

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

**De functiemix, de waardering van het schoolklimaat
en occupational commitment in het primair
onderwijs.**

Universiteit Utrecht

Oktober 2012

G.H. Ekkelenkamp

3225313

Eerste begeleider: Drs. G.A.B. Zandsteeg

Tweede begeleider: Dr. H. Schaap

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
2. Commitment	7
2.1 Het drie componenten model voor commitment	7
2.2 Commitmentprofielen	9
2.3 Kanttekeningen bij het drie componenten model	10
2.4 De keuze voor het drie componenten model	11
2.5 Occupational commitment en het onderwijs	12
3. Functiemix: functiedifferentiatie in het onderwijs	13
3.1 Het Convenant leerkracht van Nederland	14
3.2 De functiemix	15
3.3 Deelnemen aan de functiemix	16
3.4 Verschillen in occupational commitment door de invoering van de functiemix	17
4. Schoolklimaat	17
4.1 De waardering van het schoolklimaat	18
4.2 De waardering van het schoolklimaat in relatie tot occupational commitment en de functiemix	18
5. Onderzoeksvragen	18
6. Methode	20
6.1 Deelnemers	20
6.2 Instrumenten	22
6.2.1 Het meten van occupational commitment	22

6.2.2	Het meten van de waardering voor het schoolklimaat	22
6.3	Design en procedure	23
6.4	Data-analyse	23
6.4.1	Betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst	23
6.4.2	Het vaststellen van commitmentprofielen	24
6.4.3	Enkelvoudige variantieanalyse	24
6.4.4	Onafhankelijke t-toets	25
6.4.5	Het vaststellen van relaties	25
6.5	De betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten bij de pilot.	25
7.	Resultaten	28
7.1	Betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten bij het onderzoek	28
7.2	Deelvraag één: Het occupational commitment van leerkrachten	29
7.2.1	De hoogte van occupational commitment bij leerkrachten	29
7.2.2	Commitmentprofielen van leerkrachten	30
7.3	Deelvraag twee: Verschillen in de waardering van het schoolklimaat	31
7.4	Deelvraag drie: Verschillen in occupational commitment	32
8.	Conclusie	33
9.	Discussie	35
9.1	Kanttekeningen en beperkingen	35
9.2	De functiemix, de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment	36
	Literatuur	40
	Bijlage	43

Samenvatting

Dit empirische onderzoek vond plaats bij 46 leerkrachten in het primair onderwijs in Nederland. Met behulp van het drie componenten model voor occupational commitment van Meyer, Allen en Smith (1993) is het occupational commitment van leerkrachten onderzocht. De onderzoeksresultaten suggereren dat er geen verschillen in occupational commitment zijn tussen leerkrachten op basis van deelname aan de functiemix. Wel is er in dit onderzoek op basis van deelname aan de functiemix een verschil gevonden in de waardering van het schoolklimaat.

In het onderzoek van Collie, Shapka en Perry (2011) is een positieve relatie gevonden tussen de waardering het schoolklimaat en occupational commitment. In dit onderzoek werd een vergelijkbare relatie gevonden tussen de waardering van het schoolklimaat en de deelschaal affective commitment.

1. Inleiding

Op dit moment zijn veel scholen bezig met het invoeren van de afspraken die zijn gemaakt in het Convenant leerkracht van Nederland uit 2008, dat door de overheid in samenwerking met sociale partners is gesloten. De doelstelling van het convenant is het verbeteren van de positie van de leerkracht en bovenal het aantrekkelijk maken van het beroep van leerkracht. Het aantrekkelijk maken van het beroep van leerkracht, geschiedt door het bieden van een beter salaris, meer carrièremogelijkheden via de functiemix en de mogelijkheid van scholing (Convenant leerkracht van Nederland, 2008). De invoering van de functiemix heeft geresulteerd in leerkrachten LA¹ en LB. De leerkracht LA heeft hoofdzakelijk een lesgevende taak. De leerkracht LB heeft, naast deze lesgevende taak, ook een taak en verantwoordelijkheid ten aanzien van het schoolbeleid en krijgt een hogere beloning. Is er tussen de leerkracht LA en LB een verschil in occupational commitment²?

Occupational commitment is de relatie die een beroepsbeoefenaar voelt met zijn of haar beroep. In de context van dit onderzoek is occupational commitment de verbondenheid die een leerkracht in het primair onderwijs voelt met het beroep van leerkracht in het primair onderwijs. Leerkrachten die een hogere mate van occupational commitment vertonen zijn beter gemotiveerd voor hun werk (George & Sabapathy, 2011), blijven zich ontwikkelen (Meyer, Allen & Smith, 1993), hebben minder stress (Klassen & Chiu, 2011) en zullen minder snel het onderwijs verlaten (Meyer, Allen & Smith). Allemaal zaken waar zowel leerlingen, ouders, de school als de maatschappij bij zijn gebaat. In dit onderzoek wordt onderzocht hoe het occupational commitment van leerkrachten is opgebouwd aan de hand van het model dat door Meyer, Allen en Smith is ontwikkeld.

Uit onderzoek van Collie, Shapka en Perry (2011) blijkt dat de waardering van het schoolklimaat een belangrijke voorspeller is voor het occupational commitment van een leerkracht. In dit onderzoek wordt onderzocht of de relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment ook in het Nederlands primair onderwijs is terug te vinden. Bovendien

¹ De benaming van leerkracht LA en LB is te herleiden tot de aanduiding van de salarisschaal, waarin de leerkracht wordt beloond. Deze benaming wordt gebuikt door scholen, maar ook in beleidsdocumenten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, schoolbesturen en vakorganisaties.

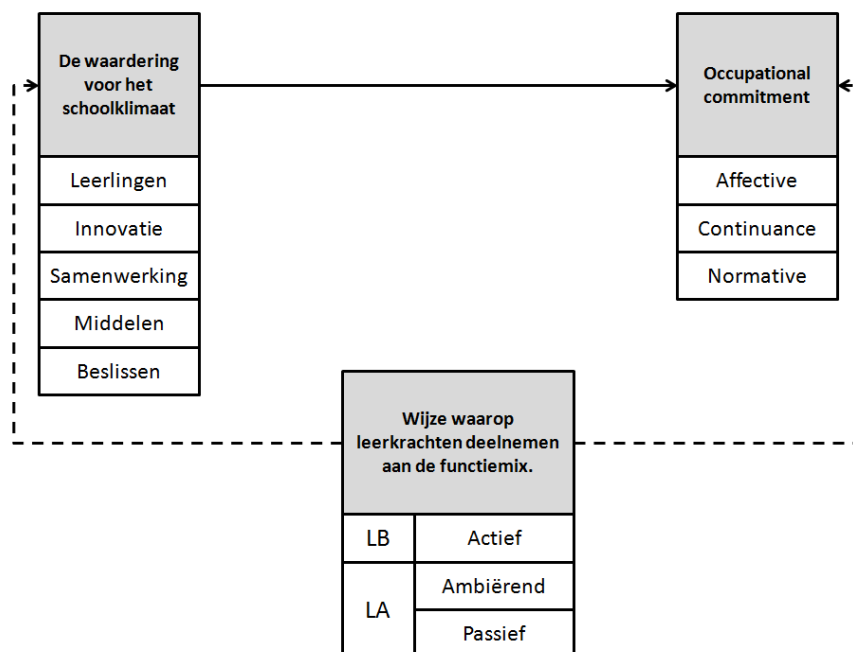
² Om de relatie met de Engelstalige literatuur te benadrukken is er in dit onderzoek voor gekozen om de Engelse termen rond occupational commitment te gebruiken in plaats van Nederlandse varianten.

