

Arbeidsatisfactie onder leerkrachten

Jan van der Ploeg & Evert Scholte

Job satisfaction of teachers

This article reports job satisfaction in a sample of 1450 teachers working in primary, secondary and special needs educational schools in Holland. About two third of the teachers is (very) satisfied. One out of seven teachers is (very) dissatisfied.

The work as a teacher was valued highest and the material working conditions, like the salary, was valued lowest. Compared with their corresponding counterparts male, older, more experienced, higher educated and fulltime working teachers are more often dissatisfied.

Onderzoek

Inleiding

Van leerkrachten wordt vandaag de dag veel gevraagd. De veranderingen die zich de laatste jaren hebben voltrokken zowel in het onderwijs als in de samenleving hebben de werkdruk bij de leerkracht sterk vergroot. De vraag is dan ook of de leerkracht nog wel plezier heeft in zijn werk. Als de arbeidsatisfactie zou ontbreken kan dat nadelige gevolgen hebben voor de uitofening van het beroep van leerkracht.

In de literatuur wordt doorgaans melding gemaakt van drie belangrijke concrete gevolgen. Ten eerste wordt gewezen op de systematische samenhang met burnout (Lee & Ashfort, 1993) en ziekteverzuim (Donald & Mes, 1991). Het gaat hier om een emotionele reactie op aanhoudend negatieve gevoelens ten aanzien van het werk. In de tweede plaats is bij herhaling een duidelijke samenhang geconstateerd met voortijdig vertrek (Crampton & Wagner, 1994). Personen die weinig bevrediging vinden in hun werk ontwikkelen een sterke geneigdheid om te vertrekken. Ten derde is via empirisch onderzoek een evidente correlatie geconstateerd met prestaties (Caldwell & O'Reilly, 1990). Wie meer plezier heeft in zijn werk presteert beter.

Hierbij moet worden aangetekend dat ook andere factoren, zoals de persoonlijkheid, kunnen bijdragen in bovengenoemde reacties op aanhoudende arbeidsontevredenheid. Nochtans kunnen we algemeen stellen dat arbeidsontvrede de kans vergroot op verminderde prestaties, eerder vertrek en meer burnout.

Prof Dr J.D. van der Ploeg is emeritus hoogleraar orthopedagogiek en directeur van het Nederlands Instituut voor Pedagogisch en Psychologisch Onderzoek (Nippo) te Amsterdam.

Dr E.M. Scholte is als universitair hoofddocent verbonden aan de afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit Leiden.

Correspondentieadres: Dr E.M. Scholte, Afdeling Orthopedagogiek, Universiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden. E-mail: Scholte@fsw.leidenuniv.nl

Tegen deze achtergrond is het vreemd dat er heden ten dage zo weinig onderzoek naar arbeidssatisfactie wordt verricht. Weliswaar zijn in Nederland het laatste decennium enkele studies verricht waarin ook de arbeidssatisfactie onder leerkrachten aan de orde kwam, maar over het algemeen bestaat er onderzoeksmatig slechts geringe belangstelling voor dit onderwerp. Het lijkt wel alsof met de toenemende belangstelling voor het fenomeen stress de aandacht voor de arbeidssatisfactie steeds meer naar de achtergrond is verschoven (Oranje, 2001).

Dit klemmt temeer omdat in het onderwijs sprake is van een bijzondere werksituatie waarin de relatie leerkracht-leerling centraal staat. In het onderwijs gaat het er om jeugdigen bepaalde kennis bij te brengen en hen in dat leerproces te begeleiden. Dat vraagt niet alleen deskundige, maar ook betrokken en gemotiveerde leerkrachten. Wie met tegenzin naar het werk gaat, zal grote moeite hebben zijn of haar opvoedende rol van leerkracht waar te maken. Het risico is groot dat men de kwaliteit van de omgang met de leerlingen in gevaar brengt. Hoe zeer arbeidsontevredenheid de relatie met jeugdigen negatief kan beïnvloeden bleek uit het onderzoek van Syptak, Marsland en Umler (1999). Zij stelden een duidelijke samenhang vast tussen arbeidsonvrede van hulpverleners en ontevredenheid over de verleende hulp bij de cliënten.

Kortom er zijn redenen genoeg om nader inzicht te verkrijgen in de vraag hoe tevreden leerkrachten zijn met hun werk en met welke leerkracht- en schoolkenmerken de arbeidssatisfactie samenhangt.

Definitie van arbeidssatisfactie

Alvorens tot een beantwoording van deze onderzoeksvragen over te gaan staan we eerst stil bij het begrip arbeidssatisfactie. Wat moeten we daar nu precies onder verstaan? In de loop der tijd zijn verschillende omschrijvingen gegeven. Daarbij ging het vrijwel altijd om nuanceverschillen en zelden om sterk van elkaar afwijkende meningen.

Eén van de oudste definities is van Bullock (1952). Deze stelt: 'Job satisfaction is considered to be an attitude which results from a balancing and summation of many specific likes and dislikes experienced in connection with the job' (p.7). Bij één van de meest bekende onderzoekers op het terrein van arbeidssatisfactie, te weten Locke (1976), treffen we de volgende omschrijving aan: 'Job satisfaction may be defined as a pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one's job or job experience' (p.1300). In beide definities worden verschillende accenten gelegd. Waar de één vooral benadrukt dat het om een houding gaat ten opzichte van het werk, legt de ander meer accent op de evaluatie en waardering van het werk. Wij definiëren arbeidssatisfactie als volgt: *arbeidssatisfactie is een attitude gebaseerd op een evaluatie van relevante aspecten van het werk en van de werksituatie.*

Enerzijds benadrukken we dat arbeidssatisfactie is te beschouwen als een attitude ofwel als een tamelijk stabiele en langer durende geneigdheid om op een bepaalde wijze te reageren op het werk. Anderzijds geven we aan dat deze attitude tot stand komt door een weging c.q. evaluatie van verschillende aspecten. Arbeidssatisfactie is derhalve geen dagelijks of herhaaldelijk fluctuerende houding, die bij het minste of geringste verandert (Van der Ploeg & Scholte, 2003b; Staw & Ross, 1985), maar een welbewuste, op veel relevante informatie gebaseerde en sterk met het gedrag samenhangende evaluatie van het werk (Vogelaar, 1990).

