverre gestelde doelen behaald worden. Door het behalen van de gestelde doelen ervaart de werknemer succeservaringen (Bandura, 1991; Hackman & Oldman, 1985). Deze succeservaringen vergroten het vertrouwen in de eigen competenties. Ten tweede bevordert feedback in de vorm van waardering op een directe manier het psychologisch proces van zelfwaardering en vertrouwen in eigen kunnen. In het onderzoek van Hakanen e.a. (2006) wordt deze motiverende werking van waardering beschreven.

Feedback kan vanuit interne waarneming plaatsvinden en ontvangen worden van externe bronnen. De interne vorm van feedback vindt plaats door middel van gewaarwording van lichaamsgevoel en emoties en door de cognitieve evaluatie van eigen handelen. Externe terugkoppeling kan enerzijds plaatsvinden op het niveau van de taak en de inhoud van het werk en anderzijds over de eigen positie en de mate van invloed in de organisatie.

Feedback kan vanuit verschillende bronnen ontvangen worden. Docenten krijgen in de eerste plaats direct feedback van hun leerlingen. Leerlingen laten in hun gedrag blijken wat ze van je vinden, leerlingen halen bepaalde resultaten voor jouw vak en ze halen al dan niet hun examen. Het belang hiervan wordt bevestigd in het onderzoek van SBL (2006), waarin docenten aangeven het belangrijk te vinden waardering te ontvangen van leerlingen en hun ouders. In de tweede plaats kunnen zij feedback ontvangen van hun collega's en hun leidinggevende. Tenslotte vindt feedback plaats vanuit de maatschappij in de vorm van financiële beloning en maatschappelijke status.

Feedback kan formeel en informeel plaatsvinden. In bijvoorbeeld functioneringsgesprekken vindt de formele vorm van feedback plaats en in de dagelijkse contacten vindt de meer informele vorm van feedback plaats. De kwaliteit van feedback kan verschillen. Feedback kan persoonlijk en beoordelend gegeven worden en kan dan iemands

zelfbeeld en zelfvertrouwen negatief beïnvloeden ('je bent waardeloos'). Feedback kan ook subjectief en beschrijvend van aard zijn. Hierbij krijgt de docent bijvoorbeeld concrete informatie om tot actie te komen en zijn/haar gedrag te veranderen (Verhoeven, 2003; Whitemore, 2003).

1.2.5 Coachend leiderschap

Naast feedback hebben medewerkers en dus ook docenten behoefte aan heldere doelen en een inspirerende visie. De leiding kan een motiverende rol nemen door zich te richten op het sturen op concrete doelen en verstrekken van feedback ten aanzien van de bereikte resultaten en door het geven van steun en waardering. Betrokkenheid bij de besluitvorming en een goede informatievoorziening zijn ook middelen voor de leiding om de motivatie positief te beïnvloeden.

Het ervaren van steun van de leidinggevende door werknemers wordt bepaald door de kwaliteit van de relatie tussen leidinggevende en medewerker, in dit geval docenten. We willen dit onderbouwen door in te gaan op de leiderschapstheorie *leader-member-exchange* van Graen (Breukelen 2006; Graen 1991; Le Blanc, 1994; Vlist, 1999). Het leader-member-exchange (LMX) model stelt dat de effectiviteit van leiderschap bepaald wordt door de één-op-één relaties tussen leidinggevende en ondergeschikte. De leidinggevende heeft met elke ondergeschikte een relatie die meer of minder effectief is. Deze relatie wordt gekenmerkt door de wisselwerking tussen leidinggevende en ondergeschikte en wordt bepaald door de visie van de leidinggevende op de mate van competentie van de ondergeschikte en door de visie van de ondergeschikte op de mate van doelmatig en rechtvaardig handelen van de leidinggevende. In dit proces tussen leidinggevende en ondergeschikten ontstaan verschillen in de mate van invloed en de mate van vertrouwen. Er is sprake van een schaal waarop de relaties geplaatst kunnen worden van een puur contractuele verhouding onderling tot een non-contractuele verhouding. De contractuele verhouding is gebaseerd op autoriteit, contractuele verwachtingen en verplichtingen (low-quality relatie) en de non-contractuele verhouding wordt gekenmerkt door vertrouwen en invloed op basis van sociale uitwisseling (high-quality relatie). De relatie tussen leidinggevende en ondergeschikte is dynamisch en kan in principe steeds veranderen. De perceptie van de competenties van de ander bepalen de kwaliteit van de onderlinge relatie. Wanneer de competenties van de ondergeschikte hoger ingeschat worden door de leidinggevende ontstaat een betere relatie en verwerft de ondergeschikte meer vertrouwen en invloed, zo is de aanname (Le Blanc, 1994).

De leidinggevende vertoont dus niet een en hetzelfde gedrag naar elke werknemer, maar dit gedrag is mede afhankelijk van de kenmerken van de werknemer. Afhankelijk van de mate van vertrouwen in de competenties van de medewerker is de relatie beter en krijgt iemand meer vertrouwen. De medewerker wordt daardoor weer competent en zelfsturender. Coachend leiderschap waarbij in de relatie met de medewerker geïnvesteerd wordt, kan de competenties en resultaten verhogen als gevolg van een goed uitwisselingsproces over doelen, resultaten en werkwijze.

1.2.6 Ontwikkeling, reflectie en ontspanning

Het motivatiepotentieel van een taak is groter naarmate er meer sprake is van een groei- of ontwikkelbehoefte van de persoon (Hackman & Oldman, 1980). We gaan hier, juist omdat docenten ook aangeven dat zij meer mogelijkheden willen zichzelf te kunnen ontwikkelen (SBL, 2006), in op dit aspect. We brengen dit vervolgens in verband met twee andere aspecten die ook kunnen bijdragen aan het motivatieproces.

Voor een professional in het algemeen en ook voor veel onderwijsprofessionals geldt dat zij zichzelf willen kunnen ontwikkelen. Het is ook een van de kenmerken om überhaupt professional genoemd te kunnen worden (Vlist, 1999). De veranderingen in het onderwijs vereisen flexibiliteit van de docenten om het werk goed uit te kunnen voeren, plezier in het werk te blijven behouden en letterlijk werk te blijven behouden. Van de Loo spreekt over *employability* (2004). *Employability* is het ontwikkelen van talent in arbeidsmarktbrede zin, los van een specifieke, concrete functie en zelfs los van de eigen organisatie. Hierbij zijn de volgende persoonlijke aspecten belangrijk: stressbestendigheid, competentieontwikkeling en het werken aan relaties. Bevordering van *employability* omvat dus naast de beroepsinhoudelijke ontwikkeling ook vakoverstijgende ontwikkeling. Bij de beroepsinhoudelijke ontwikkeling van docenten gaat het zowel om de vakinhoudelijke ontwikkeling als om de didactische ontwikkeling (bijvoorbeeld coachend lesgeven). Daarnaast vragen de toenemende neventaken en de toenemende noodzaak om samen te werken om ontwikkeling van vaardigheden op meer vakoverstijgend gebied.

Vakoverstijgende ontwikkeling is dus meer gericht op de persoonlijke ontwikkeling in het algemeen en mogelijk ook gericht op werk op andere beroepsgebieden. De vraag kan zijn in hoeverre de docent van alle markten thuis moet zijn of dat er meer gebruik gemaakt gaat worden binnen het onderwijs van specifieke competenties en ervaringen. De ontwikkeling van docenten kan op verschillende manieren vorm krijgen: bijvoorbeeld in de vorm van opleiding, cursussen, coaching, intervisie en mentorschap voor beginnende docenten.

In 'Beroepszeer' (2005) pleit Korthagen voor het meer invoeren van vormen van reflectie om de docent een vorm van ontwikkeling en leren te bieden die hem meer competent en zelfbepalend kan maken. Reflectie is een vorm van leren waarbij docenten zich bewust worden van hun eigen kennis, vaardigheden, competenties, maar ook waarden, drijfveren en ontwikkelbehoeften. Reflectie komen wij niet direct tegen in de bestaande motivatietheorieën. Het is echter een vorm om je bewust te worden van wat je eigen wensen en doelen zijn, waardoor je er zelf meer verantwoordelijkheid voor kunt nemen. Het maakt je meer zelfbepalend (Fonderie-Thierie & Hendriksen, 2002; Loo, 2004).

Een voorwaarde om structureel of spontaan te kunnen reflecteren is even afstand kunnen nemen van je werk en contact maken met je waarden en emoties. Hiervoor is het noodzakelijk een bepaalde mate van ontspannenheid te hebben. Ontspannenheid maakt het beter mogelijk je emoties, je waarden en je drijfveren te ervaren (Ashby, Isen, Alice & Turken, 1999; Fredrickson, 2000; Shapiro, Schwartz & Santerre, 2002). Ontspannenheid kan na het werk en tijdens het werk gevonden worden. Korte pauzes tijdens het werk zijn belangrijk voor herstel van inspanning (Galinsky, Swanson, Sauter, Hurrell, Schleifer, 2000)

Het werkt motiverend als je als professional zelf de ruimte krijgt op je eigen manier naar de beste resultaten te kunnen werken (Deci & Ryan, 1985). Daarvoor moet je wel weten wat jouw manier is en wat je sterk maakt en wat niet. Feedback van anderen, zoals hierboven beschreven, is een vorm hiervoor, maar ook 'jezelf feedback' kunnen geven en daar instrumenten voor hebben en de ruimte voor krijgen werkt motiverend (Hermans, 1974; Kuijpers, 2005; Loo, 2004). Hiervoor is regelmatige ontspanning en reflectie noodzakelijk.

1.2.7 Samenvattend: energiebronnen, motivatie en bevlogenheid

Van bovenstaande motivatiefactoren gaan we in ons onderzoek na of ze als energiebronnen in de organisatie de vitaliteit, de toewijding en absorptie van docenten, oftewel de bevlogenheid bevorderen. Interessant is nu of deze bevlogenheid ook effect heeft op de beleving van leerlingen en hun resultaten.

1.3 Emoties en het stress- en motivatieproces

1.3.1 Negatieve emoties en hun invloed op stress

In onze huidige maatschappij hebben mensen te maken met een hoge werkbelasting. De werkbelasting wordt bepaald door de optelsom van de belasting op fysiek, mentaal en emotioneel niveau. In het onderwijs is er met name sprake van een hoge belasting op mentaal en emotioneel niveau. De hoge werklast kan stress opleveren als je onvoldoende tijd hebt of ervaart om het werk te doen. Een belangrijke bron van stress in het onderwijs is een disbalans in het geven en nemen in het contact naar leerlingen (Schaufeli, 2006; Taris, Horn, Schaufeli & Schreurs, 2004). Veertig procent van de mensen in het onderwijs geven aan op enigerlei wijze last hebben van gevoelens/emoties van dreiging in de vorm van verlies van grip of een gevoel van frustratie. Als we de grip dreigen te verliezen op de situatie, speelt emotie, zoals angst of onzekerheid, de hoofdrol en kan stress ontstaan (Gaillard, 2003). Negatieve emoties hebben, evenals positieve emoties, effect op de mate van welbevinden, blijkt ook uit het onderzoek van Schaufeli & Van Rhenen (2006).

De negatieve emoties veroorzaken stress. Hard werken, inspanning en werkbelasting op zich veroorzaken nog geen stressreacties. Bij onvoldoende ontspanning en herstel ontstaat er vermoeidheid. Dit leidt tot een afname van energie, efficiëntie en effectiviteit. Bij voldoende ontspanning en rust, in de vorm van een goede nachtrust, ontspanning na werktijd en ontspanningsmomenten tijdens werktijd herstelt dit weer. Werkstress heeft meer met de psychosociale factoren in de werkomgeving te maken. Deze zorgen voor dagelijkse irritaties, frustraties, twijfels en onzekerheid. Bij negatieve emoties duren de effecten van de belasting veel langer dan de belasting zelf. Het herstel van deze effecten duurt dan eveneens veel langer.

Niet iedereen is even goed getraind in het signaleren van stressreacties en het herkennen van de onderliggende gevoelens en achterliggende problemen. Elke emotie kent gradaties, bijvoorbeeld van neutraal, naar geïrriteerd, naar boos, naar woedend. Heftige emoties hebben 'stuurvoorrang' en halen je uit je concentratie. Dit geldt zowel voor negatieve emoties als woede als voor positieve emoties, zoals heftige verliefdheid. Lichtere gevoelens en stemmingen, zoals tevredenheid of bezorgdheid, zijn nodig voor de motivatie. Zonder gevoel kan er geen sprake zijn van motivatie. Het risico van negatieve emoties is dat er weerstand tegen de taak ontstaat en de intrinsieke motivatie afneemt.

Negatieve emoties leiden tot verhoogde lichamelijke activatie, versmalling van de waarneming, versmalling van de gedragsopties en vermindering van het lichaamsgevoel. Bij

een langdurig stressproces kan er een verminderd vertrouwen in eigen competentie ontstaan, evenals verminderde motivatie uitend in een verminderde betrokkenheid bij het werk en de organisatie. Op den duur kunnen gezondheidsproblemen ontstaan met eventueel verzuim als gevolg (het beschreven gezondheidsbeschadigend proces in paragraaf 2.1.3).

1.3.2 Het belang van positieve emoties

Positieve emoties bevorderen het welbevinden (Schaufeli & van Rhenen, 2006). In het onderzoek van Schaufeli & van Rhenen (2006) komt naar voren dat het gebrek aan positieve emoties het toekomstig ziekteverzuim van de onderzochte managers voorspelt. Hoe minder positieve gevoelens (maar niet hoe meer negatieve gevoelens!) des te vaker de managers in het daaropvolgende jaar blijken te verzuimen.