wordt onderzocht of de wijze waarop leerkrachten deelnemen aan de functiemix leidt tot verschillen in de waardering van het schoolklimaat.

De centrale vraag in dit onderzoek is:

Leidt de wijze waarop leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs deelnemen aan de functiemix tot verschillen in de mate van occupational commitment en de waardering van het schoolklimaat en is er een relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment?

In het model (figuur 1) is de mogelijke relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment weergegeven. De basis voor deze verwachting is het onderzoek van Collie e.a. (2011). Ook zichtbaar in het model is dat de wijze waarop wordt deelgenomen aan de functiemix, kan leiden tot verschillen in occupational commitment en in de waardering van het schoolklimaat.



Figuur 1. In het model zijn de belangrijkste elementen van dit onderzoek weergegeven.

Door onderzoek te doen naar occupational commitment op basis van het drie componenten model van Meyer, Allen en Smith, wordt een bijdrage geleverd aan het vergroten van het inzicht in de wijze

waarop leerkrachten zijn verbonden met hun werk in het onderwijs. Het onderzoeken van de invloed van deelname aan de functiemix op occupational commitment, levert een bijdrage aan het verkrijgen van inzicht in het effect van dergelijke interventies op de betrokkenheid van leerkrachten bij hun werk. Als beleidsmakers meer kennis van occupational commitment hebben, biedt dit de mogelijkheid om de juiste interventies te plegen om zo de betrokkenheid van leerkrachten bij hun werk te verhogen. De betrokkenheid van leerkrachten bij hun werk is wellicht een belangrijke voorwaarde voor het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.

2. Commitment

Commitment is een begrip dat wijst op een relatie of een verbintenis met een onderwerp, zoals een organisatie (organizational commitment) of een beroep (occupational commitment). Het verwijst naar een psychologische band die bestaat tussen de persoon en het betreffende onderwerp (Bagraim, 2003). Onderzoek naar commitment is meestal geplaatst in de context van de werkomgeving. Het gaat vaak om het meten van commitment ten aanzien van de organisatie, de werkplek, de leidinggevende, vakbonden of beroepen. In dit onderzoek gaat het om occupational commitment, ofwel de relatie van een beroepsbeoefenaar met het beroep dat hij/zij uitoefent. Hoe is de band tussen de onderwijzer en zijn beroep als onderwijzer? En is deze band anders wanneer hij een andere positie binnen de school heeft, naast zijn lesgevende taken?

2.1 Het drie componenten model voor commitment

Er werd lange tijd op verschillende manieren onderzoek gedaan naar commitment, omdat een eenduidige theorie ontbrak. Door een aantal verschillende onderzoeken naar commitment samen te voegen, hebben Meyer en Allen (1991) een nieuw model ontwikkeld, dat als basis kan dienen voor onderzoek naar commitment. Dit drie componenten model voor organizational commitment³ is vervolgens door Meyer, Allen en Smith (1993) ook toepasbaar gemaakt op occupational commitment. Essentieel voor het model is het samenvoegen van de drie componenten: affective, continuance en normative.

³ In de Engelstalige literatuur aangeduid als *Three Component Model of Organizational Commitment*.

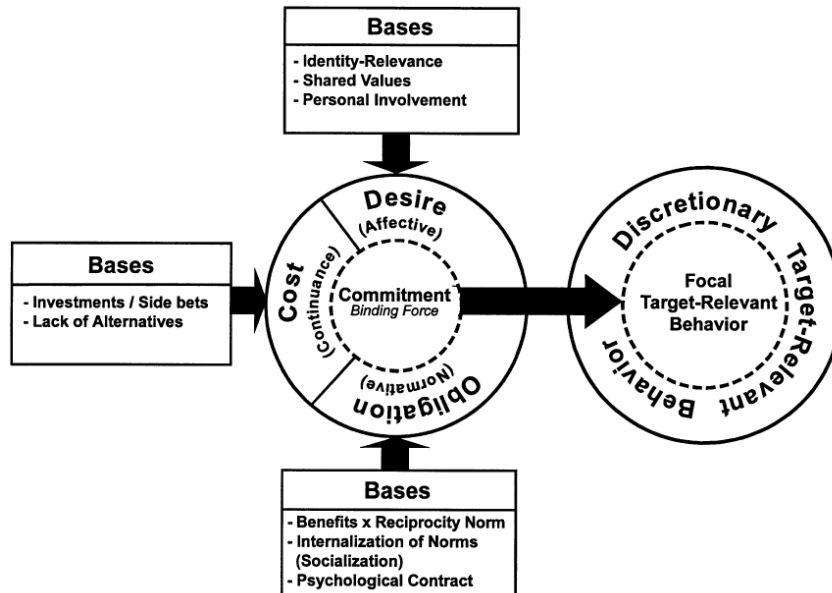
De eerste component, affective commitment, is gebaseerd op het onderzoek van Mowday, Steers en Porter (1970). Er werd onderzocht wat de gevoelens waren van een werknemer bij de organisatie waar hij werkt. Iemand met een hoge mate van affective commitment zal een organisatie (Meyer & Allen) of een beroep (Meyer, Allen & Smith) niet snel verlaten. Tevens zal een dergelijk persoon zich blijven bekwamen in zijn vak door het volgen van cursussen en het lezen van vakliteratuur (Bagraim, 2003). In de context van het onderwijs gaat het hier dus om de vraag: Wat is het gevoel van een leerkracht bij zijn werk als leerkracht?