Beïnvloedende factoren

De internationale literatuur noemt, op basis van empirisch onderzoek, verscheidene factoren die van invloed zijn op de arbeidssatisfactie (Spector, 1997). Deze factoren worden uiteraard in eerste instantie gezocht in de werksituatie zelf. Veelgenoemde werkaspecten zijn onder meer: erkenning, beloning, promotiemogelijkheden, relaties met collega's, inspraak en begeleiding. Het blijkt echter dat afhankelijk van de aard van het werk verschillende factoren meer en minder belangrijk zijn.

Naast aspecten van het werk kunnen ook individuele factoren de arbeidssatisfactie beïnvloeden. Om te beginnen geldt dat voor biografische kenmerken als leeftijd, sekse en opleiding. Daarnaast zijn persoonlijkheidskenmerken van invloed. Het gaat dan om eigenschappen als copingstijl, zelfbeheersing en zelfwaardering. Verder kunnen persoonlijke omstandigheden zoals relatieproblemen, traumatische gebeurtenissen en verslavingsproblemen een negatief effect hebben op de arbeidssatisfactie. Tenslotte maken we nog melding van de onderzoeksbevindingen van Hildebrand (1996) die stelt dat ook de wijze van vrijetijdsbesteding van betekenis kan zijn voor de mate van arbeidstevredenheid. Het valt echter buiten het bereik van dit onderzoek om de rol van de individuele factoren breed te onderzoeken. We beperken ons tot enkele basiskenmerken van leerkracht en school, zoals leeftijd, geslacht, werkervaring, opleiding, omvang aanstelling, schoolgrootte en schooltype.

Verwante begrippen

Om het begrip arbeidssatisfactie verder af te bakenen gaan we in op enkele nauw verwante begrippen. Een korte verheldering van deze begrippen plaatst ook het begrip arbeidssatisfactie in een duidelijker daglicht.

In de eerste plaats wijzen we op het verschijnsel burnout. In de meeste definities wordt burnout opgevat als een combinatie van emotionele uitputting (alle reserves zijn op), vervreemding van het werk (steeds meer afstand nemen van het werk) en een sterk verminderd geloof in eigen kwaliteiten (insufficiëntiegevoelens en een negatief zelfbeeld).

De verwarring met arbeidsontevredenheid schuilt vooral in het gegeven dat in burnout en arbeidsdissatisfactie vergelijkbare factoren een rol kunnen spelen. Dat kan enerzijds gaan om factoren die in de aard van het werk en in de organisatie liggen, maar anderzijds kan het persoonlijke factoren betreffen zoals gezinsproblemen en de wijze van omgaan met stress. In principe kunnen deze factoren zowel bijdragen aan het ontstaan van burnout als in het optreden van arbeidsontevredenheid. Het verschil is echter dat arbeidsdissatisfactie meestal voorafgaat aan burnout. In het eerste geval betreft het een negatieve houding ten opzichte van het werk en in het tweede geval is sprake van een zodanige uitputting dat men het werk heeft neergelegd.

Ten tweede refereren we aan het begrip werkstress. Dit verschijnsel treedt op als enerzijds de draaglast te groot wordt (te hoge taakeisen, te weinig tijd hebben om het werk af te maken, te veel dingen tegelijk moeten doen en tegenstrijdige opdrachten krijgen) en anderzijds de draagkracht ontoereikend is (onvoldoende mogelijkheden om het hoofd te bieden aan de ervaren draaglast).

Aanhoudende werkstress kan leiden tot uiteenlopende fysieke en psychische klachten. Vanzelfsprekend heeft werkstress invloed op de mate van arbeidssatisfactie. Hoe meer stress wordt ervaren hoe minder plezier men in het werk zal hebben. Arbeidsdissatisfactie is in dat geval het gevolg van werkstress.

In de derde plaats staan we kort stil bij het begrip werkklimaat. Typisch voor dit verschijnsel is dat het uitsluitend aan de orde komt als we het hebben over een groep, een klas, een gezin en het werk. Klimaat is dan ook te beschouwen als een kenmerk van de omgeving en wordt gevormd door meerdere personen samen. In het totstandkomen van het werkklimaat worden doorgaans organisatorische, persoonlijke en relationele factoren onderscheiden. Dat kan verwarring veroorzaken met het begrip arbeidssatisfactie, omdat er een overlap is met aspecten die zowel bij het werkklimaat als bij de arbeidssatisfactie aan bod komen. Toch gaat het om duidelijk verschillende fenomenen. De meting van arbeidssatisfactie richt zich specifiek op aspecten die bepalend zijn voor de mate van de tevredenheid met het werk, terwijl bij klimaat de omgeving breder wordt opgevat en er oog is voor aspecten die de sfeer op het werk kunnen bepalen.

De drie met arbeidssatisfactie verwante begrippen overziend, kan men stellen dat een slecht arbeidsklimaat en veel werkstress de kans verhoogt op arbeidsontevredenheid en dat arbeidsontevredenheid op haar beurt het risico vergroot op burnout. Overigens zal er veelal sprake zijn van een wisselwerking tussen genoemde begrippen.

Onderzoeksmethode

Bepaling van de arbeidssatisfactie

Recente studies die in Nederland naar arbeidssatisfactie onder leerkrachten zijn verricht (De Jong & Van de Kamp, 2000, Oranje, 2001), hebben het begrip arbeidssatisfactie zeer beperkt opgevat. Het gaat bij hen steeds om de vraag hoe tevreden men is met het beroep van leerkracht (ik ben daar wel/niet trots op, ik heb wel/geen spijt dat ik leraar ben geworden, ik zou mijn dochter/zoon wel/niet adviseren leraar te worden e.d.). Deze wel zeer begrensde operationalisatie is afkomstig uit het destijds door Prick (1983) uitgevoerde onderzoek naar arbeidssatisfactie bij leraren. In het streven van latere onderzoekers (op het gebied van onderwijs) om vergelijkingen mogelijk te maken, is de schaal van Prick (bestaande uit 12 items) steeds opnieuw gebruikt. Op basis van de literatuur moet echter worden geconcludeerd dat deze schaal het begrip arbeidssatisfactie onvoldoende dekt (Van Breukelen, 1991; Vogelaar, 1990).

Voor het vaststellen van de mate van arbeidstevredenheid is door ons dan ook gebruik gemaakt van een instrument dat de arbeidssatisfactie bepaalt volgens de eerder door ons gegeven definitie. Het betreft hier de ASI (Arbeidssatisfactie Index) van Van der Ploeg en Scholte (2003a). Deze onlangs uitgegeven test is specifiek gericht op het meten van de arbeidssatisfactie bij leerkrachten in het onderwijs en hulpverleners in de jeugdzorg. De vragenlijst bevat in totaal 30 items die inzicht geven in de arbeidssatisfactie op vijf verschillende aspecten van het werk en tevens een oordeel opleveren van de overall satisfactie.