Fredrickson (2000, 2003) heeft veel onderzoek gedaan naar de effecten van positieve emoties. Positieve emoties zijn belangrijk, niet alleen omdat ze een plezierig gevoel geven, maar vooral omdat ze een veel betere uitwisseling met de wereld veroorzaakt. Je emotionele staat bepaalt of je openstaat voor nieuwe ervaringen of dat je je afsluit. Om te kunnen leren en je creatieve vermogens te kunnen gebruiken is het nodig om open te kunnen staan. Dit is vanzelfsprekend belangrijk voor leerlingen, omdat hun doel is te 'leren', maar ook voor docenten is het belangrijk om zich blijvend te kunnen ontwikkelen in hun werk als professional.

Fredrickson heeft op basis daarvan de 'broaden-and-build' theorie ontwikkeld. Positieve emoties (blijdschap, interesse, trots, liefde) leiden tot openheid voor nieuwe ervaringen en een verbreding van het gedragsrepertoire. Positieve emoties hebben positieve effecten op sociaal, fysiek en intellectueel vlak. Vanuit positieve emoties ontstaan er makkelijker vriendschappen, liefdes en coalities. Positieve emoties werken ook gunstig uit op de gezondheid (immuunsysteem) en de levensduur. Zo komt uit een onderzoek gedaan bij essays geschreven door nonnen in de jaren dertig dat de nonnen die de meeste positieve emoties ervaarden zeven jaar langer leefden dan de nonnen die de meeste negatieve emoties opschreven (Danner, 2001). Openheid voor nieuwe ervaringen levert ook indirect een langdurend voordeel op. Mensen die vaak positieve emoties ervaren bouwen hierdoor voortdurend aan hun persoonlijke hulpbronnen, zoals optimisme, eigenwaarde en persoonlijke effectiviteit. Verbreding (broaden) van het gedragsrepertoire leidt tot waardevolle persoonlijke hulpbronnen (build). Deze hulpbronnen fungeren tevens als een soort reserve waaruit geput kan worden bij een toekomstige bedreiging.

Bovendien maken positieve emoties leren mogelijk. Leren is namelijk een activiteit waarbij je open moet staan voor nieuwe kennis en vaardigheden. Wanneer we in een positieve stemming zijn, denken we op een heel andere manier dan wanneer we in een negatieve stemming zijn. Een negatieve stemming activeert het richten op wat er mis is en om dat vervolgens te elimineren. Een positieve stemming daarentegen stimuleert mensen om op een creatieve, opbouwende manier te denken.

1.3.3 Motivatie van leerlingen

Tegenwoordig is er sprake van een motivatieprobleem onder leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2006a; 2006b; Ministerie van OCW, 2006a). Zowel externe (bijvoorbeeld straf en beloning) als interne factoren (bijvoorbeeld omdat je het zelf belangrijk vindt) kunnen motivatie bevorderen. Externe factoren leiden tot extrinsieke motivatie, interne tot intrinsieke. Intrinsieke motivatie kan gebaseerd zijn op interne behoeften en waarden, maar ook op doelen die je zelf belangrijk vindt. Positieve emoties bevorderen ook bij leerlingen de intrinsieke motivatie. Volgens Deci en Ryan (1985) zijn drie factoren belangrijk voor intrinsieke motivatie: gevoel van competentie (o.a. door het krijgen van feedback), sociale relaties (het gevoel erbij te horen) en autonomie (het gevoel dat je zelf gezorgd hebt voor het eindresultaat).

Docenten kunnen op verschillende manieren de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen. Zij sturen bewust door het geven van feedback, zodat leerlingen weten wat ze kunnen en wat ze nog moeten leren. Ze sturen op het klimaat in de klas, door gedragsregels te stellen bijvoorbeeld en ze laten leerlingen in verschillende mate zelfstandig werken aan opdrachten en bevorderen daarmee meer of minder autonomie. De manier waarop ze dat doen is heeft rechtstreeks effect op de gevoelens van leerlingen. Deci en Ryan geven aan dat de manier van feedback geven bijvoorbeeld wel heel belangrijk is. Gaat het op een controlerende, beoordelende manier dan neemt de intrinsieke motivatie af. Gaat het op een informerende manier dat neemt de intrinsieke motivatie toe. Door het creëren van deze studieresources voor intrinsieke motivatie bevorderen docenten de motivatie via een indirect proces.

Zoals we beschreven bij het WEB-model is bevlogenheid het resultaat van een motivatieproces. In ons onderzoek hebben wij ons afgevraagd of er ook een direct proces plaatsvindt tussen de bevlogenheid van de docent en die van de leerling volgens het proces van aanstekelijkheid. In de volgende paragraaf gaan we in op dit aanstekelijkheidsproces.

1.3.4 Aanstekelijkheid van emoties

Het is uit diverse onderzoeken gebleken dat emoties aanstekelijk zijn. Mensen zijn gericht op het leggen van contact met elkaar. Hierbij is er een onderlinge wisselwerking op verbaal en non-verbaal niveau. Mensen beïnvloeden elkaar daarbij bewust en ook onbewust met hun emoties. Er zijn verschillende verklaringen voor dit onbewuste proces van aanstekelijkheid, die ons inziens ook gelijktijdig plaats kunnen vinden. Het gaat om twee verklaringen, namelijk 'emotional contagion' (Hatfield, 1994) of 'crossover' (Westman, 1995). De aanstekelijkheid of crossover vindt plaats zowel door het snelle onbewuste proces van imitatie van de non-verbale communicatie, zoals gezichtsuitdrukkingen, lichaamshoudingen en stem. Ook vindt aanstekelijkheid plaats door empathische processen, namelijk doordat mensen zich inleven in de ander. Goleman (2002) beschrijft dit proces ook voor leidinggevend en medewerkers en noemt dit emotionele resonantie.

Uit onderzoeken blijkt dat burnout en depressie aanstekelijk zijn. Ook bevolegenheid blijkt aanstekelijk te zijn. Recent onderzoek heeft aangetoond dat aanstekelijkheid zowel plaatsvindt binnen teams (Bakker, Van Emmerik & Euwema, 2006), als bijvoorbeeld tussen partners (Bakker & Schaufeli, 2000; Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2005).



Illustratie 1 *Imitatie van de non-verbale communicatie*

De aanstekelijkheid van emoties van leraren naar leerlingen is bijvoorbeeld aangetoond in het onderzoek naar de aanstekelijkheid van flow onder muziekdocenten naar hun leerlingen (Bakker, 2005). Zou het zo zijn in het onderwijs dat de docent de leerlingen aansteekt met zijn eigen 'enthousiasme' of 'onzekerheid, demotivatie'? Daarnaast is het ook mogelijk dat de leerlingen via het proces van aanstekelijkheid de stemming van de docent beïnvloeden.

1.3.5 Heeft bevlogenheid van de docenten ook effect op de bevlogenheid van hun leerlingen?

Uit eigen ervaring weten we dat er docenten zijn die meer enthousiasme uitstralen voor hun vak dan anderen. Bij benadering van de scholen, gaven de schoolleiders ook unaniem aan dat ze verwachtten dat bevlogenheid van docenten het enthousiasme van de leerlingen positief beïnvloeden. Aangezien emoties overdraagbaar zijn, is onze hypothese dat de bevlogenheid van docenten ook overgedragen wordt op hun leerlingen. Dit leidt tot de **tweede hypothese**:

De bevlogenheid van de docenten heeft een positieve relatie met de bevlogenheid van de leerlingen.

1.4 Heeft bevlogenheid nu ook effect op het resultaat van de leerlingen?

Bevlogenheid leidt tot betere prestaties. Prestaties in het onderwijs zijn in te delen in prestaties van docenten en prestaties van leerlingen. De leerlingen presteren uiteindelijk in de vorm van een diploma met cijfers. Elk schooljaar wordt aan het eind van het jaar op basis van behaalde cijfers bepaald of de leerling overgaat naar het volgende leerjaar. Cijfers zijn daarmee de objectieve gegevens die de prestaties van leerlingen weergeven. De kwaliteit van het onderwijs wordt voor een belangrijk deel afgeleid van de resultaten van de leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs publiceert jaarlijks kwaliteitskaarten van alle scholen in Nederland op het internet (www.kwaliteitskaart.nl), waarin uitstroom- en doorstroomcijfers van de verschillende scholen beoordeeld zijn. Uiteindelijk bepalen de behaalde cijfers van de leerlingen of zij slagen en doorstromen naar vervolgonderwijs. Cijfers zijn kwantitatieve gegevens en hebben wij daarom als meetinstrument gebruikt om de resultaten van de leerlingen te meten.

De prestaties van leerlingen worden bepaald door verschillende factoren, zoals de cognitieve intelligentie, de fysieke omgeving (de ventilatie van het lokaal), de gezinskenmerken, het toekomstperspectief en de studiehouding (Bruinsma, 2003; Gids, Oel, Phaff & Kalkman, 2007; Hustinx, Kuyper & van der Werff, 2005; Peetsma, 1994). Naast deze

factoren spelen motivatie en inzet een rol. Leerlingen die gemotiveerd en enthousiast zijn voor een vak, doen hier meer voor en presteren beter. Aan de andere kant zijn ze makkelijker gemotiveerd voor een vak dat ze goed kunnen (Peetsma, Roeleveld & Stoel, 2003).

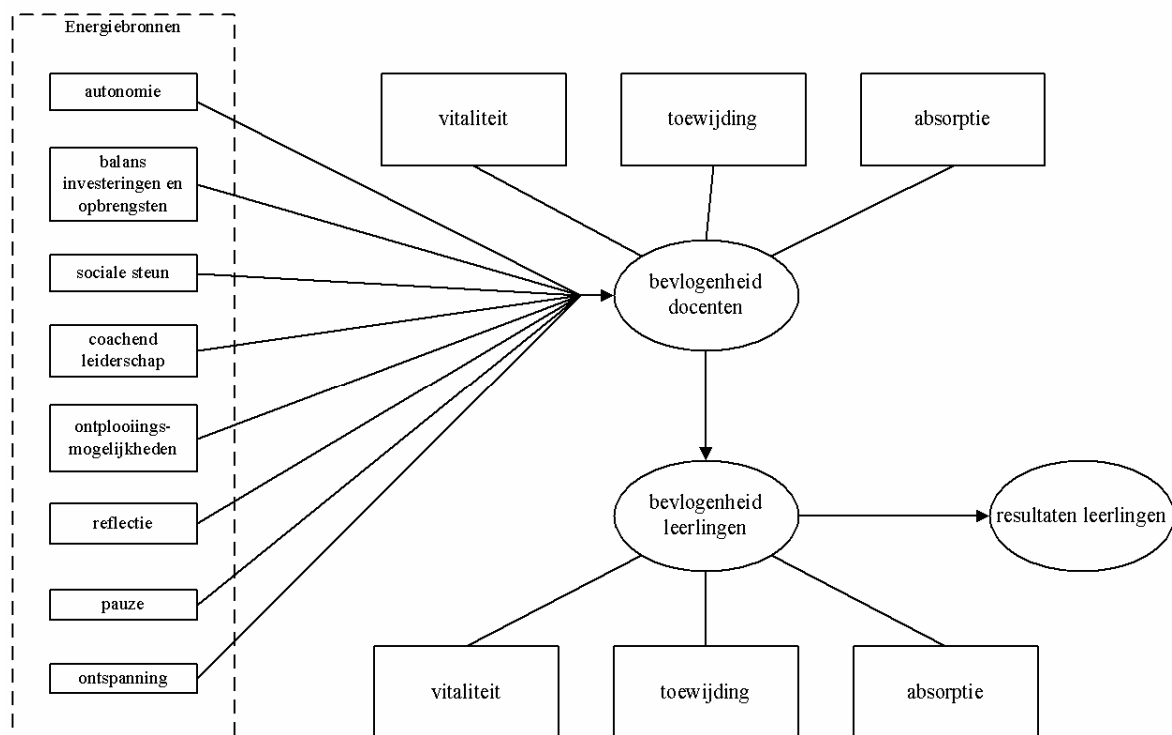
Volgens Bandura (1997) leiden succeservaringen tot een toegenomen vertrouwen en een toegenomen geloof in eigen kunnen en mogelijkheden. Volgens de Social Cognitive theorie van Bandura zijn de overtuigingen die mensen hebben over hun self-efficacy belangrijke determinanten voor de inzet en het doorzettingsvermogen om doelen te behalen. Self-efficacy is een zelfmotiverend mechanisme. Onderzoek van Salanova e.a. (2005, 2006) onder studenten van de universiteit heeft dit proces bevestigd: de prestaties van studenten nemen toe als zij een hogere mate van self-efficacy ervaren. De studenten leiden hun vertrouwen in eigen kunnen af aan hun positieve affectieve interne staat, namelijk de mate van bevlogenheid. Hierdoor wordt hun inzet en motivatie bevorderd en neemt de kans op succeservaringen toe. De motivatie neemt af als de studenten te veel faalervaringen opdoen, omdat dit hun self-efficacy negatief beïnvloedt.

Naast dit psychologische proces bij de leerlingen zelf bevorderen externe *studieresources* de prestaties van de leerlingen. Onder *studieresources* verstaan wij alle bronnen die bevorderend werken op het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Deze *studieresources* liggen op fysiek, psychologisch en sociaal niveau. Voorbeelden van *studieresources* zijn het aantal contacturen met de docent, het kennisniveau van de docent, de didactische vaardigheden van de docent, de sfeer in de klas, de kwaliteit van feedback, het geven van waardering en de kwaliteit van het contact met de leerling. Llorens e.a. (2007) hebben het effect van hulpbronnen op efficacy-beliefs en bevlogenheid onderzocht bij studenten. Zij tonen aan dat er zelfs een positieve spiraal ontstaat als er voldoende hulpbronnen (taakresources of studieresources) aanwezig zijn, in combinatie met een hoge self-efficacy en een hoge mate van bevlogenheid.

Dit leidt tot **hypothese 3**:

De bevlogenheid van de leerlingen heeft een positieve relatie met de prestaties van de leerlingen.

De drie beschreven hypothesen hebben we in het volgende model uitgewerkt. Bij de energiebronnen hebben we specifieke energiebronnen voor het onderwijs genoemd.