Continuance commitment geeft de mate aan waarin iemand vast zit in een bepaald beroep vanwege de hoge kosten geassocieerd met het veranderen van beroep of organisatie (Jaros, Jermier, Koehler & Sincich, 1993). Continuance commitment is gebaseerd op het onderzoek naar *turnover intentions*⁴ van Becker (1960). De kosten bij het veranderen van beroep zijn de eerder gedane investeringen in de vorm van tijd, geld en inzet. Voorbeelden hiervan zijn het volgen van een studie, maar ook de inzet die het heeft gekost om een bepaalde positie binnen een organisatie te verwerven. Ook meegenomen in continuance commitment zijn de mogelijkheden om buiten het huidige beroep werk te vinden (Jak & Evers, 2010). Het samengaan van deze twee elementen binnen een component wordt door Blau en Holladay (2006) niet als positief gezien. De gevolgen voor het gedrag van een persoon met een hoge mate van continuance commitment zijn dat een persoon zijn werk binnen het huidige beroepsveld zal doorzetten. In de context van dit onderzoek gaat het dus om de mogelijkheden die een leerkracht heeft om buiten het onderwijs te gaan werken en hoe hoog hij de kosten inschat van het verlaten van het onderwijs.

Voor de derde component die Meyer en Allen hebben toegevoegd aan het model is er gebruik gemaakt van het onderzoek van Wiener en Varid (1980). Bij deze vorm van commitment gaat het om het gevoel van plichtsbesef om te blijven werken binnen een organisatie of beroepsveld. In het werk van Meyer en Allen wordt dit normative commitment genoemd. Jaros e.a. (1994) definiëren normative commitment als de mate waarin een individu psychologisch is verbonden aan een organisatie (of een beroep). Hierbij gaat het niet om een emotionele band, maar juist om het gevoel van verplichting of

⁴ *Turnover intentions* is de mate van waarschijnlijkheid dat iemand van beroep of organisatie wisselt.

verantwoordelijkheid. Het gedrag dat voortkomt uit een hoge mate van normative commitment is dat iemand blijft werken in het huidige beroep.



Figuur 2. Model voor commitment (Meyer & Herscovitch, 2001, p. 317)

Samengevat is affective commitment het een verlangen om te blijven, continuance commitment is het bewustzijn van de kosten die verbonden zijn aan het verlaten van het beroep en normative commitment is gevoel van verplichting om te blijven (Meyer & Herscovitch, 2001).

2.2 Commitmentprofielen

Alle vormen van commitment dragen er toe bij dat een persoon werkzaam blijft in een beroep of binnen een organisatie. Affective commitment heeft bovendien positieve effecten op de uitoefening van het beroep en de bijdrage die men levert aan de organisatie. De mate waarin de effecten positief zijn, is afhankelijk van hoe het commitment is verdeeld over de verschillende componenten van commitment. Deze verdeling van commitment wordt ook wel het commitmentprofiel genoemd (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer, Stanley & Parfyonova, 2012). Er worden acht verschillende profielen⁵ onderscheiden. Een voorbeeld is een AC-dominant profiel, waarbij het affective commitment hoog is

⁵ De acht profielen zijn AC-dominant profiel, NC-dominant profiel, CC-dominant profiel, AC/NC profiel, AC/CC profiel, NC/CC profiel, geheel hoog profiel en een geheel laag profiel (AC = affective commitment, CC = Continuance commitment en NC = Normative commitment).

en de normative en continuance commitment laag zijn. Een gecombineerd profiel is ook mogelijk. Een voorbeeld daarvan is het AC/NC-profiel, waarbij er zowel sprake is van een hoog affective commitment als een hoog normative commitment.

Uit het onderzoek van Meyer en Herscovitch blijkt dat het voor een organisatie van belang is, om mensen in dienst te hebben die hoog scoren op affective en normative commitment. Het beste profiel is een AC/NC-profiel. Het voordeel dat een organisatie van werknemers met dit profiel heeft, is dat deze personen productiever en gezonder zijn (Meyer & Herscovitch). Een persoon met alleen een hoge continuance commitment wordt wel behouden voor het beroep of de organisatie, maar zijn werk zal zich kenmerken door een lagere werkinzet.

In dit onderzoek wordt een poging gedaan om commitmentprofielen vast te stellen voor leerkrachten in het primair onderwijs, het is echter geen primair doel van dit onderzoek.

2.3 *Kanttekeningen bij het drie componenten model*

Hoewel het drie componenten model veel wordt gebruikt op het gebied van commitment, is het model niet vrij van kritiek. De kritiek richt zich op een aantal zaken, te weten de relatie tussen de componenten (Blau & Holladay, 2006; Jak & Evers, 2010) en de validiteit (Solinger, Olffen & Roe, 2008):

- Blau en Holladay stellen voor om de component continuance commitment op te delen in twee afzonderlijke componenten. Als reden hiervoor voeren Blau en Holladay aan dat de kosten die worden geassocieerd met vertrekken uit het beroep of de organisatie wezenlijk verschillen met de mogelijkheden om werk binnen een andere organisatie of in een ander beroep te vinden. Door het splitsen van deze component worden de verschillende zaken beter benadrukt en krijgt het hele model meer inhoud en mogelijkheden.
- Affective en normative commitment worden gezien als een en hetzelfde construct. De aanleiding hiervoor is dat bij onderzoek er altijd een grote samenhang is gevonden tussen affective en normative commitment. Deze samenhang is groter dan op basis van de theorie mag worden verwacht (Jak & Evers). Jak en Evers probeerden dit probleem met de validiteit te verhelpen door de vragenlijst aan te passen. In de vragenlijst worden de vragen positief

gesteld en wordt het woord 'voelen' vermeden. Het gevolg hiervan is dat er een kleinere samenhang was tussen affective en normative commitment.

- Solinger e.a.(2008) stellen dat affective commitment een attitude is ten aanzien van een organisatie of beroep, terwijl normative en continuance commitment attitudes zijn ten aanzien van het gedrag. Daarom zou alleen affective commitment moeten worden gebruikt of kan het model alleen gebruikt worden om een voorspelling te doen over de mogelijkheid dat iemand blijft of vertrekt.

De kritiek van Solinger e.a. en Blau en Holladay op het model van Meyer, Allen en Smith is voor dit onderzoek niet van doorslaggevende aard. Met betrekking tot het probleem van de validiteit worden de aanbevelingen van Jak en Evers overgenomen.

2.4 *De keuze voor het drie componenten model*

In dit onderzoek wordt gewerkt vanuit het drie componenten model van Meyer, Allen & Smith (1993).

Voor dit model is gekozen om de volgende redenen:

- Het onderzoek van Meyer, Allen en Smith is in verschillende landen en binnen verschillende beroepen gebruikt om onderzoek te doen naar occupational commitment (Bagraim, 2003; Kim & Mueller, 2011). Ook in het onderwijs is er met dit model onderzoek gedaan naar occupational commitment (Klassen & Chiu, 2011; George & Sabapathy, 2011). Dit onderzoek wordt in een volgende paragraaf besproken.
- Het model van Meyer, Allen en Smith biedt de mogelijkheid om onderzoek te doen naar de afzonderlijke deelschalen affective, continuance en normative occupational en daar uitspraken over te doen.
- Door gebruik te maken van een model uit de literatuur en niet te kiezen voor een zelf te ontwikkelen model, wordt het mogelijk om gegevens uit dit onderzoek te vergelijken met ander onderzoek. Dit kan vooral voor vervolgonderzoek van waarde zijn.