De ASI is opgebouwd uit 5 subschalen die elk 6 items bevatten. De scoring loopt van 1 (zeer ontevreden) naar 5 (zeer tevreden). De ASI beschikt over voldoende psychometrische eigenschappen. We geven hier een korte beschrijving van vijf subschalen van de ASI.

Ondersteuning

Respondenten die hoog scoren op deze schaal zijn tevreden over de ondersteuning die zij in hun werk ervaren vanuit de instelling. Zij voelen zich gewaardeerd en gesteund door de leiding, vinden dat ze voldoende competente begeleiding krijgen bij de uitvoering van hun werk en zijn van mening dat ze goed worden

geïnformeerd over nieuwe ontwikkelingen en op handen zijnde veranderingen. Laagscoorders op deze schaal vinden dit alles juist niet.

Autonomie

Personen die op deze schaal hoog scoren, ervaren in hun werk veel autonomie en mogelijkheden tot zelfsturing. Zij krijgen voldoende ruimte om de zaken in hun werk zo te regelen als zij dat voor een goede uitvoering nodig achten. Ze vinden dat ze genoeg inspraak hebben bij het beleid van de instelling en bij het vorm geven van hun uitvoerende taak. Zij zijn verder van mening dat er binnen de instelling goed hanteerbare regels en procedures worden gebruikt. Laagscoorders vinden dit niet.

Relatie

Respondenten die hoog op deze schaal scoren hebben goede relaties met hun collega's. Ze vinden hun collega's competent en inspirerend, voelen zich door hen gewaardeerd en ervaren de samenwerking met hun collega's als harmonisch en nabij. Ze zijn niet terughoudend om eventuele problemen en conflicten bij hun collega's aan te kaarten. Laagscoorders daarentegen ervaren geen goede relaties met hun collega's.

Materiële arbeidsvoorwaarden

De mensen die op deze schaal hoge scores te zien geven, laten blijken dat zij dik tevreden zijn met het salaris dat zij verdienen. Zij oordelen ook positief over aanvullende voorzieningen in de vorm van een goede regeling van de pensioenopbouw en vergoedingen voor overwerk. Dat geldt ook voor de regeling van vakantie- en verlofdagen. Degenen die op deze schaal laag scoren zijn ontevreden met de primaire en secundaire arbeidsvoorzieningen.

Werk

Hoogscorders op deze schaal zijn tevreden over de aard van hun werk. Ze houden van het werk dat ze doen, ze kunnen er hun kennis en vaardigheden in kwijt en ervaren hun werk als een uitdaging. Ze zijn van plan dit werk nog jaren vol te houden en hebben niet de behoefte naar ander werk uit te kijken. Bij laagscorders ontbreekt deze tevredenheid; zij zijn geneigd uit te zien naar een andere baan.

Totaalscore

Respondenten die hoog scoren op de totale schaal zijn te beschouwen als personen die geheel tevreden zijn met hun werk. Daarentegen geven de laagscorders blijk van een algehele ontevredenheid met het werk.

Onderzoeksgroep

Er werden 1.000 scholen aangeschreven met het verzoek mee te doen aan het beoogde arbeidssatisfactie onderzoek onder leerkrachten. Het betrof hier zowel basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs als scholen voor speciaal onderwijs. Elke school kon reageren met het invullen van een antwoordformulier (plus retourenvelop) waarop de naam van de school en het aantal toe te zenden vragenlijsten konden worden vermeld. In totaal werden 2500 vragenlijsten uitgezet en 1450 terug ontvangen.

Naast het verzoek om de ASI in te vullen, werden tevens enkele basiskennmerken geïnventariseerd zoals leeftijd, geslacht, schooltype, opleiding en sekse.

Een indruk van de representativiteit van onze steekproef wordt verkregen door de demografische kenmerken van de leerkrachten in de steekproef te vergelijken met die van het jaaroverzicht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W, 2003).

Tabel 1 geeft weer hoe de leerkrachten van de steekproef over de diverse schooltypen zijn verdeeld. Hierbij is tevens een uitsplitsing naar leeftijd en sekse gemaakt. Tussen de vierkante haken staan de landelijke cijfers van het Ministerie van OC&W.

Tabel 1 Representativiteit onderzoeksgroep

	aantallen (percentage)	gemiddelde leeftijd	sekse (man/vrouw)
Speciaal basisonderwijs (SBAO)	107 (7%) [7.500 (4%)]	38.5 (9.7) [onbekend]	22%/78% [onbekend]
Gewoon basisonderwijs (BAO)	802 (55%) [93.000 (55%)]	41.0 (10.9) [42.3]	23%/77% [23%/77%]
Voortgezet onderwijs (VO)	231 (31%) [54600 (33%)]	43.0 (9.9) [45.4]	66%/34% [67%/33%]
Speciaal voortgezet onderwijs (SVO)	106 (7%) [13200 (8%)]	43.4 (10.8) [onbekend]	40%/60% [40%/60%]
Totaal onderzoeksgroep	1450 (100%) [167.700 (100%)]	41.6 (10.6) [43.3]	37%/63% [onbekend]

De tabel laat zien dat het merendeel van de respondenten (55%) werkzaam is in het basisonderwijs. Op de voet volgt het voortgezet onderwijs, alwaar bijna eenderde van de respondenten (31%) werkzaam is. Verder werkt ruim een tiende van de respondenten (14%) in het speciaal onderwijs, de ene helft in het basisonderwijs en de andere in het voortgezet speciaal onderwijs. Wanneer we dit vergelijken met de cijfers over het peiljaar 2001/2002 van het Ministerie van OC&W, dan komt de verdeling van onze steekproef tamelijk goed overeen met de landelijke verdeling.

De tabel laat verder zien dat de gemiddelde leeftijd van de respondenten bijna 42 jaar is. De jongste deelnemer was 20 jaar en de oudste 63 jaar. De onderzoeksgroep bestond verder voor 63% uit vrouwen en 37% uit mannen. Wanneer we de leeftijds- en seksekenmerken van de steekproef (uitgesplitst naar de verschillende schooltypen) vergelijken met die van het Ministerie van OC&W, dan komt de verdeling in de steekproef weer redelijk overeen.