Figuur 3: *het onderzoek in schema*

2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

De vraag die we ons in het onderzoek hebben gesteld is: hebben energiebronnen in de schoolorganisatie effect op de bevologenheid van docenten en daarmee op de bevologenheid van de leerlingen en heeft de mate van bevologenheid van de leerlingen vervolgens effect op de prestaties van leerlingen? In ons onderzoek gaan we na of er sprake is van een verband in drie stappen, namelijk:

- een verband tussen energiebronnen in de school en de bevologenheid van docenten
- een verband tussen bevologenheid van de docent en de bevologenheid van de leerling
- een verband tussen de bevologenheid van de leerling en de prestaties van de leerling.

2.1 Procedure van het onderzoek en deelnemers aan het onderzoek

Het onderzoek hebben we uitgevoerd bij acht scholen voor voortgezet onderwijs en wel bij docenten en leerlingen uit 4 HAVO, 4 VWO en 5 VWO. De bevologenheid en de energiebronnen zijn gemeten door middel van vragenlijsten. De resultaten zijn geïnventariseerd door middel van het opvragen van de behaalde cijfers voor toetsen en van het eindcijfer voor het desbetreffende vak.

De docenten en de leerlingen hebben voor het onderzoek vragenlijsten ingevuld. De vragenlijsten zijn uitgedeeld door de schoolleiders aan de docenten. Bij de grotere scholen zijn dertig docenten door middel van een a-selecte steekproef geselecteerd. Via een a-selecte steekproef zijn eveneens de leerlingen geselecteerd, acht per docent. De leerlingen zijn bij de meeste scholen slechts één maal benaderd. Bij de kleinere scholen zijn alle docenten benaderd die lesgeven aan 4 HAVO, 4 VWO en 5 VWO. Bij deze kleinere scholen zijn diverse leerlingen voor twee vakken benaderd (zie onderstaande tabel).

De vragenlijsten konden per computer ingevuld worden of per post opgestuurd worden. De vragenlijsten van de docenten en leerlingen waren gecodeerd. Bij de analyse konden de gegevens van de leerlingen door middel van de codering aan die van de docenten gekoppeld worden. Anonimiteit was gewaarborgd. De schoolleiders hebben we persoonlijk geïnformeerd en benaderd. De docenten zijn door de schoolleiders of door één van ons geïnformeerd. De docenten hebben de vragenlijsten aan de door ons geselecteerde leerlingen verstrekt. De respons was 121 vragenlijsten van docenten (56,3%). Voor het toetsen van

Hypothese 2 en 3 konden we één vragenlijst van de docenten niet gebruiken omdat we geen input hadden van leerlingen van deze docent. Het toetsen van Hypothese 2 en 3 is dan ook gebaseerd op data van 120 docenten. We hebben 620 leerlingvragenlijsten ontvangen. De respons is daarmee 36,6%. Na het verwijderen van de deelnemers met missende waarden bleven 491 leerlingvragenlijsten die gekoppeld konden worden aan docenten (de effectieve respons is 29%). Er waren 129 vragenlijsten van de leerlingen niet bruikbaar omdat de docent van deze leerlingen niet deelgenomen heeft. Het is ons deels onbekend wat de reden is dat deze docenten wel bereid waren de vragenlijsten uit te delen aan de geselecteerde leerlingen en niet zelf de vragenlijst ingevuld hebben. We weten van een paar docenten dat zij door privé-omstandigheden of door de werkdruk van het laatste semester of om principiële redenen niet meegedaan hebben. We hebben van in totaal 474 leerlingen de eindcijfers ontvangen. Voor de toetsing van de derde hypothese is daarmee de effectieve respons 28%. Door de drie stappen in onze onderzoeksvraag was er bij elke volgende stap een vermindering van de effectieve respons, omdat alleen de data van de leerlingen en de cijfers van de leerlingen meegenomen konden worden, die gekoppeld konden worden aan deelnemende docenten.

Tabel 2 *Aantallen deelnemers*

School*	Verzonden enquêtes		Aantal leerlingen die vragenlijsten voor twee vakken hebben ingevuld	Potentiële aantallen	
	Docenten	Leerlingen		Docenten	leerlingen
I	23	177	0	36	223
II	26	208	13	38	197
III	29	232	51	34	182
IV	24	182	84	25	115
V	29	232	0	47	254
VI	31	238	21	40	239
VII	23	184	0	54	377
VIII	30	240	0	34	583
Totaal	215	1693		308	2170

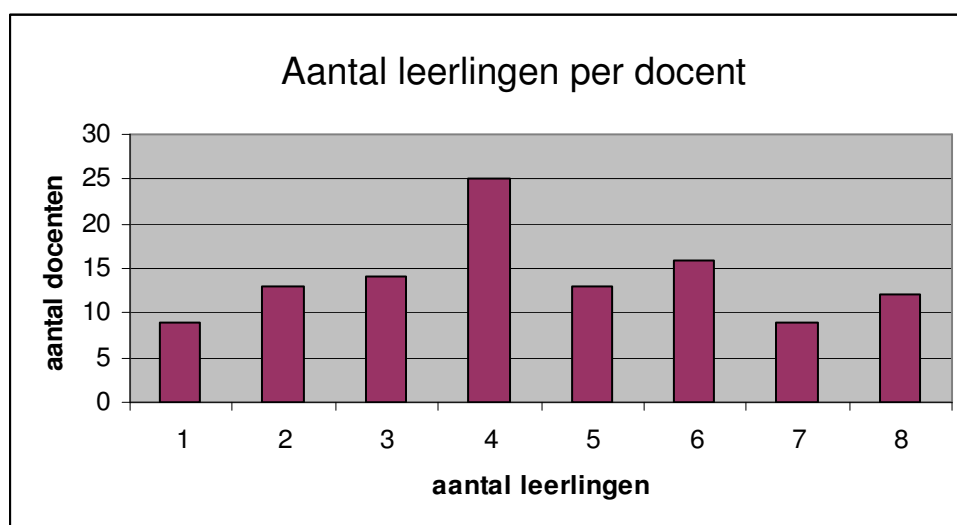
* de deelnemende scholen zijn geanonimiseerd

Tabel 3 *Effectieve respons*

School	Respons energiebronnen en Ubes docenten		Respons Ubes leerlingen (die gekoppeld kunnen worden aan Ubes docenten)		Respons cijfers leerlingen	
	Aantal	percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
I	11	47,8%	26	14,7%	22	12,4%
II	14	53,8%	62	29,8%	51	24,5%
III	21	72,4%	111	47,8%	110	47,4%
IV	13	54,2%	52	28,6%	50	27,5%
V	20	69%	111	47,8%	111	47,8%
VI	11	35,5%	33	13,7%	33	13,7%
VII	17	73,9%	67	36,4%	66	35,9%
VIII	14	46,7%	35	14,6%	31	12,9%
Totaal	121	56,3%	491	29%	474	28%

Achtergronden van de deelnemers

Aan het onderzoek hebben 69 mannelijke docenten (57%) en 51 vrouwelijke docenten (42%) deelgenomen. De gemiddelde leeftijd van de docenten was 47 jaar ($sd = 10,7$). De gemiddelde werkervaring is 20 jaar ($sd = 10,5$). De gemiddelde lengte van het dienstverband bij de huidige school is 15 jaar ($sd = 10,5$). Bij dit onderzoek waren 78 (64%) docenten universitair geschoold en 40 (33%) HBO geschoold. Drie docenten hadden een andere opleiding, namelijk MO A en B. Aan het onderzoek hebben 220 jongens en 277 meisjes deelgenomen. De leerlingen zijn afkomstig uit 4 HAVO, 4 VWO en 5 VWO. Het aantal leerlingen per docent is te lezen in onderstaande figuur. Het gemiddelde aantal leerlingen per docent is 4,15. De spreiding is tussen de één en acht leerlingen per docent.



Figuur 4 *Aantal leerlingen per docent*

2.2 Vragenlijsten

2.2.1 Job Resources

We hebben zeven *job resources*, zoals beschreven in Hoofdstuk 2, in een vragenlijst opgenomen, te weten autonomie, balans tussen investeringen en opbrengsten op het werk, sociale steun, coachend leiderschap, ontplooiingsmogelijkheden, pauze en ontspanning en tenslotte reflectie. Deze vragenlijsten bestaan allemaal per dimensie uit een aantal stellingen die op een 5-puntsschaal ingevuld kunnen worden (1 = nooit, 5 = altijd).

Voor de eerste vijf *job resources* hebben we gebruik gemaakt van de vragenlijsten die door Bakker en zijn collega's (Bakker, 2005; Bakker e.a., 2003) ontwikkeld zijn. We geven per hulpbron één of twee voorbeeldvragen. Onder *autonomie* wordt verstaan de vrijheid om zelf de werkindeling en de wijze waarop de taak wordt uitgevoerd te bepalen. Autonomie werd gemeten met drie items. Een voorbeeldvraag met betrekking tot autonomie is: 'Kunt u zelf beslissen hoe u uw werk uitvoert?'. De betrouwbaarheid voor deze schaal is acceptabel: Cronbach's alpha = .66. *Opbrengsten* bestaan uit materiele en immateriële opbrengsten die de docenten ontvangen van de leerlingen. Het construct bestaat uit zes vragen, bijvoorbeeld 'Hoeveel waardering krijgt u van uw leerlingen voor uw inzet?'. De Cronbachs alpha is .74 voor opbrengsten. *Sociale steun* wordt gedefinieerd als de mate waarin een docent kan rekenen op informatie, assistentie en waardering van zijn of haar collega's op het werk. Sociale steun wordt gemeten met drie items, zoals 'Kunt u als dat nodig is uw collega's om hulp vragen? Cronbach's alpha = .84. *Coachend leiderschap* wordt opgevat als het gedrag van leidinggevers waarmee zij het gedrag en de emoties van docenten kunnen beïnvloeden. Coaching wordt gemeten door middel van vijf vragen. Een voorbeeldvraag is: 'Mijn leidinggevende laat mij weten of hij/zij tevreden is met mijn werk. De interne consistentie is hoog: Cronbach's alpha is .93. De vragenlijst met betrekking tot *ontplooiingsmogelijkheden* bevat drie vragen. Een voorbeeld is: 'In mijn werk heb ik de mogelijkheid om mijn sterke punten te ontwikkelen'. De interne consistentie is wederom hoog. Cronbachs alpha = .90.

Analoog aan deze stellingen, ontwikkelden we zelf een aantal stellingen voor de dimensies pauze, ontspanning en reflectie. *Pauze en ontspanning* zijn onderverdeeld in twee subdimensies, beide bestaand uit twee vragen: pauzemogelijkheden tijdens het werk (Cronbach's alpha = .66) en ontspanning na het werk (Cronbach's alpha = .74).

Voorbeeldvragen zijn respectievelijk: 'Tijdens mijn werk krijg ik voldoende gelegenheid tot pauzeren' en 'Ik besteed naast mijn werk ook tijd aan mijn vrienden, hobby's of andere vrijetijdsactiviteiten'. *Reflectie* bestaat eveneens uit twee subdimensies. Drie vragen hebben betrekking op het op eigen initiatief reflecteren (Cronbach's $\alpha = .67$) en één vraag betreft de stimulatie vanuit de organisatie van het beroepsmatig reflecteren. Voorbeeldvragen zijn: 'Ik denk regelmatig na over de manier waarop ik werk' en 'De organisatie stimuleert het beroepsmatig reflecteren'.

2.2.2 Bevlogenheid

Om de bevlogenheid van de docenten en de leerlingen te kunnen meten hebben we gebruikt gemaakt van de Utrechtse Bevlogenheids Schaal (UBES). Deze is ontwikkeld door Schaufeli en Bakker (2003). Wij hebben voor de docenten gebruik gemaakt van de verkorte versie van de UBES. De drie dimensies, vitaliteit, toewijding en absorptie zijn alle drie met drie items uitgevraagd, welke gescoord konden worden in een 7-punts schaal (0 = nooit, 7 = altijd, dagelijks). Een voorbeeld van vitaliteit is 'Op mijn werk bruis ik van energie' (Cronbach's $\alpha = .82$). 'Mijn werk inspireert me' is een voorbeelditem bij toewijding (Cronbach's $\alpha = .91$). Een voorbeeldvraag bij absorptie is 'Ik ga helemaal op in mijn werk' (Cronbach's $\alpha = .81$).

Voor de bevlogenheid van de leerlingen hebben we gebruik gemaakt van de verkorte studentenversie van de Utrechtse Bevlogenheids Schaal (UBES-S, Schaufeli en Bakker, 2003). De verkorte UBES-S heeft drie items voor de vitaliteitschaal, identiek aan de UBES voor werknemers. De drie items voor de toewijdingschaal ('Mijn studie inspireert mij') en de drie items voor de absorptieschaal ('Ik vergeet alles op mij heen als ik verdiept ben in mijn studie) verschillen van de UBES voor werknemers. Daarnaast is de formulering van een aantal items aangepast: bijvoorbeeld 'Als ik studeer bruis ik van energie' in plaats van 'Als ik werk bruis ik van energie'.

We hebben gekozen om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke UBES-S te blijven zodat de validiteit zoveel mogelijk gewaarborgd bleef. De studentenversie van de UBES is ontwikkeld voor onderzoek bij studenten in het Hoger Beroepsonderwijs en Universiteiten. Enige vragen hebben we dan ook aangepast aan de onze doelgroep, namelijk leerlingen van het voortgezet onderwijs. Bovendien was het in ons onderzoek nodig dat de leerlingen de vragen specifiek invulden voor het vak en de docent waarvoor ze geselecteerd waren. Dit hebben we in de toelichting ook specifiek omschreven en daar waar nodig, zijn de vragen aangepast ('dit vak inspireert mij'). De Cronbach's α van de verkorte UBES-S voor de drie

schalen vitaliteit, toewijding en absorptie zijn respectievelijk 0,83, 0,82 en 0,81. Cronbach's alpha van de gehele UBES voor docenten en voor de totale UBES-S van de leerlingen is in beide gevallen .92.