2.5 *Occupational commitment en het onderwijs*

Er is onderzoek gedaan naar occupational commitment in het onderwijs. Een aantal van deze onderzoeken wordt hier besproken, vanwege de informatie die ze hebben opgeleverd of omdat ze qua onderzoeksmethode interessant zijn.

In een onderzoek van Ecorys (2008) naar loopbaanontwikkeling van leerkrachten in Nederland kwam het begrip binding naar voren. Van leerkrachten werd gezegd dat “de verbondenheid van afgestudeerde met het onderwijs [...] hoog te noemen” is (Ecorys, 2008, p. 9). Daarnaast benoemt het onderzoek ook drie redenen waarom leraren binnen het onderwijs actief blijven. Het gaat hierbij om verbondenheid met de werkinhoud, de beperkte vraag naar leerkrachten buiten het onderwijs en de baanzekerheid van het onderwijs. Het verbonden zijn met de werkinhoud komt overeen met affective commitment bij het drie componenten model van Allen, Meyer en Smith (1993). De beperkte vraag naar leerkrachten buiten het onderwijs en de baanzekerheid van het onderwijs vallen binnen continuance commitment. Doordat bij het onderzoek van Ecorys geen gebruik is gemaakt van het drie componenten model, maar van een eigen model, is er alleen vastgesteld dat de verbondenheid hoog is. In het onderzoek van Ecorys worden ook mogelijke oorzaken aangehaald voor een hogere of lagere mate van occupational commitment. Voor de beginnende leerkracht wordt begeleiding, baanzekerheid en een positief zelfbeeld als leerkracht belangrijk geacht voor een hogere mate van occupational commitment. De oudere leerkracht is gebaat bij professionele ontwikkelingsactiviteiten en doorgroeimogelijkheden. Het laatstgenoemde wordt door de functiemix mogelijk gemaakt en zou dus voor een verhoging van de occupational commitment kunnen zorgen.

Collie, Shapka en Perry (2011) hebben onderzoek gedaan naar occupational commitment gecombineerd met het schoolklimaat en sociaal emotioneel leren. Uit hun onderzoek wordt duidelijk dat er een positieve relatie bestaat tussen schoolklimaat en occupational commitment. Met name de relatie met leerlingen is een goede indicatie voor de mate van occupational commitment. Een nadeel van het onderzoek is dat Collie e.a. (2011) een eigen model hebben gebruikt voor het meten van occupational commitment. Ze stellen drie vragen, namelijk:

- Als je terug kon en opnieuw kon beginnen, zou je dan weer leraar worden?
- Hoe lang ben je nog van plan om leerkracht te blijven?

- Hoe lang ben je nog van plan om leerkracht te blijven op je huidige school?

De vragen zijn niet terug te leiden tot het begrip occupational commitment zoals dat door Meyer, Allen en Smith wordt gebruikt. De meeste vragen lijken betrekking te hebben op affective commitment, aangezien ze gericht zijn op de vraag of iemand zijn werk als plezierig ervaart. De relatie tussen schoolklimaat en occupational commitment kan een interessante component zijn in de betrokkenheid van leerkrachten bij het werken in het onderwijs. Het is ook om die reden dat in dit onderzoek naar de relatie tussen het schoolklimaat en occupational commitment wordt gekeken.

Klassen en Chiu (2011) vonden een relatie tussen stress in het onderwijs en occupational commitment. Ze stellen dat “een leerkracht die 10% meer stress heeft, 3% minder occupational commitment heeft” (Klassen & Chiu, 2011, p. 121). Ook zagen ze een grotere mate van occupational commitment bij leerkrachten in opleiding dan bij daadwerkelijke leerkrachten (Klassen & Chiu).

De verwachtingen die er in dit onderzoek zijn ten aanzien van occupational commitment, worden in de volgende hoofdstukken over de functiemix en de waardering van het schoolklimaat beschreven.

3. Functiemix: functiedifferentiatie in het onderwijs

In de nota Werken in het Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009) wordt geschetst hoe het Convenant leerkracht van Nederland, en daarmee de functiemix, tot stand is gekomen. De “sterk oplopende lerarentekorten en onderwaardering van het vak van leraar” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009, p. 12.), hebben er toe geleid dat de overheid beleid heeft ontwikkeld om de verwachte tekorten en de onderwaardering tegen te gaan. Het ministerie stelde een commissie samen onder leiding Rinnooy Kan, de toenmalige voorzitter van de Sociaal Economische Raad. Deze commissie kwam met het plan LeerKracht. De aanbevelingen uit dit plan zijn de basis voor het Convenant leerkracht van Nederland (2008).

3.1 *Het Convenant leerkracht van Nederland*

Er zijn afspraken gemaakt tussen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, de vakorganisatie en de besturenorganisaties over de beleidsmaatregelen die moeten leiden tot het verbeteren van het beroep van leraar. Het gaat om de volgende afspraken, die zijn vastgelegd in het Convenant leerkracht van Nederland (2008, p. 4):

- “De positie van de leraar in de school nader te regelen;
- De beloning van de leraar te verbeteren door onder andere een sterkere koppeling tussen opleiding en carrièremogelijkheden en
- de inzetbaarheid van de leraar in het onderwijsproces te optimaliseren.”

Met de positie van de leerkrachten wordt bedoeld op autonomie van leerkrachten om zelf vorm te geven aan het onderwijs. De afspraken uit het convenant moeten er toe leiden de professionaliteit van leerkrachten te bevorderen. Leerkrachten moeten meer ruimte krijgen om de dagelijkse gang van zaken te bepalen, maar moeten daarover ook meer rekenschap afleggen (Convenant leerkracht van Nederland, 2008). Om de leerkracht beter te kunnen belonen worden de volgende zaken afgesproken (Convenant leerkracht van Nederland, 2008, p4):

- “Meer loopbaanmogelijkheden binnen het beroep te realiseren;
- Het criterium ‘opleiding’ mee te wegen bij functiewaardering in samenhang met samenstel van werkzaamheden en verantwoordelijkheden;
- Te komen tot kortere salarislijnen.”