Voor het overige komt de gemiddelde arbeidsduur van onze steekproef uit op 31 uur, terwijl landelijk dit gemiddelde uitkomt op 29 uur. Ook de door ons vastgestelde gemiddelde leeftijd van 42 jaar stemt in grote lijnen overeen met het landelijke gemiddelde.

Deze bevindingen duiden erop dat de steekproef van dit onderzoek een redelijk representatieve afspiegeling biedt van het totale lerarencorps dat in het peiljaar 2002 in het basis- en voortgezet onderwijs werkte.

We hebben geen reden te denken dat scholen en leerkrachten die niet hebben meegedaan op systematische wijze verschillen van leerkrachten en scholen, die wel bereid waren mee te werken. Ook in eerder onderzoek van onder meer

Berkhout, Zijl en Van Praag (1998) en De Jong en Van de Kamp (2000) waarin op een vergelijkbare wijze de gegevens werden verzameld, heeft men geen aanwijzingen gevonden dat de bereidheid van scholen en leerkrachten om mee te werken groter is als er meer arbeidstevredenheid bestaat en omgekeerd.

Over de samenstelling van onze onderzoeksgroep kunnen we verder nog melden dat deze bestond uit 80% gehuwde of duurzaam samenwonende leerkrachten. De overige leerkrachten zijn alleenstaand. De aan het onderzoek deelnemende leerkrachten beschikken over veel ervaring. Het blijkt dat men gemiddeld 16 jaar als leerkracht in het onderwijs werkzaam is. Dat varieert van 1 jaar tot 41 jaar. In het laatste geval gaat het om uitzonderingen. Verder stellen we vast dat de leerkrachten gemiddeld 10 jaar op dezelfde school aan het werk zijn. Ook hier is nogal wat spreiding met leerkrachten die 1 jaar en die bijna 40 jaar op dezelfde school werkzaam zijn. Bezien we tot slot het opleidingsniveau dan blijkt dat het merendeel (86%) een HBO-opleiding heeft gevolgd, dat 9% een universitaire studie heeft afgerond en dat 5% in het bezit is van een MBO-diploma.

Resultaten

Overall tevredenheid

We geven eerst weer hoe de leerkrachten gemiddeld over hun werk denken. Daartoe hebben we de 5 aspecten waaruit de arbeidssatisfactie is opgebouwd samengevoegd tot één overall score. De scores lopen van 1 (zeer ontevreden) via 3 (neutraal) naar 5 (zeer tevreden). Wanneer we voor de leerkrachten de gemiddelde overall score berekenen dan komen we uit op 3.77 (sd = .51), hetgeen verwijst naar een gemiddeld positieve werktevredenheid.

Voor een meer gedifferentieerd inzicht geven we in tabel 2 de percentages weer voor de verschillende niveaus van (on)tevredenheid.

Tabel 2 'Overall' arbeidssatisfactie bij leerkrachten

	Totaal (N=1450)	Speciaal (N=213)	Basis (N=802)	Voortgezet (N=435)
Zeer ontevreden	4.8%	3.3% ¹	5.1% ¹	5.0% ¹
Overwegend ontevreden	10.1%	10.0% ¹	10.1% ¹	10.0% ¹
Neutraal	20.2%	22.8% ¹	19.5% ¹	20.2% ¹
Overwegend tevreden	33.4%	33.8% ¹	34.0% ¹	32.1% ¹
Zeer tevreden	31.5%	30.1% ¹	31.2% ¹	32.8% ¹
Gemiddelde (sd)	3.77 (.52)	3.77 (.52) ²	3.77 (.53) ²	3.73 (.49) ²

¹ $P > 0.05$, χ^2 -toets; ² $P > 0.05$, Duncan's multiple range toets

De conclusie is duidelijk: veruit de meeste leerkrachten in alle drie de schooltypen zijn tevreden met hun werk.

Tevredenheid op verschillende dimensies

De vraag is uiteraard of de leerkrachten op alle onderdelen van het werk even tevreden zijn. Dat is niet het geval, zoals uit tabel 3 moge blijken.

Tabel 3 Gemiddelde tevredenheid bij leerkrachten op verschillende werkaspecten

	Totaal (N=1450)	Speciaal (N=213)	Basis (N=802)	Voortgezet (N=435)
a. ondersteuning	3.99 (.67) ^{bcde}	3.86 (.66) ²	4.00 (.69)	4.04 (.55) ²
b. autonomie	3.87 (.70) ^{ade}	3.91 (.65)	3.91 (.68) ²	3.68 (.81) ²
c. onderlinge relaties	3.87 (.77) ^{ade}	3.86 (.67)	3.85 (.67) ²	3.97 (.71) ²
d. het werk zelf	4.18 (.69) ^{abce}	4.12 (.71)	4.21 (.67)	4.16 (.71)
e. arbeidsvoorwaarden	2.91 (.91) ^{abcd}	3.11 (.77) ²	2.90 (.91) ²	2.80 (.99) ²

^{abcde}P < 0.01, meervoudige t-toets; ²P < 0.01, Duncan's multiple range toets

De leerkrachten geven de primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden gemiddeld de laagste score. In percentages uitgedrukt: 36% van de leerkrachten is op dit onderdeel ontevreden, 31% is tevreden en 33% is tevreden noch ontevreden. De leerkrachten in het voortgezet onderwijs blijken op dit punt het minst tevreden te zijn, op de voet gevolgd door de leerkrachten in het basisonderwijs. De leerkrachten in het speciaal onderwijs zijn het meest tevreden met de arbeidsvoorwaarden.

De meeste tevredenheid ervaren de leerkrachten in het werk zelf. Omgezet in percentages geeft 80% blijk van het werk zelf te houden, terwijl slechts 7% dat niet zo ervaart en 13% hier een neutrale positie inneemt. Wat dit aspect van het werk betreft verschillen de leerkrachten in het basis, speciaal en voortgezet onderwijs niet van elkaar.

Arbeidssatisfactie in relatie tot andere kenmerken

De arbeidssatisfactie komt niet alleen tot stand op basis van de (werk)omgeving, maar is ook afhankelijk van persoonlijke kenmerken. Dat betekent dat niet iedereen gelijkelijk zal reageren op dezelfde arbeidssituatie. Wij hebben in dit verband enkele biografische kenmerken van de leerkrachten nader onderzocht in relatie tot de arbeidstevredenheid. Tevens zijn we nagegaan in hoeverre bepaalde kenmerken van de omgeving zoals de grootte van de school en het type onderwijs samenhang vertonen met arbeidsvoldoening.