2.3 Prestaties: de cijfers

De scholen houden de behaalde cijfers van de leerlingen per vak bij. We hebben aan het eind van het schooljaar de cijfers opgevraagd en ontvangen via de schooladministratie van de leerlingen die deelgenomen hadden aan ons onderzoek voor de desbetreffende schoolvakken. We hebben de cijfers ontvangen (juli-augustus 2006) nadat we de vragenlijsten over de studiebeleving hebben ontvangen (periode mei-juni 2006). Op het moment dat we de cijfers ontvingen, ontdekten we dat de scholen op verschillende manieren en op verschillende momenten cijfers bepalen. Een schoolvak kan het hele jaar gegeven worden, maar ook in bepaalde periodes van het jaar. Een toets kan gelden voor het eindexamen of kan de voortgang en de kennis voor het vak in dat schooljaar toetsen. De cijfers, behaald over het hele schooljaar, bleken daardoor niet goed vergelijkbaar. We hebben daarom per school het door de school bepaalde eindcijfer dat bepalend was voor de overgang naar het volgende schooljaar gebruikt.

3 Onderzoeksresultaten

3.1 Inleiding

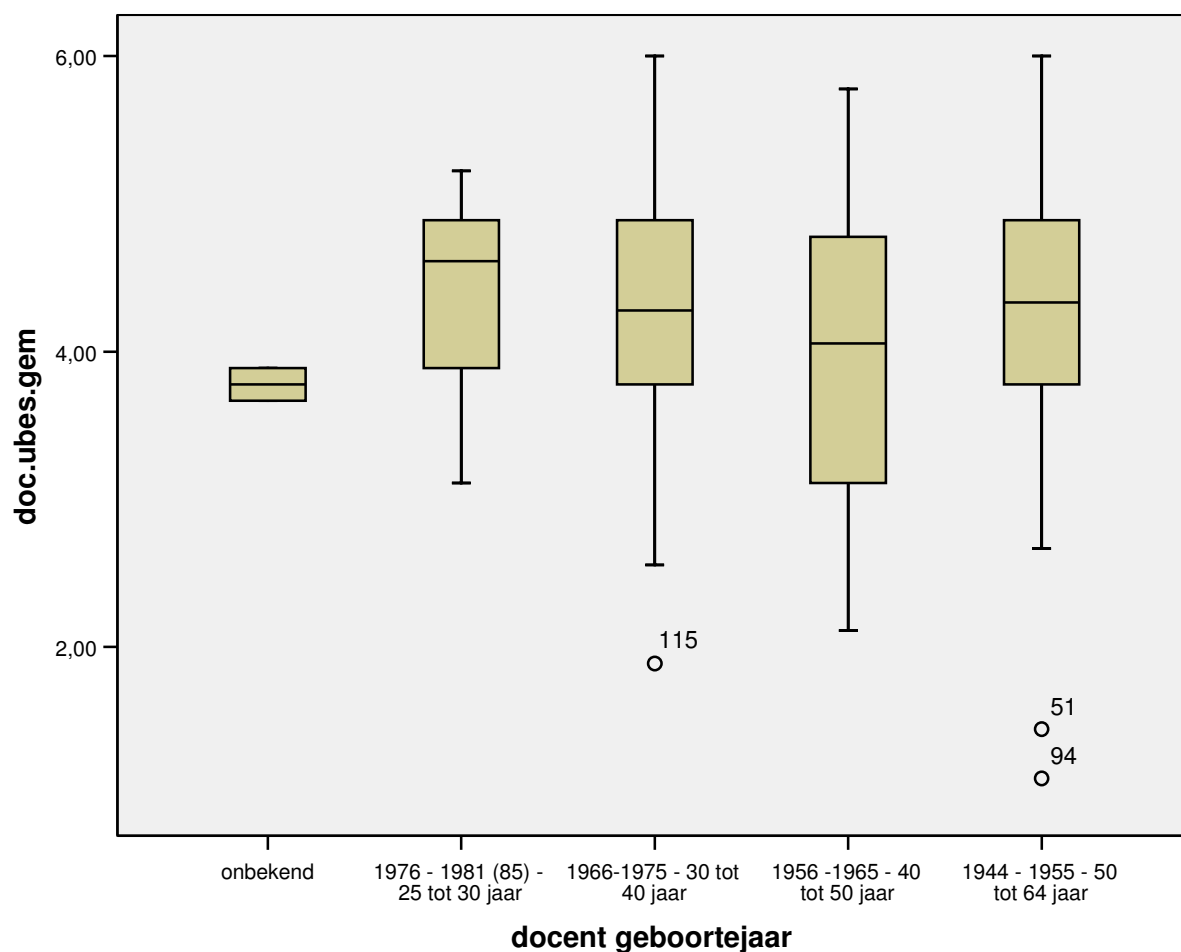
In totaal hebben we de onderzoeksresultaten van 121 docenten met in totaal 491 leerlingen kunnen gebruiken. Om het effect van de energiebronnen op de bevlogenheid van docenten te meten (Hypothese 1) zijn we uitgegaan van de 121 docenten. Om de twee andere hypothesen te toetsen hebben we de leerlingen als uitgangswaarde gekozen. Dit had tot gevolg dat de gegevens van één docent niet gebruikt konden worden, omdat van deze docent geen leerlingen hebben deelgenomen. Dat betekent dat we bij het berekenen van het effect van de bevlogenheid van docenten op de bevlogenheid van de leerlingen uitgaan van $N=491$, waardoor de docent ($N=120$) zo vaak als het aantal leerlingen dat van hem meegewerkt had, meegeteld is in de berekening (minimaal 1 keer, maximaal 8 keer). Het gemiddelde aantal leerlingen per docent was 4,15.

3.2 Achtergrondvariabelen en bevlogenheid

We hebben een analyse gemaakt van de frequentieverdelingen van de achtergrondkenmerken en de mate van bevlogenheid van docenten en leerlingen. Er zijn lichte, maar niet significante, verschillen te zien bij een aantal achtergrondkenmerken en hun relatie met de mate van bevlogenheid. De werkervaring en de lengte van het dienstverband van docenten hebben geen invloed op de bevlogenheidsscores van de docenten. De frequentieverdeling van de opleiding van de docenten laat zien dat de score van de UBES bij de HBO-opgeleide docenten iets hoger ligt dan bij de universitair geschoolde docenten. De relatie tussen bevlogenheid en geslacht verschilt licht bij zowel de docenten als de leerlingen. Bij de docenten is de bevlogenheid bij vrouwen gemiddeld iets hoger dan bij mannen. Bij de leerlingen is daarentegen de bevlogenheid bij de jongens iets hoger dan bij de meisjes (zie tabel 4). De leeftijd van de docenten laat het volgende beeld zien met betrekking tot de mate van bevlogenheid: de mate van bevlogenheid neemt licht af met de toename van de leeftijd en de bevlogenheid neemt weer toe na de leeftijd van 50 jaar (zie fig. 5).

Tabel 4 *Bevlogenheid per geslacht*

	N	Mean	Standaarddev.	Minimum	Maximum
Docenten- man	69	4,10	1,09	1,11	6
Docenten- vrouw	51	4,20	0,82	1,89	5,44
Leerlingen- man	220	2,13	1,29	0	6
Leerlingen- vrouw	277	2,08	1,15	0	6



Figuur 5 *De relatie tussen de leeftijd (docent geboortejaar) en de bevlogenheid van docenten (doc.ubes.gem)*

3.3 Energiebronnen en bevlogenheid

Om vast te kunnen stellen of er een samenhang is tussen de energiebronnen in de organisatie en de bevlogenheid van de docenten (Hypothese 1) hebben we de Pearson's productmoment-correlatie gedaan. Onderstaande tabel 5 beschrijft de gemiddelden, standaarddeviatie en de correlatiecoëfficiënt van de energiebronnen en de bevlogenheid van de docenten. In deze tabel kan gezien worden dat de sterkste correlatie gevonden wordt tussen ontplooiingsmogelijkheden en coachend leiderschap met bevlogenheid. De correlatie tussen de energiebronnen autonomie en reflectie met bevlogenheid is redelijk hoog. Er is een matige correlatie tussen de sociale steun en de bevlogenheid en tenslotte is er geen correlatie tussen pauze tijdens het werk en ontspanning na het werk en de mate van bevlogenheid. Pauze en ontspanning correleren alleen met vitaliteit en niet met toewijding, absorptie en bevlogenheid in totaal. De werklast en de disbalans tussen investeringen en opbrengsten (inequity) correleren niet met bevlogenheid. Uit literatuur blijkt dat dit taakeisen zijn en geen hulpbronnen (Hakenen e.a., 2006).

Voor het voorspellen van de bevlogenheid van docenten vanuit de energiebronnen hebben we een multiële regressie-analyse uitgevoerd, methode stepwise en methode backward. De belangrijkste voorspeller van bevlogenheid blijkt de energiebron ontplooiingsmogelijkheden te zijn ($\beta = .51$, $p < .01$; $R^2 = .26$). In stap 2 is de energiebron coachend leiderschap toegevoegd aan de ontplooiingsmogelijkheden. Deze stap leverde een multiële correlatie op van $.61$ ($p < .05$; $R^2 = .29$). Het stapsgewijs toevoegen van de energiebronnen reflectie, sociale steun en autonomie gaf een multiële correlatie aan van $.65$. Voor het voorspellen van de mate van bevlogenheid lijken de energiebronnen ontplooiingsmogelijkheden en coachend leiderschap het belangrijkste. De eerste hypothese, waarin we veronderstellen dat de energiebronnen de bevlogenheid van de docent bevorderen, wordt dus met name bevestigd voor de energiebronnen ontplooiingsmogelijkheden en coachend leiderschap.

Tabel 5

Energiebronnen en bevoegenheid: Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de modelvariabelen, N=121 docenten

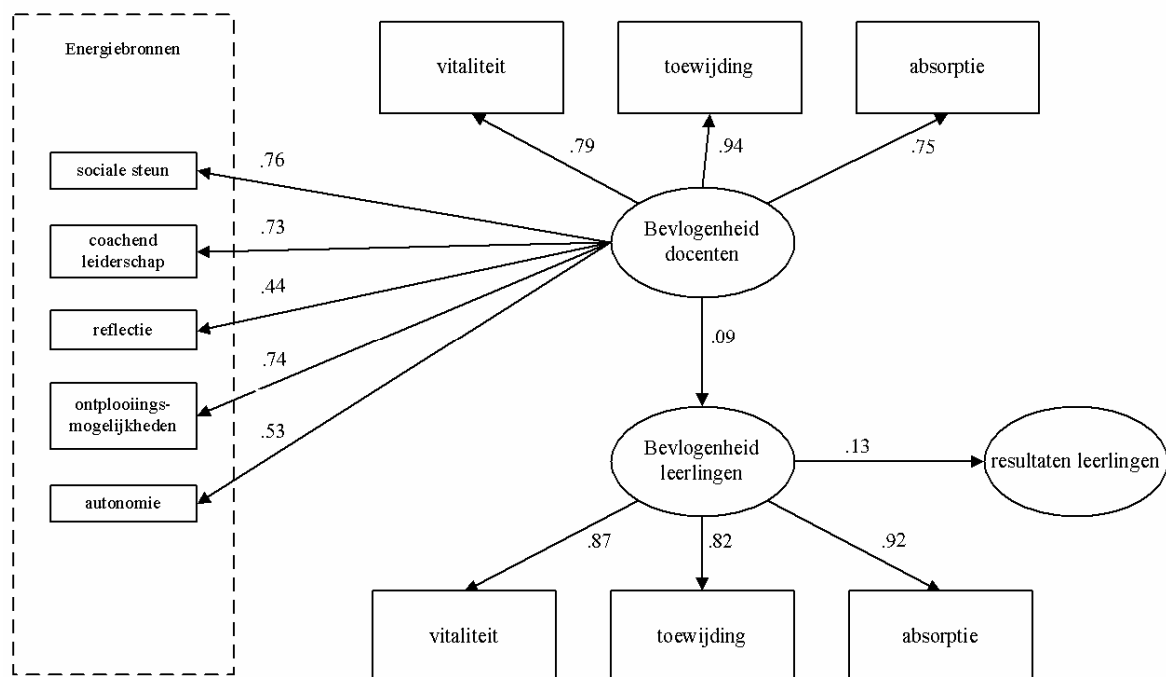
Correlations		Mean	Std. Deviation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Autonomie	3,61	,65												
2	Werklast	3,39	,76	-,09											
3	Balans invest. en opbrengsten	,97	,15	-,10	,17										
4	Sociale steun	3,72	,95	,32**	-,05	-,17									
5	Coachend leiderschap	2,88	1,05	,46**	-,03	-,05	,55**								
6	Ontplooingsmogelijkheden	3,51	,88	,52**	-,13	,03	,31**	,50**							
7	Pauze tijdens het werk	2,96	,92	,20*	-,27**	-,16	,07	,12	,23*						
8	Ontspanning na het werk	4,15	,70	,14	-,14	-,15	,11	-,04	-,05	,09					
9	Reflectie	3,57	,58	,26**	-,03	-,17	,39**	,39**	,39**	,11	,01				
10	Docent vitaliteit	4,34	,98	,31**	-,06	-,12	,30**	,39**	,40**	,21*	,21*	,21*			
11	Docent toewijding	4,41	1,12	,33**	-,06	,02	,14	,39**	,56**	,15	,09	,28**	,74**		
12	Docent absorptie	3,67	1,21	,22*	-,02	-,05	,19*	,33**	,39**	,02	-,04	,31**	,59**	,71**	
13	Docent bevoegenheid	4,14	,98	,32**	-,05	-,05	,23*	,41**	,51**	,13	,08	,31**	,86**	,92**	,88**

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

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

Verdere analyse met behulp van de factoranalyse geeft een genuanceerder beeld. De factoranalyse (methode extraction, maximum likelihood en methode rotation, varimax; significantie .78 bij de goodness of fittest) hebben we gedaan met de energiebronnen autonomie, sociale steun, coachend leiderschap, ontplooiingsmogelijkheden, pauze tijdens het werk, ontspanning na het werk en reflectie. Deze zeven blijken in drie factoren in te delen te zijn: de eerste factor omvat de drie energiebronnen sociale steun, coachend leiderschap en reflectie (factorladingen tussen .76 en .44). De tweede factor omvat de energiebronnen ontplooiingsmogelijkheden en autonomie (factorladingen .74 en .53). Pauze wordt met de factorlading .28 bij dezelfde factor ingedeeld. Ontspanning na het werk blijkt een afzonderlijke factor te zijn. De factoranalyse bevestigt dat pauze (factorladingen minder dan .40) en ontspanning niet horen bij de energiebronnen. Deze twee items zijn niet meer opgenomen in figuur 6, waarin we schematisch de gevonden resultaten weergeven. Wanneer we de factoranalyse (methode extraction, maximum likelihood, significantie = .015 bij de goodness of fittest) doen met de vijf energiebronnen, dus zonder pauze en ontspanning, blijken ze één factor te vormen (tussen .79 en .52). De indeling die ontstond door de eerste factoranalyse zou aan kunnen geven dat de energiebronnen ingedeeld kunnen worden in twee factoren met elk een latente variabele. Het gemeenschappelijke element van sociale steun, coachend leiderschap en reflectie is dat er interactie plaatsvindt en heeft dus een ‘sociale’ component. Het gemeenschappelijke element van ontplooiingsmogelijkheden en autonomie zou kunnen zijn dat het hier de ruimte en de ontwikkeling van de professional zelf betreft (individuele behoefte).