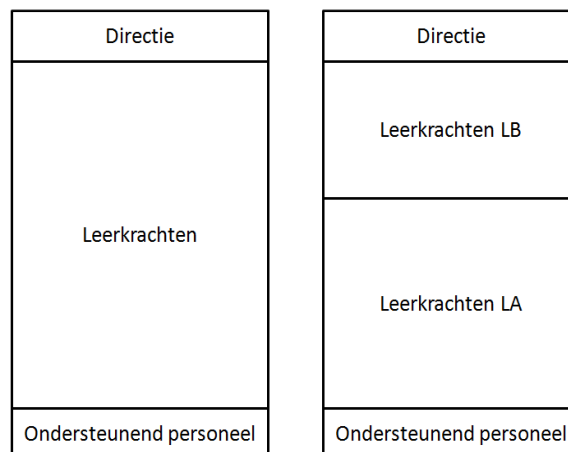
De inzetbaarheid optimaliseren door het verminderen van werkdruk (Convenant leerkracht van Nederland, 2008), moet er toe leiden dat leerkrachten tot op hogere leeftijd voor het onderwijs behouden blijven en daarnaast moet het er voor zorgen dat leerkrachten, die in deeltijd werken, hun arbeidsduur verhogen.

Naast de eerder genoemde afspraken, is er ook afgesproken om leerkrachten te laten bijscholen, hetgeen zal worden gefinancierd door een scholingsfonds (Convenant leerkracht van Nederland, 2008). Het bijscholen moet leiden tot meer hoger opgeleide leerkrachten, hetgeen de

kwaliteit van het onderwijs ten goede zal komen. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om leerkrachten te laten doorstromen naar andere functies binnen de school.

3.2 De functiemix

De functiemix is een uitwerking van de afspraak om leerkrachten beter te belonen en te komen tot differentiatie binnen de lerarenfunctie. De functiemix is een aanpassing van de wijze waarop organisaties in het onderwijs omgaan met de belonings- en taakdifferentie van het onderwijsgevende personeel. Het onderwijs kenmerkt zich door geringe functiedifferentiatie. De platte organisatievorm van onderwijsorganisaties wordt gewijzigd door de invoering van de functiemix (zie figuur 3). Conform het convenant moeten meer leerkrachten worden benoemd in een hogere leerkrachtenfunctie. Bij deze hogere functie hoort een passende taak, een grotere verantwoordelijkheid en een hogere beloning. In het Convenant leerkracht van Nederland (2008) worden wel voorwaarden gesteld aan een leerkracht die in een dergelijke hogere functie wil worden benoemd. Zo moet het werk- en denkniveau van de betreffende leraar HBO+ zijn en is deze leraar daarnaast binnen de organisatie verantwoordelijk voor het uitdragen en ontwikkelen van een deel van het onderwijskundig beleid (Convenant leerkracht van Nederland).



Figuur 3. De personeelsverdeling links is voor de functiemix en rechts is de toekomstige personeelsverdeling te zien.

Concreet zal dit betekenen dat er op scholen leerkrachten zijn die voor de klas staan en leerkrachten die naast het werk voor de klas ook een verantwoordelijkheid hebben ten aanzien van een beleidsonderdeel binnen de school. Een voorbeeld hiervan is een leerkracht die naast zijn lesgevende taken ook coördinator is van een bouw (deel van de school, bijvoorbeeld de onderbouw) en een aantal vergadering per jaar leidt. Een ander voorbeeld is een leerkracht die verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van het rekenonderwijs binnen een school. Het verschil tussen de taken wordt ook duidelijk in de beloning. De leerkracht met meer beleidsmatige of coachende taken en verantwoordelijkheden wordt beloond in schaal LB en de leerkracht die primair de verantwoordelijkheid heeft voor de eigen klas wordt beloond volgens schaal LA. Er is tussen schaal LA en schaal LB een verschil in salaris. In 2014 moet zo'n 40% van de leerkrachten benoemd zijn in schaal LB (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2008).

3.3 *Deelnemen aan de functiemix*

Belangrijk om vast te stellen is dat leerkrachten niet om de invoering van de functiemix heen kunnen, ze kunnen er hoogstens passief in participeren.

In het gehele primair onderwijs is de functiedifferentiatie doorgevoerd. Het gevolg van deze functiedifferentiatie is dat er op iedere school leerkrachten LA en LB werken. In dit onderzoek wordt onderzocht of er tussen de leerkrachten LA en LB verschillen zijn in de mate van occupational commitment en in de waardering van het schoolklimaat.

De invoering is nog vrij recent en daarom kan het zijn dat niet alle leerkrachten in de door hun gewenste functie zitten. Om die reden wordt de onderzoeksgroep verdeeld in leerkrachten die passief, ambiërend en actief participeren in de functiemix (zie figuur 4). Een leerkracht die passief deelneemt aan de functiemix is niet geïnteresseerd in een LB-functie en stelt zich te vrede met het huidige functieniveau. Een leerkracht die ambiërend deelneemt aan de functiemix is leerkracht LA, maar zou graag leerkracht LB willen worden. Een leerkracht die actief deelneemt aan de functiemix is een leerkracht LB en die heeft op dit moment naast zijn lesgevende taken een verantwoordelijkheid ten aanzien van schoolbeleid en krijgt ook een hoger salaris.

	Leerkracht LA		Leerkracht LB
Wijze van deelname aan de functiemix	Passief	Ambiërend	Actief
Huidige functie	LA	LA	LB
	Wil leerkracht LA blijven en heeft geen ambitie om leerkracht LB te worden.	Heeft de ambitie om leerkracht LB te worden binnen afzienbare tijd.	Is werkzaam als leerkracht LB en wil dit functieniveau continueren.

Figuur 4. De leerkracht LA kan passief en ambiërend deelnemen aan de functiemix, de leerkracht LB neemt actief deel aan de functiemix.

3.4 *Verschillen in occupational commitment door de invoering van de functiemix*

De invoering van de functiemix heeft geleid tot taakdifferentiatie onder leerkrachten. Leerkrachten die actief participeren in de functiemix hebben een groter takenpakket, meer verantwoordelijkheden en een hogere beloning. Dit zijn factoren die inspelen op continuance en normative commitment. Het kan dus worden verwacht dat door de invoering van de functiemix verschillen zijn ontstaan in occupational commitment tussen leerkrachten op basis van hun deelname aan de functiemix.

4. **Schoolklimaat**

Meyer, Allen en Smith (1993) geven duidelijk aan dat een van de oorzaken voor occupational commitment gevonden kan worden in de werkomgeving. Het beoordelen van de werkomgeving kan door werknemers of leden van de organisatie te laten oordelen over de organisatiecultuur. Jones (2007) stelt dat het bij organisatiecultuur gaat om de gedeelde normen en waarden die leden van de organisatie beïnvloeden in de interactie met elkaar en andere belanghebbenden bij de organisatie. Schoolklimaat is de organisatiecultuur in de context van het onderwijs. Bij het schoolklimaat gaat het dus om de perceptie van de leerkracht op zijn werkomgeving.