We hebben daartoe gebruik gemaakt van zowel correlatieve als variantie-analyses en rapporteren in het navolgende alleen verbanden met een significantieniveau van kleiner dan 0.01 en tenminste 4% gedeelde variantie.

Het blijkt dat de *vrouwelijke leerkrachten* overall significant meer tevreden zijn met het werk dan hun mannelijke collega's. Dat komt met name tot uitdrukking in de beoordeling van het werk zelf, de mate van autonomie en de arbeidsvoorwaarden.

Ook de *leeftijd* en de daaraan gerelateerde *werkervaring* speelt een rol. We stelden vast dat de oudere leerkrachten met meer ervaringsjaren minder arbeidssatisfactie te zien geven dan de jongere collega's met minder ervaringsjaren. Dat is vooral merkbaar in de onderlinge relaties met collega's. De oudere leerkrachten hebben daar een evident minder gunstige mening over dan hun jongere collega's.

De *opleiding* laat eveneens een significante samenhang zien met de overall arbeidssatisfactie. Hoe meer opleiding de leerkrachten hebben genoten, hoe minder tevreden zij zijn. De mindere tevredenheid geldt vooral de arbeidsvoorwaarden, het werk zelf en de mate van autonomie die men krijgt toebedeeld.

Tot slot merken we nog op dat de *parttimers* in het onderwijs meer tevredenheid te zien geven met betrekking tot de arbeidsvoorwaarden. Het zijn vooral de leerkrachten met een volledige aanstelling die op dit punt evident minder tevreden zijn.

Bij de beantwoording van de vraag in hoeverre omgevingskenmerken i.c. schoolkenmerken een factor van betekenis vormen, blijkt het volgende. De schoolgrootte bleek niet samen te hangen met de arbeidssatisfactie, noch met de overall score, noch met de scores op de subschalen. Ook het schooltype hangt niet samen met de algehele arbeidssatisfactie. Zoals we in tabel 3 echter reeds zagen bestaan er bij dit aspect op subdimensioneel niveau wel enkele verschillen.

Discussie

Algehele tevredenheid

De belangrijkste bevinding is dat 65% van de leerkrachten (zeer) tevreden is met het werk. Voor eenderde van de leerkrachten geldt dat niet: een vijfde is tevreden, noch ontevreden en de rest (15%) is (zeer) ontevreden. Moeten we met zo'n uitslag nu tevreden zijn?

Bij de interpretatie van deze gegevens moeten we bedenken dat in de meeste onderzoeken naar arbeidssatisfactie een meerderheid tevreden blijkt met het werk en dat een minderheid blijkt geeft van arbeidsontevredenheid. Uitgaande van een schaal lopend van 1 (zeer ontevreden) naar 5 (zeer tevreden) is er vrijwel altijd sprake van een scheve verdeling. Dat houdt dat de meeste mensen aan de positieve kant zitten met scores van 4 en 5 en dat slechts een klein deel zich aan de negatieve kant bevindt met scores van 2 of 1.

Hierin speelt ongetwijfeld mee dat mensen niet gauw zullen aangeven dat zij ontevreden zijn met hun werk (Greenberg & Baron, 1995). Vanuit de cognitieve dissonantie theorie gezien zullen de antwoorden op de vragen naar arbeidssatisfactie niet altijd de realiteit weerspiegelen. Vooral in situaties waarin de werknemer weinig of geen mogelijkheden ziet of heeft om van baan te veranderen zal de betrokkene niet zo gauw erkennen dat hij het niet naar zijn zin heeft op het werk. Om cognitieve dissonantie te voorkomen (leven met de conflictuerende gedachte een hekel aan het werk te hebben en dit werk niet te kunnen opgeven) zal men eerder een positief oordeel geven over het werk en op den duur zijn eigen waardering van het werk ook geloven.

Nogmaals: stemmen de onderzoeksresultaten tot tevredenheid? Ja en nee. Ja, omdat blijkt dat de meeste leerkrachten hun werk met plezier verrichten. En zoals we eerder hebben geschreven, is dat een belangrijke factor in het voorkomen van burnout, het bevorderen van meer inzet en het komen tot betere prestaties.

Nee, omdat ontevreden leerkrachten een risicogroep vormen. De groep is niet groot (15%), maar zeker ook niet te verwaarlozen of te negeren. Op elke 6 tot 7

leerkrachten is er één duidelijk ontevreden. Wanneer we bedenken dat 20% neutraal staat tegenover het werk, betekent dit dat bij bepaalde gebeurtenissen op het werk ook een deel van deze groep alsnog ontevreden kan raken. Het hier geconstateerde percentage van 15% stemt overeen met de 13% problematische docenten die De Jong en Van de Kamp (2000) in hun onderzoek vaststelden, zij het dat voor deze categorie behalve een lage arbeidssatisfactie ook een lage motivatie en een sterke crisisbeleving werd vastgesteld. Kortom, we hebben van doen met een niet onbelangrijk deel van de leerkrachten met een verhoogde kans op uitval zoals burnout. Tevens vormt deze groep een potentiële bedreiging voor de pedagogische omgang met de leerlingen en daarmee voor de kwaliteit van het onderwijs.

De vraag dringt zich op of leerkrachten gemiddeld meer of minder tevreden zijn met hun werk dan werknemers in andere sectoren. We kunnen hiertoe refereren aan een onderzoek onder hulpverleners in de jeugdzorg (Van der Ploeg & Scholte, 2003b) waarbij eveneens gebruik werd gemaakt van de ASI. In een representatieve steekproef van ruim 1300 basiswerkers in de jeugdzorg (maatschappelijk werkers, groepsleiding, begeleiders, coaches en anderen) bleek sprake van een gemiddelde arbeidssatisfactie van 3.02. Dat is beduidend minder dan het gemiddelde van 3.77 dat bij leerkrachten werd vastgesteld. Ook Spector (1999), die aan de universiteit van Florida met een vergelijkbare vragenlijst werkte, kwam tot een lager gemiddelde van 3.12. Dat gemiddelde was gebaseerd op een dataset van meer dan 25.000 werknemers en verwijst daarmee naar de gemiddelde arbeidstevredenheid van de Amerikaanse werknemer.

Voor het overige is het moeilijk om de vraag te beantwoorden of in andere sectoren meer of minder tevredenheid met het werk bestaat dan in het onderwijs, omdat het gehanteerde instrumentarium onderling niet gelijk is. Wel kunnen we nog wijzen op het onderzoek van Vogelaar (1990) waar de gebruikte vragenlijst enige overlap vertoont met de ASI. Dat leverde op dat voor werknemers bij de PTT, respectievelijk bij een verzekeringsmaatschappij, gemiddelde scores werden berekend van 3.35 en 3.81.