Uit de factoranalyse bij de bevoegdheidsdimensies (methode extraction, maximum likelihood) blijken de factorladingen voor vitaliteit, toewijding en absorptie bij de docenten te variëren tussen de .75 en .94 en bij de leerlingen tussen de .82 en .92.



Figuur 6: Het bevlogenheidsmodel. De factorladingen energiebronnen, rotated, method varimax; factorladingen bevlogenheidsdimensies, extraction, method maximum likelyhood; de correlaties voor aanstekelijkheid tussen bevlogenheid van docenten naar leerlingen en voor de bevlogenheid leerlingen en de resultaten van leerlingen

Recent onderzoek van Hakanen e.a. (2006) heeft ons doen afvragen wat wij op basis van onze gegevens kunnen zeggen over de hulpbron waardering. In dit onderzoek blijkt dat waardering de belangrijkste hulpbron was van de onderzochte hulpbronnen (autonomie, steun vanuit leidinggevend, informatie, sfeer, innovativiteit en waardering) voor de mate van bevlogenheid bij leraren. Vragen over waardering zijn in ons onderzoek verdeeld over de hulpbronnen opbrengsten (waardering vanuit leerlingen), sociale steun (waardering van de collega's) en coachend leiderschap (waardering van de leidinggevende). Wij hebben exploratief de vragen met betrekking tot waardering tot een nieuwe hulpbron samengevoegd. Vervolgens blijkt uit de correlatieanalyse dat ook in ons onderzoek waardering een sterke samenhang vertoont met bevlogenheid (.54**, $p < 0,01$). Zowel waardering vanuit leidinggevende (.44**, $p < 0,01$) als van collega's (.39**, $P < 0,01$) als van de leerlingen (.36**, $p < 0,01$) correleren met de mate van bevlogenheid van docenten.

3.4 Aanstekelijkheid van de bevlogenheid

Voordat we Hypothese 2 toetsen geven we aan hoe de scores van de docenten en de leerlingen op de UBES zich verhouden tot de normscores. In tabel 6 is te lezen dat de bevlogenheidscores van de docenten in ons onderzoek binnen de range ‘gemiddeld’ vallen.

Tabel 6 *De bevlogenheid van docenten is volgens de normscores van de UBES gemiddeld te noemen*

	Docenten in ons onderzoek	Normscore UBES -9: gemiddeld
Vitaliteit	4,36	3,26 – 4,80
Toewijding	4,47	2,91 – 4,70
Absoptie	3,70	2,34 – 4,20
Bevlogenheid	4,18	2,89 – 4,66

Het is echter opvallend dat de bevlogenheid van leerlingen in ons onderzoek erg laag is. In vergelijking met de normscores van de UBES-S scoren de leerlingen laag. In onderzoeken onder studenten (Schaufeli & Salanova, in press) en onder leerlingen van muziekdocenten (Bakker, 2005) zijn de scores duidelijk hoger.

Tabel 7 *Overzicht UBES-S scores van diverse onderzoeken*

	Leerlingen in ons onderzoek	Normscores UBES-S	Leerlingen muziekschool ¹	Studenten Nederland ²	Studenten Spanje ²
Vitaliteit	1,84	2,86		3,13	3,10
Toewijding	2,62	3,84		3,83	4,31
Absorptie	1,84	2,85	3,73	2,61	3,10
Bevlogenheid	2,10	3,18	4,76 (speelplezier)		

¹ Bakker, 2005

² Schaufeli & Salanova, in press

Zoals te zien is in tabel 8 is er geen duidelijke correlatie tussen bevlogenheid van docent en bevlogenheid van leerling. Hoewel er geen significante correlatie gevonden is, blijkt er wel een zwak verband aanwezig. Er is een zwakke correlatie tussen de absorptie van de docent en de absorptie van de leerling. Ook is er sprake van een zwakke correlatie tussen de absorptie van de docent en de toewijding en de totale bevlogenheid van leerling. De scores van bevlogenheid van zowel de docenten als van de leerlingen waren verdeeld volgens de normaalverdeling. Er waren enkele extreme scores bij zowel docenten als leerlingen, dat wil zeggen scores op alle bevlogenheidsdimensies van zes of nul. Het verwijderen van deze extreme scores veranderde de correlatie tussen de bevlogenheid van de docenten en de bevlogenheid van de leerlingen niet. De tweede hypothese: ‘de bevlogenheid van de docenten heeft een positieve relatie met de bevlogenheid van de leerlingen’ wordt dus met ons onderzoek niet duidelijk bevestigd.

De analyse bij de achtergrondvariabelen liet een licht verband zien tussen het geslacht en de mate van bevlogenheid. Daarom hebben we exploratief gekeken of er een duidelijker verband met betrekking tot de aanstekelijkheid is als we een onderscheid maken naar geslacht. Ook dan worden er geen significante correlaties gevonden (zie tabel 9). Wel valt op dat de bevlogenheid van met name vrouwelijke docenten iets meer verband vertoont met de bevlogenheid van de leerlingen, en dan met name de jongens. Dit wijkt af van onderzoek door Hatfield (1994), waarin de ontvankelijkheid voor de overdracht van emoties het sterkt is bij vrouwen.

Tabel 8

Overdraagbaarheid bevlogenheid van docenten naar leerlingen: gemiddelden, standaarddeviatie en correlaties, N = 497

Correlations		Mean	Std. Deviation	1	2	3	4	5	6	7
1	Leerling vitaliteit	1,84	1,27							
2	Leerling toewijding	2,62	1,41	,71**						
3	Leerling absorptie	1,84	1,31	,80**	,76**					
4	Leerling bevlogenheid	2,1	1,21	,91**	,91**	,93**				
5	Docent vitaliteit	4,36	0,95	,01	,09	,06	,06			
6	Docent toewijding	4,47	1,13	,05	,06	,10*	,08	,69**		
7	Docent absorptie	3,7	1,21	,07	,07	,09*	,09	,55**	,74**	
8	Docent bevlogenheid	4,18	0,97	,06	,08	,10*	,09	,83**	,93**	,89**

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

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

Tabel 9 *Correlatie geslacht en aanstekelijkheid van de bevlogenheid*

	Leerlingen totaal	Leerlingen jongens	Leerlingen meisjes
Docenten totaal	0,9		
Docenten man	0,07	0,14	0,01
Docenten vrouw	0,11	0,17	0,07

3.5 Samenhang tussen de bevlogenheid met schoolcijfers

Voor de laatste stap in ons onderzoek bekijken we de resultaten met betrekking tot Hypothese 3. Hypothese 3 stelde *dat de bevlogenheid van de leerlingen een positieve relatie heeft met de prestaties van de leerlingen (in de vorm van eindcijfers)*. De eindcijfers van de leerlingen variëren tussen de 2,4 en 9. Het gemiddelde eindcijfer is 6,41. Uit tabel 10 blijkt dat er een significante correlatie bestaat tussen de bevlogenheid van de leerlingen en de eindcijfers, die zij behaald hebben voor het desbetreffende schoolvak. De correlatie is niet erg sterk. Andere factoren dan bevlogenheid hebben we niet gemeten met betrekking tot de eindcijfers. We kunnen hier dan ook alleen concluderen dat de mate van bevlogenheid van leerlingen een lichte samenhang vertoont met de eindcijfers die de leerlingen behalen.

Tabel 10

Bevlogenheid en eindcijfers: gemiddelden, minimum, maximum, standaarddeviaties en correlaties, N = 474

Correlations		Mean	Minimum	Maximum	Std. Deviation	1
1	Leerling bevlogenheid	2,1	0	6	1,21	
2	eindcijfer	6,41	2,4	9	1	,13**

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

3.6 De resultaten per school

In bovenstaande worden de resultaten beschreven voor de acht deelnemende scholen in totaal. We hebben de gegevens ook per school bekeken (zie bijlage 2). De aantallen per school zijn te laag om er wetenschappelijk verantwoorde conclusies uit te trekken. Op grond van de One-way ANOVA zien we dat op de verschillende scholen de energiebronnen, evenals de bevlogenheid van docenten en leerlingen in verschillende mate aanwezig zijn. De energiebronnen coachend leiderschap en ontplooiingsmogelijkheid verschillen significant, evenals de ervaren waardering door de docenten vanuit leidinggevend en collega's als de bevlogenheid onder de leerlingen. Ook de verschillen in de eindcijfers laten een significant verschil zien. Er is echter geen vast patroon te zien, waarmee hoge of lage scores op de bevlogenheid verklaard kunnen worden uit de verschillen per school. Wel zijn de gegevens interessant om per school te gebruiken als reflectiemiddel.

4. Conclusies en discussie

4.1 Conclusies naar aanleiding van de resultaten

In dit onderzoek stonden drie vragen centraal, namelijk in hoeverre er een relatie gevonden kan worden tussen de energiebronnen in de organisatie en de bevologenheid van docenten, in hoeverre de bevologenheid van docenten overdraagbaar is naar de leerlingen, en in hoeverre de prestaties van de leerlingen samenhangen met de bevologenheid van de leerlingen.

Wij hebben ons onderzoek gebaseerd op het *WEB-Model* en het construct *bevologenheid* van Bakker en Schaufeli en op de theorie van *contagion*, de overdraagbaarheid van emoties, van Hatfield, zoals beschreven in Hoofdstuk 1.

4.1.1 Conclusies met betrekking tot de energiebronnen en de bevologenheid

Uit de resultaten van ons onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van energiebronnen in de organisatie de bevologenheid van docenten bevordert. Over de hele linie van alle scholen zijn twee energiebronnen het meest bepalend in dit proces: ontplooiingsmogelijkheden en coachend leiderschap. Dit betekent dat de hoogste bevologenheidsscores gevonden worden als een docent ervaart dat hij over voldoende ontplooiingsmogelijkheden beschikt en als hij coachend leiderschap ervaart. Deze uitkomst bevestigt het belang van ontplooiingsmogelijkheden en coachend leiderschap, zoals dit in eerdere onderzoeken (Bakker, 2005; Bakker & Demerouti, 2006, Hakanen e.a., 2006) ook naar voren kwam. De samenhang die we bij ontplooiingsmogelijkheden en autonomie vonden geeft naar ons idee aan dat het voor de bevologenheid van docenten belangrijk is dat zij op basis van eigen doelen en wensen hun professionaliteit te kunnen vormgeven. Docenten vinden het belangrijk zichzelf te kunnen ontwikkelen op een wijze die overeenkomt met hun eigen ontwikkelwensen, zoals elke professional zichzelf wil kunnen ontwikkelen op basis van eigen professionele doelen (Vlist e.a., 1999). Voor docenten geldt dat zij zich willen kunnen ontwikkelen ten behoeve van het kunnen geven van kwalitatief goed onderwijs. Dit is namelijk de belangrijkste drijfveer van docenten, zoals aangegeven is in het onderzoek van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2006). Als zij voldoende ruimte (autonomie) ervaren om hier zelf keuzes in te maken bevordert de beleving van voldoende ontplooiingsmogelijkheden tegelijk de beleving van autonomie.

Daarnaast geeft de gevonden samenhang tussen sociale steun, coachend leiderschap en reflectie aan dat de interpersoonlijke uitwisseling op het werk de bevologenheid kan bevorderen. Coachend leiderschap leidt tot een relatie tussen leidinggevende en professional waarin er wederzijds vertrouwen ontstaat in de competenties. Bij coachend leiderschap is sprake van uitwisseling tussen leidinggevende en docent over doelen, behaalde resultaten, gewenste ontwikkeling en geven en ontvangen van waardering. Wij veronderstellen, en krijgen dit bevestigd in gesprekken met docenten, dat bij een goede uitwisseling als gevolg van coachend leiderschap er ook sociale steun ervaren wordt. We veronderstellen dat een docent door het krijgen van vertrouwen zich veiliger en meer gewaardeerd voelt. Een opvallend aspect is namelijk dat ‘waardering ontvangen’ binnen de energiebronnen opbrengsten vanuit het lesgeven, sociale steun en coachend leiderschap onderscheiden kan worden als een specifieke hulpbron. We herkennen dit in de praktijk. Veel docenten geven in gesprekken aan dat zij graag meer waardering zouden willen ontvangen. Waardering ontvangen van leerlingen, ouders en collega’s staat ook genoemd in het rapport ‘Waar wij voor staan’ van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2006).