4.1 *De waardering van het schoolklimaat*

Om de waardering van het schoolklimaat door de leerkracht te meten zijn verschillende mogelijkheden. Er bestaat de mogelijkheid om zelf een vragenlijst te ontwikkelen, maar er kan ook een vragenlijst vanuit de literatuur worden gebruikt. In een eerder hoofdstuk over occupational commitment wordt gesteld dat onderzoekers die kiezen voor het zelf ontwikkelen van een vragenlijst, resultaten generen die niet kunnen worden vergeleken met andere onderzoeken. Daarom is gekozen om voor dit onderzoek gebruik te maken van een bestaande vragenlijst. Het gaat om de “Revised School Level Environment Questionnaire”, ontwikkeld door Johnson, Stevens en Zvoch (2007). Zij hebben een eerder ontwikkelende vragenlijst met acht elementen teruggebracht tot de volgende vijf elementen:

- De bereidheid tot innovatie; De mogelijkheid die een leerkracht ziet om binnen de school veranderingen door te voeren op het gebied van lesgeven. Voorbeelden hiervan zijn het invoeren van lesgeven met behulp van digitale schoolborden en het invoeren van een nieuwe lesmethode.
- De samenwerking met collega's; Is de bereidheid om samen verantwoordelijkheid te nemen voor het primaire proces op school. Voorbeelden zijn het overleg tussen leerkrachten om tot een doorgaande leerlijn te komen en het samen bespreken van leervorderingen.
- Beschikbare middelen; De aanwezige materialen. Hierbij gaat het zowel om lesmateriaal als om benodigdheden zoals meubilair en apparatuur.
- De relatie met leerlingen; De perceptie van de leerkracht met betrekking tot de motivatie en de inspanningen van leerlingen om op school tot leren te komen.
- Inspraak; De mogelijkheden die een leerkracht ziet om invloed te hebben op het besluitvormingsprocessen binnen de school.

4.2 *De waardering van het schoolklimaat in relatie tot occupational commitment en de functiemix*

In het onderzoek van Collie, Shapka en Perry (2011) blijkt dat de waardering van het schoolklimaat door de leerkracht een goede voorspeller is voor occupational commitment. Voor dit onderzoek is het de verwachting dat dezelfde relatie terug te vinden is, maar moet die relatie beter kunnen worden

geduid. In het voorliggende onderzoek wordt, in tegenstelling tot het onderzoek van Collie e.a. (2011), gebruik gemaakt van het drie componenten model voor occupational commitment van Meyer, Allen en Smith (1993). Dat biedt de mogelijkheid om eventueel relaties aan te tonen tussen deelschalen van het schoolklimaat en occupational commitment. Een voorbeeld hiervan zou kunnen zijn dat de wijze waarop leerkrachten de relatie met leerlingen waarden zich positief verhoudt met affective commitment.

Wanneer er naar de relatie tussen de functiemix en de waardering van het schoolklimaat wordt gekeken, ligt het voor de hand dat de functiemix inspeelt op de onderdelen samenwerking en inspraak. De intentie van de overheid bij het invoeren van de functiemix is om bepaalde leerkrachten meer verantwoordelijkheid te geven en ze daardoor dus meer inspraak te geven. Dit zou er ook toe kunnen leiden dat samenwerken binnen de school op een andere manier beoordeeld wordt.

5. Onderzoeksvragen

In dit onderzoek gaat het om de wijze waarop leerkrachten deelnemen aan de functiemix, de waardering van leerkrachten voor het schoolklimaat en de mate waarin leerkrachten occupational commitment vertonen. De onderzoeksvraag uit dit onderzoek is:

Leidt de wijze waarop leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs deelnemen aan de functiemix tot verschillen in de mate van occupational commitment en de waardering van het schoolklimaat en is er een relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment?

Om tot een goede beantwoording van de onderzoeksvraag te komen, worden de verschillende elementen uit de vraag apart onderzocht, hetgeen leidt tot vier deelvragen:

Deelvraag 1:

Hoe is het occupational commitment van leerkrachten in het primair onderwijs opgebouwd?

Deelvraag 2:

Is er in het primair onderwijs een verschil in de waardering van het schoolklimaat door leerkrachten op basis van de wijze waarop zij deelnemen aan de functiemix?

Deelvraag 3:

Is er in het primair onderwijs een verschil in het occupational commitment van leerkrachten op basis van de wijze waarop zij deelnemen aan de functiemix?

Deelvraag 4:

Is er bij leerkrachten in het primair onderwijs een positieve relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en de mate van occupational commitment?

Deelvraag één is niet direct te herleiden tot de onderzoeksvraag. Het beantwoorden van deelvraag één kan echter leiden tot het vergroten van inzicht in de wijze waarop leerkrachten betrokken zijn bij hun werk in het onderwijs. Dit inzicht is noodzakelijk voor het beantwoorden van deelvraag drie en de onderzoeksvraag. Naast de onderzoeksvraag en de deelvragen zullen ook de relaties tussen de verschillende deelschalen van occupational commitment en de waardering van schoolklimaat worden onderzocht. Op welke wijze antwoord wordt gevonden op de vragen uit dit onderzoek, wordt toegelicht in het volgende hoofdstuk.

6. Methode

In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke wijze er onderzoek is gedaan. Er zal worden stilgestaan bij de deelnemers van dit onderzoek, de onderzoeksinstrumenten en de wijze waarop de data is geanalyseerd.

6.1 Deelnemers

Bij de pilot hebben er 29 leerkrachten meegedaan, met een gemiddelde leeftijd van 34, die allen werkzaam waren op dezelfde school in Den Haag. Aan de onderzoeksafname is door 46 leerkrachten

meegewerkt, waarbij de gemiddelde leeftijd 36 bedroeg. Zij waren werkzaam op verschillende scholen in Nederland. Onder de deelnemers (zie tabel 1) was de verdeling tussen mannen en vrouwen niet gelijk, maar dat komt overeen met het beeld in het onderwijs. De leerkrachten waren allen afgestudeerd en hebben daarmee tenminste een HBO opleiding afgerond. Van de deelnemers aan de pilot hebben 14 leerkrachten een extra opleiding afgerond. Bij de onderzoeksafname waren er zeven leerkrachten bezig met een extra opleiding en waren er 12 deelnemers met een afgeronde extra opleiding.

Tabel 1.
Kerngegevens van de pilot en het onderzoek

Categorie	Subcategorie	Pilot	Onderzoek
Aantal deelnemers		29	46
Geslacht	Mannen	4	5
	Vrouwen	25	41
Leeftijd		M = 34	M = 36
Werkervaring		M = 11	M = 12
Werkervaring huidige school		M = 6	M = 6
Functie	LA	23	34
	LB	6	11
	Ontbrekend	-	1
Deelname functiemix	Passief	16	14
	Ambiërend	7	20
	Actief	6	11
	Ontbrekend	-	1
Opleiding	Ja	14	12
	Bezig	-	7
	Nee	15	27
Vragenlijst	Digitaal	0	9
	Papieren	29	37

In dit onderzoek speelt het ook een rol welke functie iemand binnen de school heeft. Bij de pilot waren er 24 leerkrachten LA en zes leerkrachten LB, bij de onderzoeksafname waren er 34 leerkrachten LA en 11 leerkrachten LB. Bij de pilot was de deelname aan de functiemix bij 14 deelnemende leerkrachten passief, bij zeven ambiërend en bij zes actief. Bij het onderzoek hebben 14 deelnemers aangegeven passief deel te nemen aan de functiemix, 20 ambiërend en 11 actief.