Al met al zijn er verschillende aanwijzingen dat de leerkrachten in het onderwijs vergelijkenderwijs eerder meer dan minder arbeidstevredenheid te zien geven dan werknemers in andere sectoren. Dat beeld wordt bevestigd in een onlangs gepubliceerd rapport van het FNV (2003) waar bleek dat werknemers in de horeca het minst tevreden waren met hun werk en dat de werknemers in het onderwijs tot één van de hoogst scorende sectoren behoorden.

Een andere vraag die zich onvermijdelijk aandient, is de vraag of de arbeidssatisfactie onder leerkrachten er de laatste jaren op voor- of achteruit is gegaan. Voor een betrouwbare beantwoording van die vraag missen we periodieke landelijke onderzoeken waarbij volgens eenzelfde methodiek de arbeidstevredenheid wordt bepaald. We kunnen echter wijzen op de onderzoeken van Prick (1983), Van Dongen, Hamers, Geelen, Senders en Poppel (1988), De Jong en Van Kampen (2000) en Oranje (2001) waarin een onderling vergelijkbare vragenlijst naar arbeidssatisfactie werd gebruikt onder leerkrachten in het voortgezet onderwijs. Het betreft de destijds door Prick ontwikkelde vragenlijst met 12 items die alleen de vraag behandelt hoe tevreden de leerkracht is met zijn beroep. De gemiddelde arbeidstevredenheid (afgezet op een vijfpuntsschaal) blijkt volgens genoemde onderzoekers in de jaren 1982, 1986, 2000 en 2001 uit te komen op gemiddelden van 3.29, 3.05, 3.23 en 3.31. Er lijkt hier derhalve eerder sprake van een toenemende dan van een afnemende arbeidssatisfactie. Gezien de zeer beperkte operationalisering van het begrip arbeidssatisfactie die in dit onderzoek werd gebruikt en de betrekkelijk geringe verschillen in gemiddelden kunnen we echter niet in

zijn algemeenheid stellen dat de leerkrachten in Nederland een toenemend plezier in hun werk beleven.

Dat zou ook in strijd zijn met hetgeen in buitenlandse publicaties is terug te vinden. Het National Center for Education Statistics (NCES, 1997b) in Amerika bijvoorbeeld, dat regelmatig deze en andere gegevens verzamelt, komt tot de conclusie dat de arbeidsatisfactie onder leerkrachten de laatste jaren is gedaald. Ook in een recent afgesloten onderzoek van Franco (2002) onder Amerikaanse werknemers in de non-profit sector blijkt dat de arbeidsvreugde is afgenomen. In de afgelopen zeven jaar deed zich gemiddeld een daling met 10% voor.

Verder vormen de toegenomen werkbelasting in het onderwijs en de ervaring van leerkrachten dat het werk zwaarder is geworden (Berkhout et al., 1998) niet bepaald indicatoren die wijzen op toenemende arbeidsvreugde. Evenmin vormen de ziekteverzuimpercentages in het onderwijs, die het onderwijs tot een 'typische burnout sector' zouden maken (Oranje, 2001), een aanwijzing voor een stijgende lijn in de arbeidsatisfactie. Integendeel, in het toenemende ziekteverzuim onder leerkrachten, zoals uit tabel 4 is af te lezen (OC&W, 2003), schuilt eerder een indicatie voor een afnemend plezier in het werk

Tabel 4 Ziekteverzuim onder leerkrachten

	1997	1998	2001
basisonderwijs	6.9%	7.8%	8.4%
voortgezet onderwijs	6.7%	7.0%	7.8%
speciaal onderwijs	8.3%	8.4%	9.7%

Samenvattend kunnen we op basis van de huidige gegevens geen uitspraak doen over de vraag of de arbeidsvreugde onder leerkrachten is toegenomen. Wel kunnen we constateren dat er meerdere aanwijzingen zijn die doen vermoeden dat de groep leerkrachten die met minder plezier naar het werk gaat eerder toegenomen zal zijn dan afgenomen. Op dit moment geldt voor één op elke zeven leerkrachten dat zij met weinig plezier hun werk doen.

De afzonderlijke werkaspecten

De arbeidsatisfactie is opgebouwd uit meerdere aspecten die verschillend blijken te worden beoordeeld. Zo zijn de leerkrachten duidelijk meer tevreden over de aard van het onderwijswerk zelf dan over de arbeidsvoorwaarden.

Op het eerste gezicht is men geneigd op grond van deze bevinding te veronderstellen dat de arbeidsvoorwaarden de arbeidsvreugde het meest negatief beïnvloeden. Maar om dat te kunnen stellen is het noodzakelijk de samenhang te bepalen tussen de vijf afzonderlijke aspecten en de totaalscore. Het lijkt dan dat de dimensie 'ondersteuning' het sterkst correleert met de totaalscore (0.79) en dat de dimensie 'arbeidsvoorwaarden' de minst sterke correlatie te zien geeft (.60). De correlatiecoëfficiënten voor de andere dimensies bedragen 0.76 voor 'onderlinge relaties', 0.71 voor 'het werk' en eveneens 0.71 voor de dimensie 'autonomie'.

Dat geeft aan dat de dimensie 'arbeidsvoorwaarden' de minste variantie deelt met de overall-tevredenheid en derhalve het minst bijdraagt als het gaat om het tot stand komen van de totale arbeidsatisfactie. Deze bevinding is overigens in overeenstemming met hetgeen herhaaldelijk in ander onderzoek is vastgesteld.

Telkens weer blijkt dat de arbeidsvoorwaarden i.c. het salaris niet het belangrijkste aspect is als het gaat om de mate van (on)tevredenheid.

Aansluitend merken we op dat de verschillende aspecten van het werk dikwijls worden verdeeld in intrinsieke (inhoudelijke) en extrinsieke (omgeving) dimensies (Herzberg, 1968). De bedoeling van dit onderscheid is na te gaan of de arbeidsatisfactie hoofdzakelijk schuilt in het werk zelf of dat het vooral andere bijkomende omgevingsaspecten zijn die de arbeidsvreugde vermeerderen of verminderen.