De energiebron reflectie is niet eerder onderzocht. Hij blijkt in ons onderzoek samen te hangen met coachend leiderschap. In ons werk hebben we ervaren dat reflectie de persoonlijke hulpbronnen, zoals zelfsturing, bevordert. We zien dat reflectie het effect heeft dat er een nieuwe motivatie ontstaat om je, in wat voor opzicht dan ook, verder te ontwikkelen als docent. Daarnaast bevordert het om opnieuw en meer gelijkwaardig, op basis van een versterkt zelfvertrouwen, in gesprek te gaan met de leidinggevende over je behoeftes en je wensen als professional. Reflectie past in dit licht uitstekend in de energiebronnen ontplooiingsmogelijkheden en coachend leiderschap.

Als laatste aspect willen we hier noemen dat pauze en ontspanning niet, zoals wij veronderstelden, een rol spelen als energiebron, maar dat zij wel een buffer vormen tegen een hoge werklast en daarmee wel essentieel zijn, zowel voor de individuele docent als voor de organisatie in zijn geheel. Gebrek aan pauze of ontspanning heeft een signaalfunctie voor de individuele docent. Het kan een signaal zijn voor een gezondheidsbeschadigend proces bij deze docent. Wanneer er door meer docenten ervaren wordt dat er gebrek aan pauzemogelijkheden is en dat docenten zich moeilijk kunnen ontspannen buiten het werk kan er sprake zijn van een patroon. Bij sommige scholen blijkt uit de resultaten dat de mogelijkheden tot pauze en/of ontspanning als laag beleefd wordt. Wij hebben niet onderzocht welke oorzaken er zijn voor het gebrek aan pauze en ontspanning. Het kan samenhangen met de ervaren werklast. De werklast zelf is niet bepalend voor de mate van

bevlogenheid, blijkt ook uit ons onderzoek. Uit recente onderzoeken blijkt juist dat de kans op een positieve spiraal naar bevlogenheid het grootst is als er een combinatie is van èn een hoge uitdaging (hoge *jobdemands*) èn hoge *jobresources* (Bakker e.a., in press). Gebrek aan mogelijkheden tot het nemen van pauze en het kunnen ontspannen kan te maken hebben met de structurele aspecten en dan gaat het om het creëren van momenten en plaats. Wij horen docenten deze aspecten regelmatig noemen. Zo geven zij aan dat in pauzes de contacten met leerlingen nog doorgaan, bijvoorbeeld omdat zij opgezocht worden in de rol van mentor of omdat dat ze een surveillancetaak hebben. Ook geven zij aan dat pauzes steeds vaker ook voor overleg gebruikt worden. Het gebrek aan pauze en ontspanning kan ook te maken hebben met het aspect sociale steun: als er onvoldoende sociale steun ervaren of als er onvoldoende veiligheid wordt ervaren door bijvoorbeeld een slechte onderlinge werksfeer, hebben pauzes geen herstel en ontspanning tot gevolg, maar zijn pauzes inspannend of zelfs stresserend.

4.1.2 Conclusies met betrekking tot de aanstekelijkheid van bevlogenheid en de relatie met prestaties

Een opvallend resultaat van ons onderzoek is dat de bevlogenheidsscores van leerlingen beduidend lager zijn dan in andere onderzoeken (Bakker, 2005; Schaufeli & Salanova, in press). Ook volgens de normscores van de UBES-S (Bakker & Schaufeli, 2003) zijn de scores van de leerlingen laag te noemen. Tevens is uit onze resultaten gebleken dat de aanstekelijkheid van bevlogenheid tussen docenten en leerlingen geen correlatie vertoont. Er is alleen een lichte trend te vinden.

Dat de bevlogenheid van leerlingen zo laag is, is vreemd als je het vergelijkt met eerdere gevonden scores op de UBES-S. We merken echter op dat deze lage bevlogenheid van leerlingen wel overeenkomt met de constatering, die gedaan zijn in bijvoorbeeld de Koers Voortgezet Onderwijs van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004; 2006), waarin de zorg wordt uitgesproken over de bevinding dat leerlingen zich zo weinig geboeid voelen in het huidige voortgezet onderwijs. Wij hoopten in ons onderzoek te kunnen vaststellen dat de bevlogenheid van docenten een mogelijke factor is die de bevlogenheid van leerlingen kan beïnvloeden door middel van het proces van overdraagbaarheid. Veel docenten, ouders, leerlingen en directieleden gaven aan dit een aannemelijke gedachte te vinden. Aangezien wij dit verband dus nauwelijks gevonden hebben, leidde dit in eerste instantie bij ons tot de conclusie dat de mogelijke rol van aanstekelijkheid van bevlogenheid tussen docenten en leerlingen wellicht overschat wordt en

de rol van de docent in die zin er weinig toe zou doen. Bij muzikleraren en hun leerlingen (Bakker, 2005), tussen partners (Bakker e.a., 2005) en tussen docenten onderling (Bakker & Schaufeli, 2000) is er echter wel sprake is van het proces van aanstekelijkheid van burnout en bevlogenheid. Dit in overweging nemend komen wij tot andere conclusies, die we hieronder toelichten. Wij hebben niet onderzocht wanneer en op welke manier er overdracht tussen docenten en leerlingen plaatsvindt in de huidige inrichting van de tweede fase. In de tweede fase is veelal gekozen voor onderwijsvormen, waarbij leerlingen zo zelfstandig mogelijk leerstof leren verwerken. De docent heeft vaker een begeleidende rol gekregen. Het zou dus ook zo kunnen zijn dat de huidige inrichting van de tweede fase er toe leidt dat er minder mogelijkheden zijn om overdracht plaats te kunnen laten vinden. Wij worden bevestigd in deze conclusie wanneer we afgaan op het feit dat leerlingen op dit moment klagen over het gebrek aan contacturen en begeleiding van docenten (Volkskrant, 31 maart 2007). Ook is niet elke docent enthousiast over het studiehuis en zijn rol als begeleider van leerprocessen (Jansen, 2006; Rietdijk, 2005; Sommer, 2006). Leerlingen geven aan dat ze behoefte hebben aan een duidelijker rol van de docent. Docenten geven aan dat ze aangeven de leerlingen te weinig te kunnen leren. Het primaat lijkt meer te zijn komen liggen op leermiddelen en leermedia als de computer.



Illustratie 2 *Nieuwe vormen van didactiek*

Leerlingen geven echter duidelijk aan dat zij behoefte hebben aan een docent die de leerstof kan duiden, verbreden en verdiepen door middel van zijn vakkennis en didactische vaardigheden. In deze rol kan de docent zijn bevoegdheid tonen en overbrengen.

We hebben ons ook nog afgevraagd of de lage bevoegdheid van de leerlingen te maken kan hebben met de kenmerken van de doelgroep. Leerlingen op deze leeftijd zijn meer gericht op leeftijdgenoten dan op volwassenen (de Wit, 1984). Wellicht, zo dachten wij, vindt de overdracht van emoties in deze leeftijdsfase veel meer plaats tussen leerlingen onderling dan tussen docenten en leerlingen. Het feit dat leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van leerling-enquêtes, die steeds vaker in het kader van kwaliteitszorg ingezet worden, heel goed kunnen aangeven van welke docenten zij graag les hebben en waarom, concluderen we dat leerlingen wel degelijk ontvankelijk zijn voor de bevoegdheid van docenten.

Het feit dat ook in ons onderzoek een relatie is gevonden tussen de bevoegdheid van de leerlingen en hun prestaties in de vorm van eindcijfers maakt het belang van het bevorderen van de motivatie van leerlingen alleen maar groter en het is zorgelijk te noemen dat deze bevoegdheid bij leerlingen zo laag is. Scholen zijn steeds meer gericht op kwaliteitsverbetering, mede als gevolg van richtlijnen van het Ministerie van OCW. Het is voor docenten en scholen interessant om te weten welke factoren voor het behalen van goede resultaten door leerlingen te beïnvloeden zijn. Sommige factoren zijn niet te beïnvloeden, zoals de sociaal-economische achtergrond en gezinskenmerken. Een factor als ventilatie in lokalen (Gids e.a., 2006) is redelijk gemakkelijk te beïnvloeden. Motivatie, c.q. bevoegdheid, als factor die de prestaties kan bevorderen, is, hoewel lastiger, op twee manieren te beïnvloeden. Enerzijds kan de docent, ook al is er door ons geen duidelijk bewijs voor gevonden, de bevoegdheid van de leerling bevorderen door het proces van aanstekelijkheid van docent naar leerling. De andere manier baseren we niet op ons onderzoek, maar wel op de literatuurstudie die we gedaan hebben. De tweede manier is dat docenten indirect de bevoegdheid kunnen beïnvloeden door zich bewust te zijn van de functie en het belang van *studieresources* voor leerlingen. *Studieresources* bieden een extra instrument voor docenten zijn om de bevoegdheid van leerlingen en hun prestaties beïnvloeden. Docenten kunnen in hun lespraktijk bewust gebruik maken van het feit dat *studieresources*, zoals feedback en didactische kwaliteit, het geloof in eigen kunnen (self-efficacy) van leerlingen blijken te bevorderen. De prestaties van leerlingen worden beter als de docent een leerling door moeilijke leerstof weet te begeleiden en de leerlingen aan succeservaringen weet te helpen. De onderzoeken van Llorens e.a. (2007) en Salanova e.a. (2005;2006) hebben de rol van bevoegdheid in het behalen van betere prestaties bevestigd en geven daarmee een

wetenschappelijke onderbouwing van het belang van de rol van de docent; niet alleen op cognitief niveau, maar ook op affectief niveau.

4.2 Beperkingen van ons onderzoek

Ons onderzoek kent een aantal beperkingen met betrekking tot de methode en met betrekking tot de inhoud. We hebben voor wat betreft de methode gekozen voor een onderzoek in drie stappen. Hierdoor is de effectieve respons voor Hypothese 2 en 3 relatief laag en is de generaliseerbaarheid van deze uitkomsten beperkt. Met een respons van 29% mag er niet van uitgegaan worden dat de resultaten representatief zijn voor alle scholen voor voortgezet onderwijs. De uitkomsten met betrekking tot Hypothese 1 zijn door de respons van 56,3% beter generaliseerbaar. Per school zijn de aantallen daardoor zo laag dat er geen algemene conclusies getrokken kunnen worden voor de afzonderlijke scholen. Bij een herhaling van het onderzoek is het wenselijk meer scholen en/of grotere scholen te betrekken.

Met betrekking tot de kwaliteit van de verzamelde gegevens willen we hier opmerken dat de vragenlijsten voor pauze/ontspanning en voor reflectie nog niet gevalideerd te noemen zijn. Om nog meer te kunnen zeggen over het eventuele belang van reflectie en pauze/ontspanning dienen de vragenlijsten die we zelf ontwikkeld hebben voor deze twee items in een volgend onderzoek uitgebreid te worden met meer vragen om de betrouwbaarheid te verhogen. Daarnaast geven we aan dat we bij de verwerking van de cijfers op een grote complexiteit stuiten, gezien de variatie in soorten toetsing en de wijze van becijfering en weging van cijfers. Tevens worden er sinds de invoering van de tweede fase ook al tentamens afgenomen in de vierde en vijfde klassen die voor de eindcijfers van het eindexamen meetellen en niet voor het desbetreffende schooljaar. Wellicht kan er in een volgend onderzoek gekeken worden op welke manier de Inspectie van het Onderwijs de cijfers van de scholen verzamelt, opdat voor een vergelijkbare aanpak gekozen kan worden.

Hoewel we spreken van effecten en invloeden zijn er in principe alleen verbanden en correlaties aangetoond. Ook zijn er omgekeerde verbanden mogelijk, dat wil zeggen dat de bevlogenheid van de leerlingen van invloed kan zijn op die van de docenten. De gegevens van dit onderzoek geven hierover geen uitsluitsel. Mogelijk kunnen bij een vervolg onderzoek dergelijke effecten onderzocht worden. In ons onderzoek hebben we ook niet de *persoonlijke resources* (persoonlijke hulpbronnen, zoals stressbestendigheid, optimisme, persoonlijke effectiviteit, eigenwaarde en gevoel van coherentie) van de docenten in kaart gebracht. In recent onderzoek (Llorens e.a., 2007; Salanova e.a., 2005; 2006; Xanthopoulou, 2007) is namelijk een mediërend effect op bevlogenheid gevonden voor *persoonlijke resources*.

Een andere beperking ten aanzien van de inhoud van ons onderzoek is dat we alleen het aspect van aantekelijkheid van bevlogenheid onderzocht hebben, terwijl bevlogenheid en motivatie ook kan ontstaan door andere factoren. We hebben beschreven dat bevlogenheid ook ontstaat door het opdoen van succeservaringen en het verkrijgen van feedback hierover, waardoor het geloof in eigen kunnen (self-efficacy) versterkt wordt en meer motivatie ontstaat. We hebben dit proces bij leerlingen niet onderzocht. Ook de invloed die docenten hebben op dit motivatieproces van leerlingen, door middel van het bieden van *studieresources* voor leerlingen, hebben we niet onderzocht, terwijl dit ongetwijfeld een rol speelt in het ontstaan van motivatie. Voorbeelden van *studieresources* die de motivatie kunnen bevorderen zijn feedback, autonomie en sociale steun, zoals deze door Deci & Ryan (1985) onderkend zijn als intrinsieke motivatiefactoren. Behalve deze motivatiefactoren leveren docenten, naar ons idee, *studieresources* in de vorm van het aantal contacturen, het kennisniveau van de docent, de didactische vaardigheden van de docent en de kwaliteit van het contact met de leerling. Juist omdat uit recent onderzoek van Llorens ook de relatie tussen hulpbronnen zoals feedback met self-efficacy, bevlogenheid en prestaties is aangetoond is dit interessant om in een volgend onderzoek mee te nemen. Andere factoren die de prestatie beïnvloeden vallen ook buiten dit onderzoek.