6.2 *Instrumenten*

Er is gebruik gemaakt van een enquête waarin de vragenlijsten voor occupational commitment en schoolklimaat zijn opgenomen naast een aantal vragen met betrekking op persoonlijke kenmerken zoals geslacht, leeftijd en werkervaring. De vragenlijsten voor occupational commitment en schoolklimaat worden hieronder verder beschreven en zijn tevens opgenomen in de bijlage.

6.2.1 *Het meten van occupational commitment*

Voor het meten van occupational commitment is er gebruik gemaakt van de vragenlijst die is ontwikkeld door Meyer, Allen en Smith (1993). De betreffende vragenlijst is vertaald naar het Nederlands en naar de context van het onderwijs, dit is zichtbaar in het volgende voorbeeld:

In de oorspronkelijk vragenlijst:

“Nursing is important to my self-image” (Meyer, Allen & Smith, 1993, p. 544).

In de te gebruiken vragenlijst:

Lesgeven is belangrijk voor mijn zelfbeeld.

Bij de samenstelling van de vragenlijst is rekening gehouden met het advies van Jak en Evers (2010) om de vragen positief te stellen en om het woord “voelen” te vermijden. Er is gebruik gemaakt van een zevenpuntsschaal.

6.2.2 *Het meten van de waardering voor het schoolklimaat*

Voor het meten van de waardering van het schoolklimaat door leerkrachten is er gebruik gemaakt van de vragenlijst die door Johnson, Stevens en Zvoch (2007) is ontwikkeld. De vragen zijn vertaald naar het Nederlands en bij de vragenlijst is een zevenpuntsschaal gebruikt. Een voorbeeldvraag:

In de oorspronkelijke vragenlijst:

“There is good communication among teachers” (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007, p. 837)

In de te gebruiken vragenlijst:

“Er is goede communicatie tussen de leerkrachten”.

6.3 *Design en procedure*

Voorafgaande aan het onderzoek is er een pilot uitgevoerd. Het doel van de pilot is het controleren van de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst. Voor de pilot zijn 33 leerkrachten benaderd, waarvan er 29 leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld.

Aan het onderzoek is door 46 leerkrachten deelgenomen. De enquêtes zijn gegeven aan contactpersonen op verschillende scholen, die vervolgens de enquêtes op hun school hebben verspreid. Het aantal uitgereikte vragenlijsten is 72. Bij het onderzoek zijn er zowel digitale als papieren vragenlijsten gebruikt.

6.4 *Data-analyse*

Om vast te stellen of de vragenlijsten betrouwbaar zijn en om tot antwoorden te komen op de onderzoeksvragen zijn er verschillende statistische bewerkingen toegepast. Die worden in deze paragraaf beschreven.

6.4.1 *Betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst*

Voor het berekenen van de betrouwbaarheid van de vragenlijsten voor occupational commitment en het schoolklimaat is er gebruik gemaakt van de Cronbach's alpha. Bij een Cronbach's alpha van .60 is er sprake van een betrouwbare schaal, echter een alpha van .80 of hoger is wenselijk (Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2007). Aan het gebruik van de Cronbach's alpha zijn geen specifieke eisen gesteld. Voor de validiteit van de vragenlijsten zal er gebruik worden gemaakt van een factoranalyse. Met een factoranalyse is vast te stellen of de vragenlijst of onderdelen daarvan ook daadwerkelijk meten wat ze beogen te meten. Het is wenselijk dat de vragenlijst voor occupational commitment bestaat uit drie componenten die terug te leiden zijn tot de deelschalen van occupational commitment. Ook voor schoolklimaat is het wenselijk dat de gevonden componenten behoren bij de onderliggende

deelschalen. Voor de deelschalen zou er telkens een enkele component naar voren moeten komen die de gehele variantie kan verklaren.

6.4.2 *Het vaststellen van commitmentprofielen*

Bij het vaststellen van de commitmentprofielen wordt gebruik gemaakt van de procedure die door Gellatly, Meyer en Luchak (2006) is beschreven. Ze gebruiken een ‘median split’ waarmee de helft van alle scores als hoog of laag wordt beschouwd. Een nadeel van deze methodiek is dat er een vertekende situatie kan ontstaan, als de score op een van de deelschalen veel hoger is dan op de andere deelschalen. Het probleem kan worden uitgelegd aan de hand van een voorbeeld, zoals zichtbaar in tabel 2.

Tabel 2
Voorbeeld van een mogelijke vertekening bij gebruik ‘median split’.

	Affective	Continuance	Normative
Mediaan	5	2,5	3,5
Individuele leerkracht	4,9	2	3,7

De leerkracht uit de tabel zou een NOC-profiel krijgen toegewezen, want zijn scores op affective en continuance commitment behoren tot ‘laag’ en de score op continuance commitment tot ‘hoog’. Dit levert een vertekend beeld op, want de leerkracht scoort op affective commitment relatief hoger dan op de andere twee commitmentschalen. Daarom is er voor gekozen om vast te stellen welke deelschaal er bij de leerkrachten dominant is, zodat vervolgens kan worden vastgesteld of de commitmentprofielen zijn toe te passen.

6.4.3 *Enkelvoudige variantieanalyse*

Bij de tweede en derde deelvraag wordt er gekeken naar verschillen in de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment tussen leerkrachten die passief, ambiërend of actief meedoen aan de functiemix. Omdat het hier drie groepen betreft wordt er gebruik gemaakt van een enkelvoudige variantieanalyse om mogelijke verschillen vast te stellen. Aan de voorwaarden die volgens Baarda, De Goede en Van Dijkum (2007) voor deze toets gelden, wordt in dit onderzoek

voldaan. Er is sprake van een normaal verdeling, er zijn meer dan de vereiste 25 deelnemers en de splitsingsvariabele is ordinaal van aard.

6.4.4 Onafhankelijke t-toets

In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een onafhankelijke t-toets om de verschillen in de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment te meten tussen leerkrachten LA en LB. De toets kan worden gebruikt omdat er wordt voldaan aan de voorwaarden zoals die door Baarda, De Goede en Van Dijkum (2007) zijn beschreven. Er is sprake van een normaal verdeling en er zijn voldoende deelnemers. Omdat er geen grote verschillen in de spreiding zijn bij occupational commitment, de waardering van het schoolklimaat en de deelschalen voor occupational commitment en de waardering van het schoolklimaat, is het geen probleem dat de groepsgrootte tussen leerkrachten LA en LB niet gelijk is.