Dit onderzoek onder leerkrachten toont aan dat de gemiddelde score op de intrinsieke dimensies (ondersteuning, autonomie en het werk) verschilt van die van de extrinsieke dimensies (onderlinge relaties en arbeidsvoorwaarden). In het eerste geval is het gemiddelde 4.0, terwijl in het tweede geval het gemiddelde uitkomt op 3.4. De leerkrachten waarderen de intrinsieke aspecten evident hoger dan de extrinsieke aspecten van het werk. Wanneer we vervolgens de samenhang met de totaalscore bezien, dan blijkt de intrinsieke dimensie meer variantie te delen met de totale arbeidsatisfactie ($r=0.91$) dan de extrinsieke dimensie ($r=.81$). Met andere woorden, de arbeidsvoldoening wordt door leerkrachten meer ontleend aan inhoudelijke aspecten van het werk dan aan de extrinsieke aspecten. Deze onderzoeksbevinding is in overeenstemming met hetgeen ook andere onderzoekers (Berkhout et al., 1998) constateren.

Relatie tot andere factoren

We stelden vast dat vrouwelijke leerkrachten overall meer tevreden zijn met het werk. Zij hebben minder moeite met de arbeidsvoorwaarden, zijn meer content met de vrijheid en ruimte die zij krijgen om hun werk uit te voeren en zij houden meer van hun werk.

Deze bevindingen sporen met de uitkomsten van meerdere onderzoeken. Baier (1978) stelde dit vast bij leerkrachten in het speciaal onderwijs, Berkhout et al. (1998) concludeerden dit bij leraren in het voortgezet onderwijs, en op het terrein van de jeugdzorg stelden Van der Ploeg en Scholte (1997) vast dat de vrouwelijke medewerkers meer arbeidstevredenheid lieten zien dan hun mannelijke collega's.

Dat de mannelijke leerkrachten meer kans hebben op arbeidsontevredenheid is niet zo eenvoudig te verklaren. Een meermalen geopperde veronderstelling is dat mannen meer de neiging hebben hun werk te vergelijken met andere banen. Vooral in beroepen die steeds vrouwelijker (waar steeds meer vrouwen gaan werken) zijn geworden, lijken sommige mannen zich minder thuis te voelen omdat deze (zachte) sector niet helemaal spoort met hun identiteit. Mannen zijn ook vaker kostwinner (hebben vaker een fulltime aanstelling) en zouden zich ook om die reden meer kritisch met hun werk bezig houden. Het blijven echter speculatieve verklaringen. Vast staat in elk geval dat vrouwen in het onderwijs evident meer tevreden zijn met hun werk dan mannen.

Ook de leeftijd en de werkervaring blijken van betekenis. Oudere leerkrachten met meer werkervaring geven aan minder plezier te hebben in het werk. Dat uit zich vooral in de geringere waardering voor de relaties met collega's. Dat oudere leerkrachten minder plezier in hun werk hebben vinden we ook bij Berkhout et al. (1998) en in het Amerikaanse onderzoek van het NCEs (1997a). De bevinding zou erop kunnen duiden dat oudere leerkrachten meer moeite hebben met de veranderingen op school en met name met de onderlinge verhoudingen. Het is goed denkbaar dat de omslag van de meer traditionele verhoudingen (meer distantie, minder openheid, meer natuurlijk gezag) naar de meer

moderne verhoudingen zoals die ook zichtbaar zijn in de samenleving, oudere leerkrachten meer moeite kost om zich hierbij thuis te voelen. Ook het ontbreken van een verder carrière-perspectief zou oudere leerkrachten parten kunnen spelen (Berkhout et al., 1998).

Hoe dit ook zij, we kunnen stellen dat vooral de oudere, meer ervaren leerkrachten die langer meelopen in het onderwijs met minder plezier naar het werk gaan. Zij lopen een duidelijk verhoogd risico op uitval.

Verder speelt ook de opleiding een rol in het tot stand komen van de arbeidsvoldoening. Leerkrachten met meer opleiding geven blijk van minder arbeidsvoldoening. Het gaat hier om een inzichtelijk verband. Meer opleiding geeft in principe meer mogelijkheden om werk uit te voeren waarvoor meer capaciteiten nodig zijn. Wanneer dat binnen de eigen school niet wordt gehonoreerd is dat frustrerend en tempert dat het plezier in het werk.

Tot slot merken we op dat de leerkrachten met een kleine aanstelling meer tevreden zijn dan leerkrachten met veel uren. Mogelijk vinden parttimers het wel prettig niet te veel onderwijslast op hun schouders te hebben en naast de school nog andere bezigheden te hebben. Fulltimers lijken meer en eerder te lijden onder de negatieve kanten van het werk.

Tenslotte stellen we vast dat – in tegenstelling tot hetgeen dikwijls wordt beweerd – de schoolgrootte niet van invloed is op de arbeidsvoldoening.

Aanbevelingen

De belangrijkste conclusie is dat bijna twee derde van de leerkrachten tevreden is met het werk. Er is echter ook een deel (15%) dat duidelijk ontevreden is, terwijl 20% zich tussen de negatieve en positieve pool bevindt. Op het eerste oog lijkt dit een uitslag om tevreden bij achterover te leunen. We hebben het hier echter over een verhouding van één op zes tot zeven leerkrachten die dagelijks met onvrede zijn werk verricht. Deze leerkrachten lopen niet alleen meer risico op burnout, maar de kans is ook groot dat hun houding een negatieve uitstraling heeft op de relaties met de leerlingen en dat zij geen positieve bijdrage zullen leveren aan de kwaliteit van het onderwijs. Van ontevreden leerkrachten mag men op dit punt niet te veel verwachten. Er is derhalve alle reden zich te bezinnen op het vergroten van de arbeidssatisfactie onder leerkrachten.

Op basis van onze onderzoeksuitslagen kunnen we stellen dat de oplossing niet in eerste instantie gezocht dient te worden in een verbetering van de primaire arbeidsvoorwaarden zoals het salaris. Hoewel op dat punt grote ontevredenheid bestaat (ruim 36% van de leerkrachten is ontevreden over dit aspect van het werk), ligt de belangrijkste oorzaak voor de ontevredenheid in het gebrek aan ondersteuning van de kant van de schoolleiding. Dat houdt in dat de ontevreden leerkracht zich onvoldoende voelt gewaardeerd door de directie, te weinig deskundige begeleiding en adviezen ontvangt, zich geblokkeerd voelt door het management en twijfelt aan de competentie van de schoolleiding. Naast het gemis aan voldoende ondersteuning door het management valt ook op dat negatieve onderlinge relaties eveneens de arbeidstevredenheid nadelig kunnen beïnvloeden.