4.3 Praktische implicaties

Met ons onderzoek hebben we een bijdrage willen leveren aan scholen om meer inzicht te krijgen in de mogelijkheden om de werkdruk en het welzijn van docenten te kunnen beïnvloeden. Naast het beleid gevoerd op herstel en preventie van gezondheidsklachten en terugbrengen van het verzuim is een aanpak vanuit een positieve visie aan te bevelen. Wij hebben aan kunnen tonen dat een aantal energiebronnen in de organisatie bevorderlijk zijn voor de bevlogenheid van docenten. Omdat we inmiddels uit ander onderzoek (Bakker e.a., in press) weten dat energiebronnen met name effect hebben bij hoge taakeisen is het voor de onderwijssector, waar de werkdruk hoog is, extra interessant om zich te richten op het versterken van de energiebronnen. Het bevorderen van positieve emoties en het versterken van de energiebronnen in de organisatie is een middel dat ingezet kan worden om de bevlogenheid van de docenten te bevorderen. Er zijn, gezien onze onderzoeksresultaten, twee mogelijke invalshoeken waarmee de bevlogenheid bevorderd kan worden. Er kan gekozen worden voor het investeren in het versterken van energiebronnen die het ‘sociale’ karakter bevorderen en er kan gekozen worden voor energiebronnen die als kern ‘de professional en zijn/haar ontwikkelbehoefte’ hebben. In het eerste geval kan ingestoken worden op het

versterken van sociale steun, coachend leiderschap en/of het bevorderen van reflectie. Onze verwachting is dat gerichte aandacht voor één van deze drie al positief zal uitwerken op alle drie de aspecten, gezien de gevonden samenhang tussen deze drie. Een gemeenschappelijk item binnen zowel sociale steun als coachend leiderschap is waardering. Meer aandacht voor positieve feedback en het uitspreken van (verdiende) waardering zal zeer waarschijnlijk de bevologenheid kunnen bevorderen. Wij denken hierbij aan de mogelijkheden die functioneringsgesprekken bieden, maar ook aan mogelijke instrumenten binnen kwaliteitszorgbeleid. Binnen kwaliteitszorgbeleid kunnen instrumenten waarin naar de waardering van leerlingen en ouders gevraagd wordt leiden tot meer inzicht in de waardering en in meer inzicht in hoe deze waardering vergroot kan worden. In het tweede geval kan er gekozen worden voor het geven van ruimte en mogelijkheden om de professionaliteit van docenten centraal te stellen. Docenten actief betrekken en verantwoordelijkheid geven in het vormgeven van gewenste onderwijsontwikkelingen is binnen dit kader een mogelijk advies. De invulling van het primaire onderwijsproces is voornamelijk de verantwoordelijkheid van docenten zelf. De ontwikkeling van de professional kan gericht zijn op zijn eigen vakkennis, maar ook op het kunnen integreren van bijvoorbeeld nieuwe inzichten in leerprocessen, nieuwe eisen vanuit de maatschappelijke omgeving of omgaan met ander gedrag van leerlingen. De ontwikkelrichting van de professional is niet alleen afhankelijk van de behoefte van de professional zelf, maar zal altijd mede afhankelijk zijn van de doelen van de organisatie. Om te voorkomen dat er frustraties over de ontwikkelrichting ontstaan is het bevorderen van een open communicatie over behoeften, wensen en doelen belangrijk.

Een belangrijke uitkomst van ons onderzoek is ook dat de huidige inrichting van het studiehuis wellicht te weinig de mogelijkheid biedt om aanstekelijkheid plaats te kunnen laten vinden. Om de hoge bevologenheid van docenten overdraagbaar te maken naar leerlingen kan bij de inrichting van de tweede fase gekeken worden hoe er meer contactmomenten gecreëerd kunnen worden en op welke manier deze contactmomenten overdracht meer mogelijk kunnen maken. Het betekent dat docenten een onderwijsleerproces moeten kunnen vormgeven tussen de twee uitersten in zoals die nu vaak geschetst worden: het ene uiterste was de docent voor de klas die aanbodgericht lesgeeft en het andere uiterste is dat de rol van de docent teruggebracht is tot begeleider van een leerling die zelf de kennis moet opzoeken. Er tussen zit de variant waarbij de docent vanuit de vraag van de leerling kennis over kan brengen en de leerling steeds uitdaagt om een stapje verder en dieper in de stof te duiken door hen nieuwe vragen te stellen of aanvullende stof aan te reiken. Op die manier krijgt de leerling meer kans bevologen te raken door de bevologenheid van een docent voor een leerstofgebied.

Komend jaar krijgen de scholen meer vrijheid om het studiehuis in te richten. Er ontstaan nieuwe plannen en nieuwe ontwikkelingen. Interessant is om te toetsen of deze veranderingen ook positief doorwerken op de bevoegdheid van de leerlingen. De scholen die we onderzocht hebben kunnen de scores van de UBES-S als nulmeting gebruiken. Door de vragenlijsten in het volgend schooljaar en/of het jaar erop volgend nogmaals door de leerlingen uit de nieuwe lichting in te laten vullen is het effect van de vernieuwing van de tweede fase op de bevoegdheid van de leerlingen inzichtelijk te maken.

4.4 Tot slot

Na het schrijven van deze thesis zullen we de resultaten en de daarop gebaseerde aanbevelingen presenteren aan de scholen die deelgenomen hebben aan het onderzoek. We keren dan met onze ervaringen tijdens het onderzoek terug in de praktijk en hopen dat de scholen de resultaten herkennen en kunnen gebruiken. De inzichten die wij opgedaan hebben met betrekking tot de mogelijkheden die energiebronnen kunnen geven hebben we hopelijk door middel van deze thesis duidelijk kunnen maken. In ons toekomstige werk zullen wij in de wisselwerking met docenten en directieleden steeds de vertaling proberen te maken naar uitvoerbare adviezen. We verheugen ons op een uitwisseling tussen praktijk en theorie.

5. Referenties

- Bruinsma, M. (2003). Leidt hogere motivatie tot betere prestaties? Motivatie, informatieverwerking en studievoortgang in het hoger onderwijs. *Pedagogische Studien*, 80, 226-238
- Ashby, F.G., A.M. Isen & U. Turken (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106 (3), 529-550
- Bakker, A.B. (2000). Van burnout naar bevlogenheid. In R. Adank (Red.), *Leerboek credit management & credit management consultancy*. Rotterdam: Business Education Services Dun & Bradstreet.
- Bakker, A.B. (2001). Hoe werkomstandigheden van invloed zijn op burnout: het WEB-Model. In: Hoogduin, C.A.L., W.B. Schaufeli, C.P.D.R. Schaap & A.B. Bakker (red.), *Behandelingsstrategieën bij burnout*. Bohn Stafleu Van Loghum 2001, Houten/Diegem
- Bakker, A.B. (2003). Bevlogen aan het werk: Hoe Nederland haar eigen energiebronnen kan creëren. In K. Verhaar (red.), *Sociale Verkenningen 4: Waarden en normen* (pp.119-141). Den Haag: Ministerie van SZW
- Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. In: *Journal of Vocational Behavior* 66 (2005) (pp. 26-44).
- Bakker, A.B. & E. Demerouti (2006), The Job Demands-Resources Model: state of the art, *Journal of Managerial Psychology*
- Bakker, A.B., E. Demerouti, E. de Boer & W.B. Schaufeli (2001), Job demands en job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behaviour*, 62, 341-356
- Bakker, A.B., E. Demerouti, & M.C. Euwema (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout, *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180

Bakker, A.B., E. Demerouti & W.B. Schaufeli (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the Job Demands-Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 393-417

Bakker, A.B., E. Demerouti. & W.B. Schaufeli (2005). The crossover of burnout and work engagement among working couples, *Human relations*, volume 58(5), 661 – 689

Bakker, A.B., E. Demerouti & W. Verbeke (2004). Using the Job Demands-Resources Model tot predict burnout and performance. *Human Resource Management*, vol. 43, no 1, 83-104

Bakker, A.B., Van Emmerik, IJ.H., & Euwema, M.C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work & Occupations*, 33, 464-489

Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (in press). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*.

Bakker, A.B. & W.B. Schaufeli (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of applied social psychology*, 30, 11, pp. 2289-2308

Bakker, A.B., W. Schaufeli (2003), *UBES, Utrechtse Bevlogenheidsschaal, Voorlopige Handleiding*, Versie 1, Sectie Psychologie van Arbeid, Gezondheid en Organisatie Universiteit Utrecht

Bal, P.M., A.B. Bakker & T. Kallenberg (2006). Bevlogen voor de klas. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jrg 27(1), VELON

Bandura, A. (1991), Social-cognitive theory of self regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287

Blanc, P. le (1994), *De steun van de leiding*, Thesis publishers, Amsterdam

Breukelen, W. van, B. Schyns & P. le Blanc (2006), *Leader-member exchange theory and research: accomplishments and future challenges*, Sage Publications, London

Csikszentmihaly, M. (2001), *Flow, de psychologie van de optimale ervaring*, Boom, Amsterdam

Danner, D.D., Snowdon, D.A. & Friesen, W.V. (2001), *Positive emotions in early life and longevity Findings from the nun study*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.80, pp. 804-813

Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum Press, New York and London

Demerouti, E. & A.B. Bakker (in press). Employee Well-being and job performance: where we stand and where we should go. Universiteit Utrecht

Demerouti, E., A.B. Bakker, F. Nachreiner & W.B. Schaufeli (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of applied psychology*, Vol 86, no 3, 499-512

Fokkens, P. (2003), *Niet meer bij de les, stress in het onderwijs*, Uitgeverij Thema, Zaltbommel

Fonderie-Tierie, L. & J. Hendriksen, red. (2002), *Begeleiden van docenten, reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*, Uitgeverij Nelissen, Soest

Fredrickson, B.L. (2000), Cultivating positive emotions to optimize health and well-being, *Prevention & Treatment*, volume 3, article 0001a, University of Michigan

Fredrickson, B.L. (2003), The value of positive emotions. In: *American Scientist*, volume 91, pp.330-336

Gaillard, A. (2003), *Stress, productiviteit en gezondheid*, Uitgeverij Nieuwezijds, Amsterdam

Galinsky T.L., N.G. Swanson, S.L. Sauter, J.J. Hurrell & L.M. Schleifer (2000). A field study of supplementary rest breaks for data-entry operators. *Ergonomics*, vol. 43, no 5, 622-638 (17)

Gids, W.F. de, C.J. van Oel, J.C. Phaff & A. Kalkman (2006). *Het effect van ventilatie op de cognitieve prestaties van leerlingen op een basisschool*. TNO-rapport 2006-D-1078/B

Graen, G.B. & M. Uhl-Bien (1991), The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributors: toward a theory of leadership-making, *Journal of Management Systems*, vol. 3., number 3, 25-39

Goleman, D. (2002), *Het nieuwe leiderschap*, Uitgeverij Contact, Amsterdam/Antwerpen

Hackman, J.R. & G.R. Oldman (1980), *Work Redesign*, Addison Wesley

Hakanen, J.J., A.B. Bakker & W.B. Schaufeli (2006), Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43, 495 – 513

Hatfield E., J.T. Cacioppo & R.L. Rapson (1994), *Emotional Contagion*, Cambridge University Press, New York

Hermans, H.J.M. (1974), *Waardegebieden en hun ontwikkeling*, Swets & Zeitlinger BV, Amsterdam

Horn, J. van (2002), *Teacher burnout, a flickering flame*, proefschrift Universiteit Utrecht

Horn, J. van, T. Taris, W.B. Schaufeli & P.J.G. Schreurs (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375

Horn, J. van, W.B. Schaufeli & T. Taris (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work and Stress*, 15, 191-213

Houkes, I. (2002), *Work and individual determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention, a study among bank employees and teachers*, proefschrift Universiteit Maastricht

Hustinx, P.W.J., H. Kuyper & M.P.C. van der Werf (). *De onderwijsresultaten van VOCL'89 en VOCL'93 leerlingen verklaard*. Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek, NWO projectnummer 411-01-705

Inspectie van het onderwijs (2006a), *Verslag over de staat van het onderwijs 2004-2005*, Utrecht

Inspectie van het onderwijs (2006b), *Leerlingen: Boeit 't*

Jansen, T. & G. de Jong & A. Klink (2006), *De nieuwe schoolstrijd*, Boom

Johnson, J.V. & E.M. Hall (1988), Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336 - 1342

Kompier, M. (2003), Werk- en organisatiegerichte interventies, In: *De psychologie van arbeid en gezondheid*, Uitgeverij Bohn Stafleu Van Loghum, Houten

Kuipers, M. (2005), *Breng beweging in je loopbaan*, SDU uitgevers bv, Den Haag

Loo, R. v.d. (2004), Employability, in: Winnubst, J.A.M., B. Holthuisen, M. Kiel, I. Weijman, J. Creemers (red.), *Baas in eigen loopbaan*, Reed Business Information bv, Den Haag

Llorens, S., W.B. Schaufeli, A.B. Bakker & M. Salanova (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behaviour* 23, 825-841

Meijman, T.F. & G. Mulder (1998). Psychological aspects of workload. In P.J.D. Drenth & H. Thierry (eds.), *Handbook of work and organizational psychology*, vol. 2, 5-33. Psychology Press, Hove

Ministerie van OCW (2000), *In kaart gebracht, literatuurstudie oorzaken ziekteverzuim*, Den Haag

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004), *Koers voortgezet onderwijs, de leerling geboeid, de school ontketend*, Den Haag

Ministerie van OCW (2006), *Koers VO*, Den Haag

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2000), *Deelconvenant Preventie psychische belasting (werkdruk) primair en voortgezet onderwijs*, Voorburg

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2004), *Arboplusconvenant primair en voortgezet onderwijs inzake Reïntegratie, Verzuimbeleid en Agressie en geweld*, Voorburg

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2005), *Arbobalans*, Voorburg

Mulder, H. (2005), Wil je meten en beheersen, of geef je mensen de kans hun persoon met de professie te verbinden? In gesprek met Fred Korthagen. In: Brink, G. van den, Jansen, B. & Pessers, D., *Beroepszeer*, Boom, Amsterdam

Nederlands Centrum voor Beroepsziekten (2005), *Signaleringsrapport beroepsziekten*

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005), *Education at a glance*, OECD, Parijs

Peetsma, T.T.D. (1994). Toekomstperspectief als voorspeller van inzet voor school. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19 (4), 331-342

Peetsma, T.T.D., J. Roeleveld & R.D. Stoel (2003), Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs, *Pedagogische Studien*, 80 (1), 4-23

Salanova, M., S. Agut & J.M. Peiró (2005), Linking organizational resources and work engagement tot employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of applied psychology*, vol. 90, no 6, 1217-1227

Salanova, M., A.B. Bakker & S. Llorens (2006), Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organizational resources, *Journal of Happiness studies* 7, 1-22

Shapiro, S.L., G.E.R. Schwartz & C. Santerre (2002). Meditation and positive psychology. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology*, 636-645. Oxford University Press, New York

Schaufeli, W.B. (2006). The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout, *Revue internationale de psychologie sociale*, 19 (1), 87 – 131, Presses Universitaire de Grenoble

Schaufeli, W.B. & A.B. Bakker (2004a). Bevlogenheid, een begrip gemeten. *Gedrag & Organisatie*, 17, nr. 2

Schaufeli, W.B. & A.B. Bakker (2004b). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315

Schaufeli, W.B., A.B. Bakker en J. de Jonge (2003), *Psychologie van arbeid en gezondheid*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten

Schaufeli, W.B., I.M. Martinez, A. Marques Pinto, M. Salanova & A.B. Bakker (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33 (5), 464-481

Schaufeli, W.B. & W. van Rheeën (2006). Over de rol van positieve en negatieve emoties bij het welbevinden van managers: een studie met de Job-related Affective Well-being Scale (JAWS). *Gedrag en organisatie* 2006-19, nr. 4

Schaufeli, W.B. & M. Salanova (in press). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*

Schaufeli, W.B., T. Taris, P. Le Blanc, M. Peeters, A.B. Bakker & J. de Jonge (2001), Maakt arbeid gezond? Op zoek naar de bevlogen werknemer, *De Psycholoog*, 36, 422-428

Schraabracq, M.J. & J.A.M. Winnubst (1995), Motivatie: het beheer van de werkelijkheid. In: Winnubst, J.A.M., M.J. Schraabracq, J. Gerrichhauzen & A. Kamperman (red.), *Arbeid, levensloop en gezondheid*, Open Universiteit, Elsevier, Maarssen

Seligman, M.E.P. (2002), *Gelukkig zijn kun je leren*, Het Spectrum, Utrecht

Seligman, M.E.P. & M. Csikszentmihaly (2000), Positive psychology, an introduction, *American Psychologist*, Vol. 55, no. 1, 5-14

Rietdijk-Helmer, M.L.A, red. (2005)., *Steeds minder leren*, Uitgeverij IJzer, Utrecht

Sommer, M.(2006), *Onder onderwijzers*, de Volkskrant, Meulenhoff, Amsterdam

STECR (2003), *Werkwijzer Werkstress*

Stevens, L. (2004), *Zin in school*, CPS, Amersfoort

Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) (2006), *Waar wij voor staan, onderzoeksrapport*

Taris, T., W.B. Schaufeli, P. Schreurs & D. Caljé (2000), Opgebrand in het onderwijs: stress, psychische vermoeidheid en ziekteverzuim onder leraren. In: Houtman, I.L.D, W.B. Schaufeli & T. Taris, *Psychische vermoeidheid en werk: cijfers, trends & analyses*, Samson, Alphen a/d Rijn, 97-106

Taris, T.W., J.E. van Horn, W.B. Schaufeli & P.J.G. Schreurs (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: a dynamic exchange model, *Anxiety, stress and coping*, vol. 17, No. 1, 103-122

Tweede fase adviespunt (2005), *7 jaar tweede fase, een balans*, Den Haag

Verhoeven, W. (2003), *De dynamiek van coaching*, Uitgeverij Nelissen, Soest

Vlist, R. van der, H. Steensma, A. Kamperman, J. Gerrichhausen (red.), 1999, *Handboek leiderschap in organisaties*, Open Universiteit, Elsevier, Maarssen

Westman, M. & D. Etzion (1995), Crossover of stress, strain, and resources from one spouse to another, *Journal of Organizational Behavior*, 16, 169-181

Whitemore, J. (2003), *Succesvol coachen, herziene editie*, Uitgeverij Nelissen, Soest

Willemsen, P. (2003), *Arborisico's in de branche onderwijs*, TNO Arbeid, Hoofddorp

Winnubst, J.A.M. (red.) (2004), *Stress, ziekteverzuim en re-integratie*, Uitgeverij Thema, Zaltbommel

Winnubst, J.A.M., B. Holthuisen, M. Kiel, I. Weijman, J. Creemers (red.) (2004), *Baas in eigen loopbaan*, Reed Business Information bv, Den Haag

Wit, J. de & G. van der Veer (1984). *Psychologie van de adolescentie*, Uitgeverij Intro, Nijkerk

Xanthopoulou, D. (2007), *A work psychological model that Works: expanding the Job Demands-Resources Model*, Universiteit Utrecht

6. Verantwoording

April 2007. De inleverdatum nadert; de laatste puntjes gaan op de i. De thesis is af, voor zover iets werkelijk ‘af’ kan zijn. We realiseren ons dat we nog meer zouden willen lezen, begrijpen, verwerken, overdragen. We hebben door het schrijven van deze thesis de doelen behaald die we ons gesteld hadden en zelfs meer dan dat. We wilden een onderwerp, dat ons allebei intrigeerde vanuit de praktijk, op een wetenschappelijke manier leren onderzoeken en daarmee onze kennis en vaardigheden, opgedaan in de Masteropleiding en in onze loopbaan tot nu toe, uitbreiden en verdiepen. We zijn nog steeds een beetje verbaasd dat we de aanstekelijkheid van het enthousiasme van docenten op leerplezier van leerlingen niet duidelijk hebben kunnen aantonen, terwijl ons gezond verstand ons zegt dat die er moet zijn. Deze verbazing zal vast nog eens leiden tot nieuw onderzoek op welke manier dan ook. Leren start tenslotte vanuit verbazing. Vanuit ons werk als coach en stressmanagement en re-integratiedeskundige zullen we ondanks dit gedeeltelijk wat onbevredigende onderzoeksresultaat blijven insteken op het bevorderen van de bevlogenheid door organisaties te adviseren op welke manier zij de energiebronnen kunnen bevorderen zowel op organisatieniveau als op individueel niveau.

We hebben zelf tijdens het onderzoeks- en schrijfproces goed kunnen ervaren wat energiebronnen en aanstekelijkheid van bevlogenheid kunnen betekenen voor het werken aan een opdracht als deze thesis en voor het resultaat. Als ons eigen enthousiasme soms even weg was, als gevolg van een te grote werklast, konden we terugvallen op een aantal hulpbronnen. Zo hebben we allebei ruimschoots sociale steun gevonden in onze partners en kinderen. Ook vrienden, familie en collega’s gaven ons ruimte dan wel steun, al naar gelang we nodig hadden. Het samen werken aan een thesis was ook een gelukkige keuze, hebben we geconstateerd: we hebben elkaar regelmatig door een lastige fase getrokken en elkaar goed aangevuld.

We hebben zelf mogen ervaren hoe aanstekelijk bevlogenheid kan zijn. We zijn heel blij met de begeleiding die we kregen van onze begeleider Arnold Bakker. De kenmerken van zijn begeleiding zijn voor ons: bevlogenheid, deskundigheid, ons uitdagen naar een hoger niveau van verwerking en het ontvangen van heldere en constructieve feedback. Specifieke steun op het gebied van statistiek hebben we gekregen van Jacco Kramer. We hebben genoten van de manier waarop hij statistiek begrijpelijk en enthousiast over weet te brengen. Ook de steun op computertechnisch gebied van Ignace Camps bij het verzamelen, verwerken en

presenteren van de onderzoeksgegevens was meer dan welkom. Deze voor ons regelmatig zwaar voelende taakeis werd door zijn kennis en vaardigheid, gecombineerd met enthousiasme en geduld goed hanteerbaar. We waren ook blij verrast met de bereidwilligheid van Pascale Le Blanc, Thea Peetsma en Wilmar Schaufeli om relevante publicaties aan ons beschikbaar te stellen of adviezen te geven voor andere literatuur. Tenslotte bedanken we ook Dick Nieszwaag voor het maken van de digitale vragenlijsten en Maarten Camps en Frans Houdé voor hun bijdrage aan de Engelse samenvatting.

Zonder de scholen die mee hebben willen werken aan ons onderzoek was er geen thesis geweest. We zijn dan ook heel blij met de medewerking van de directieleden, teamleiders, docenten, leerlingen en administratief medewerker(st)ers van het Christelijk College de Noordgouw in Heerde, het Gymnasium Apeldoorn, de OSG Piter Jelles Aldlân en Montessori in Leeuwarden, de Scholengemeenschap De Nuborgh in Elburg, het Rölingcollege in Groningen, het RSG Noord Oost Veluwe in Epe en het Zernikecollege in Groningen. Zonder hen was deze thesis onmogelijk geweest. Zij hebben niet alleen voor de onderzoeksgegevens gezorgd, maar hebben ook in hun reacties hun interesse en betrokkenheid laten blijken. Deze wisselwerking met de mensen op de scholen heeft ons geïnspireerd tijdens het werken aan de thesis en indirect ook in de praktijk van ons werk, waar we de kennis en resultaten uit ons onderzoek direct konden toepassen. We zullen vanaf 10 april de resultaten van ons onderzoek presenteren aan de verschillende scholen. We verheugen ons op de wisselwerking die er dan opnieuw kan ontstaan door onze gegevens vanuit het onderzoek, de theoretische onderbouwing en de praktijkervaring met elkaar te combineren.

Hiltje Hof en Margreet Tombrock-Hofmeijer, 10 april 2007

Bijlagen

Bijlage 1. Cronbach's alpha per vragenlijst per item

Item vragenlijst	Score	Aantal items
Vitaliteit docenten	0,82	3
Toewijding docenten	0,91	3
Absorptie docenten	0,81	3
Ubes docenten	0,92	9
Autonomie	0,66	3
Werklast	0,79	3
Investerings	0,60	3
Opbrengsten	0,74	6
Sociale steun	0,84	3
Coachend leiderschap	0,93	5
Ontplooingsmogelijkheden	0,90	3
Pauze en ontspanning→	0,54	4
a. pauze 1 + 2 (tijdens werk)	0,66	2
b. pauze 3 + 4 (na werk)	0,77	2
Reflectie	0,59	4
a. reflectie vanuit docent: 1+2+4	0,67	3
b. gestimuleerd vanuit org. : 3	-	1
Vitaliteit leerlingen	0,83	3
Toewijding leerlingen	0,82	3
Absorptie leerlingen	0,81	3
Ubes leerlingen	0,92	9

Bijlage 2. Resultaten per school

Taakeisen per school

	M	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Werklast	3,93	3,09	3,45	3,53	3,13	3,23	3,36	3,80	3,36
Balans investeringen en opbrengsten	0,97	1,00	0,99	0,98	0,95	0,95	0,95	1,00	0,97

Energiebronnen per school

	M	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Autonomie	3,61	3,70	3,48	3,81	3,38	3,53	3,88	3,48	3,67
Sociale steun	3,72	3,94	3,64	3,65	3,00	3,88	3,88	3,69	3,81
Coachend leiderschap	2,88	3,02	2,38	2,79	1,90	3,36	3,34	3,32	2,73
Ontplooiingsmogelijkheden	3,51	3,85	3,21	3,41	2,92	3,79	4,00	3,50	3,48
Pauze tijdens het werk	2,96	2,64	2,35	3,10	2,96	3,03	3,36	2,88	3,25
Pauze na het werk	4,15	4,00	4,37	4,37	4,04	4,26	3,67	4,03	4,23
Reflectie	3,57	3,64	3,54	3,62	3,17	3,54	3,77	3,69	3,59

Waardering

	M	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Waardering totaal	3,30	3,30	2,95	3,29	2,69	3,45	3,71	3,55	3,06
Waardering van leidinggevende	2,77	2,91	2,12	2,71	1,69	3,37	3,27	3,35	2,43
Waardering van collega's	3,73	4,09	3,46	3,76	3,00	4,00	4,45	3,71	3,43
Waardering van leerlingen	3,41	3,27	3,29	3,71	3,31	3,30	3,45	3,51	3,21

Bevlogenheid docenten

	M	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Vitaliteit	4,34	4,6	4,31	4,32	4,08	4,58	4,36	4,20	4,24
Toewijding	4,40	4,61	4,33	4,43	4,23	4,57	4,55	4,31	4,24
Absorptie	3,67	3,94	3,69	3,65	3,49	3,67	3,67	3,82	3,50
Bevlogenheid	4,14	4,38	4,11	4,13	3,93	4,27	4,19	4,11	3,99

Bevlogenheid leerlingen

	M	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Vitaliteit	1,84	1,65	1,92	1,78	2,30	1,44	1,88	2,31	1,68
Toewijding	2,62	2,53	2,53	2,36	3,33	2,22	2,64	3,23	2,70
Absorptie	1,84	1,69	1,89	1,70	2,34	1,47	1,76	2,30	1,89
Bevlogenheid	2,09	1,96	2,11	1,95	2,66	1,71	2,09	2,65	2,09

Eindcijfers

	M	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Eindcijfer	6,41	6,51	6,38	6,64	6,49	6,42	6,1	6,17	6,25

Uit de One-way ANOVA blijken deze verschillen tussen de scholen significant te zijn voor coachend leiderschap, waardering, waardering specifiek van leidinggevende, en de mate van bevlogenheid van de leerlingen ($p < 0,01$) en voor ontplooiingsmogelijkheid, waardering specifiek van de collega's en de eindcijfers ($p < 0,05$).