Wij pleiten dan ook voor een *leerkrachtgerichte benadering* (Van der Ploeg & Scholte, 2003b) waarin de schoolleiding (directie/management) voor de leerkracht een omgeving schept waarin de leerkracht zich gewaardeerd voelt en zich gesteund weet door zijn collega's en schoolleiding. Dat houdt in dat de schoolleiding oog en oor heeft voor mogelijke knelpunten, problemen en moeilijke situ-

aties waarmee de leerkracht wordt geconfronteerd. In plaats van plichtmatige en formele belangstelling zal de schoolleiding blij moeten geven van werkelijke interesse in het werk van de leerkracht en daarover zijn waardering moeten uitspreken.

Anders dan aanbevelingen die gezocht worden in een verhoging van het salaris en in verkorting van arbeidstijd (Berkhout et al., 1998) of in het inzetten van assistenten (Oranje, 2001) bevelen wij aan te werken aan een schoolomgeving waarin de leerkracht zich erkend en gewaardeerd voelt door een leiding die zich niet blind staart op regels en procedures, maar die oog heeft voor de inspanningen van 'haar' leerkrachten en deze voor 100% steunt.

We hebben in deze bijdrage voortdurend over gemiddelden geschreven. Het is duidelijk dat er scholen zijn waar meer, maar ook waar minder arbeidsatisfactie zal bestaan. De kans op uitval zal per school verschillen. Nader inzicht is hier geboden. Daarom zou eigenlijk elke school periodiek de arbeidsatisfactie van haar leerkrachten in kaart moeten brengen. Niet alleen kan aldus worden bepaald hoe het is gesteld met de arbeidsvreugde, maar ook of deze toe- of afneemt. Bovendien kan tijdig worden geconstateerd waar mogelijke problemen schuilen. Ook geven deze periodieke metingen de schoolleiding de mogelijkheid om na te gaan in hoeverre bepaalde teams van elkaar verschillen en in welke mate op meerdere locaties mogelijke verschillen bestaan. Daarnaast kan ter voorbereiding op functioneringsgesprekken eveneens de arbeidsatisfactie worden bepaald.

Via periodieke bepalingen en terugrapportage aan de leerkrachten kan de schoolleiding gewaar worden hoe het is gesteld met de arbeidsatisfactie op haar school, welke problemen er spelen en hoe daar mee om te gaan. Bovendien zullen de leerkrachten zich via deze periodieke evaluaties serieus genomen voelen en krijgen de leerkrachten via de resultaatbesprekingen feedback over hoe zij op school hun werk beleven.

Om effectief te zijn dient de voorgestelde bepaling van de arbeidsatisfactie daarbij niet als een losstaande activiteit te worden ingezet, maar te worden verbonden met overige maatregelen en instrumenten die kunnen worden toegepast om het plezier in het werk van de leerkrachten te bevorderen, zoals functioneringsgesprekken en persoonlijke ontwikkelingsplannen.

Literatuur

- Baier, H. (1978). Störfaktoren der Schulischen Arbeit des Lehrers an Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29, 195-204.
- Berkhout, P.H.G., Zijl, M., & Praag, B.M.S. van (1998). *De leraar op de drempel van het millenium*. Amsterdam: SEO.
- Bullock, R.P. (1952). *Social factors related to job satisfaction*. Columbus: Ohio State University.
- Caldwell, D.F., & O'Reilly, C.A. (1990). Measuring person-job fit with a profile-comparison process. *Journal of Applied Psychology*, 75, 648-657.
- Crampton, S.M., & Wagner, J.A. (1994). Percept-percept inflation in microorganizational research. *Journal of Applied Psychology*, 79, 67-76.
- Donald, D.R., & Mes, D.J. (1991). On the extent and reduction of avoidable absenteeism. *Journal of Applied Psychology*, 75, 810-817.
- Dongen, D. van, Hamers, P., Geelen, K., Senders, H., & Poppel, J. (1988). *Leraar en taakbelasting*. Tilburg: IVA.
- FNV (2003). *Werken = plezier?* Amersfoort: MuConsult.
- Franco, L. (2002). *Job Satisfaction on the Decline*. Consumer Research Center: The Conference Board.

- Greenberg, J., & Baron, R.A. (1995). *Behavior in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples Press.
- Hildebrand, M. (1996). *Leisure and the job satisfaction of teachers*. Waterloo, Ontario (Canada): University of Waterloo.
- Jong, M.-J., & Kamp, J.van de (2000). *Wie staat er voor de klas?* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lee, R.T., & Ashford, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1296-1313). Chicago:Rand-McNally.
- National Center for Education Statistics (1997a). *Job Satisfaction Among America's Teachers*. Washington DC: Institution of Education Sciences.
- National Center for Education Statistics (1997b). *School and Staffing Survey*. Washington DC: Institution of Education Sciences.
- OC&W (2003). *Onderwijs, cultuur en wetenschappen in kerncijfers*. Rijswijk: Ministerie van Onderwijs. Cultuur en Wetenschappen.
- Oranje, A.H. (2001). *Van Ouderenbeleid tot Lerarentekort: taken, taakverdeling en arbeidstevredenheid in het onderwijs*. Nijmegen: Mediagroep KUN.
- Ploeg, J.D.van der, & Scholte, E.M. (1997). *Arbeidssatisfactie onder groepsleiding*. Utrecht: NIZW.
- Ploeg, J.D. van der, & Scholte, E.M. (2003a). *Handleiding Arbeids-Satisfactie-Index voor leerkrachten (ASI-L)*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ploeg, J.D. van der, & Scholte, E.M. (2003b). *Arbeidssatisfactie bij leerkrachten en hulpverleners*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Prick, L.G.M. (1983). *Het beroep van leraar. Satisfactie en crisis in de leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Spector, P.E. (1999). *Instructions for Scoring the Job Satisfaction Survey, JSS*. University of South Florida: Department of Psychology.
- Staw, B.M., & Ross, J. (1985). Stability in the midst of change. *Journal of Applied Psychology*, 70, 469-480.
- Syptak, J.M., Marsland, D.W., & Umlmer, D. (1999). Job satisfaction: Putting theory into practice. *Family Practice Management*, 10, 28-32.
- Vogelaar, A. (1990). *Arbeidssatisfactie; een consequentie van behoeftenstructuur en kenmerken van werk en werksituatie*. Leiden: Academisch Proefschrift.