6.4.5 Het vaststellen van relaties

Bij de laatste onderzoeksvraag wordt gekeken naar de relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment. Deze relatie wordt geanalyseerd met behulp van Spearman's rangcorrelatie. Aan de voorwaarde dat de data is gemeten op ordinaal-, interval- of rationiveau (Baarda, De Goede en Van Dijkum, 2007), wordt voldaan. Het voordeel van Spearman's rankcorrelatie ten opzichte van Pearson's productcorrelatie, is dat Spearman's rankcorrelatie minder gevoelig is voor uitschieters en dat Spearman's rankcorrelatie behalve bij lineaire verbanden ook gebruikt kan worden bij een kromlijng verband. In dit onderzoek is van te voren niet duidelijk of er sprake is van een lineair verband, en de geringe grootte van de steekproef maakt dat uitschieters een vrij grote impact kunnen hebben.

6.5 De betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten bij de pilot.

Voor dit onderzoek is de originele vragenlijst van Meyer, Allen en Smith (1993) voor het meten van occupational commitment aangepast op basis van het advies van Jak en Evers (2010). In tabel 3 is te zien dat de betrouwbaarheid, gemeten met behulp van een Cronbach's alpha, voor de occupational

commitment (.699) en de deelschalen affective commitment (.807) en continuance commitment (.782) boven de gestelde eis van .60 zijn. Alleen de Cronbach's alpha voor normative commitment is lager dan de gestelde eis van .60. Een mogelijke oorzaak hiervoor is, dat bij het opstellen van de vragenlijst een vraag voor de deelschaal normative commitment verloren is gegaan. Het is dus van belang om bij het onderzoek deze vraag wel op te nemen.

De validiteit van de vragenlijst voor occupational commitment is berekend door middel van een factoranalyse, waarvan de resultaten in tabel 4 zijn opgenomen. De overkoepelende schaal voor occupational commitment valt uiteen in vijf afzonderlijke factoren, waarbij het begrip normative occupational commitment verantwoordelijk is voor de twee extra factoren. De schalen voor affective occupational commitment en continuance commitment zijn duidelijk zelfstandige constructen.

Tabel 3.

Resultaten van de Cronbach's alfa voor occupational commitment, de waardering van het schoolklimaat en de afzonderlijke deelschalen

Schaal	Chronbach's alfa
Occupational Commitment	.619
Affective OC	.798
Continuance OC	.773
Normative OC	.36
Schoolklimaat	.854
Leerlingen	.725
Innovatie	.734
Samenwerken	.737
Middelen	.898
Inspraak	.845

Door het uitrekenen van de Cronbach's alpha (zie tabel 3) blijkt dat de vragenlijst voor de waardering van het schoolklimaat (.854) en de daarbij behorende deelschalen leerlingen (.725), innovatie (.734), samenwerken (.737), middelen (.898) en inspraak (.845) betrouwbaar is volgens de eerder gestelde eis van een Cronbach's alpha van tenminste .60. Bij het uitvoeren van de factoranalyse (zie tabel 4) blijkt alleen dat er bij samenwerking een extra factor aanwezig is. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat een deel van de vragen is gericht op afstemming en dat dit niet als samenwerking wordt ervaren. Voor het uitvoeren van het onderzoek is dit geen probleem

Tabel 4.

Resultaten van de factoranalyse voor occupational commitment, de waardering van het schoolklimaat en de afzonderlijke deelschalen

Onderdeel	Aantal componenten	Eigenwaarden	Verklaring van variantie
Occupational Commitment	1	5.074	23.3%
	2	3.277	16.3%
	3	1.531	13%
	4	1.338	12.4%
	5	1.189	7.5%
Affective	1	3.618	60.3%
Continuance	1	2.945	49.1%
Normative	1	1.75	34.1%
	2	1.119	22.8%
	3	1.006	20.6%
Schoolklimaat	1	5.805	17.6%
	2	2.583	12.8%
	3	2.396	12.5%
	4	1.867	12.4%
	5	1.763	12.3%
	6	1.157	10.3%
Samenwerking	1	2.661	34.1%
	2	1.212	30,4%
Leerlingen	1	2.263	56,6%
Middelen	1	2.517	83,9%
Inspraak	1	2.295	76.5%
Innovatie	1	2.252	56.3%

7. Resultaten

7.1 Betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten bij het onderzoek

Net als bij de pilot is er ook bij onderzoek gebruik gemaakt van de Cronbach's alpha (tabel 5) en een factoranalyse (tabel 6) om de betrouwbaarheid en validiteit te meten. Waar er bij de pilot problemen waren met de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst voor occupational commitment, is hiervan geen sprake bij het onderzoek. De vragenlijst voor occupational commitment aanvullen met de ontbrekende vraag heeft het gewenste resultaat opgeleverd.

De vragenlijst voor occupational commitment (.851) en de drie deelschalen affectieve (.875), continuance (.829) en normative (.824) hebben ieder een Cronbach's alpha van boven de gewenste .80. Ook de vragenlijst voor het schoolklimaat (.835), met de deelschalen leerlingen (.927), innovatie (718), samenwerking (.765), middelen (.850) en inspraak (.710), is voldoende betrouwbaar.

Tabel 5.
Cronbach's alpha's bij tweede afname.

Schaal	Tweede afname
Occupational Commitment	.851
Affective OC	.875
Continuance OC	.829
Normative OC	.824
Schoolklimaat	.835
Leerlingen	.927
Innovatie	.718
Samenwerken	.765
Middelen	.850
Inspraak	.710

Tabel 6.
Resultaten van de factoranalyse bij de tweede afname

Onderdeel	Componenten	Eigenwaarden	Verklaring van variantie
Occupational Commitment	1	5.417	30%
	2	4.027	22.4%
	3	1.76	9.8%
	4	1.323	7.3%
Affective	1	3.794	63.4%
	2	1.106	18,4%
Continuance	1	3.326	55,4%
Normative	1	3.289	54.8%
Schoolklimaat	1	5.496	27.5%
	2	2.884	14.4%
	3	2.417	12.1%
	4	2.017	10.9%
	5	1.370	6.8%
Samenwerking	1	2.846	47.4%
Leerlingen	1	3.286	82.1%
Middelen	1	2.34	78%
Inspraak	1	1.942	64.7%
Innovatie	1	2.187	54.7%

Bij het onderzoeken van de validiteit middels een factoranalyse komen er bij occupational commitment vier componenten naar voren die de variantie verklaren. De oorzaak hiervan ligt bij affective commitment, want bij deze deelschaal komen er twee componenten naar voren. De eerste component (eigenwaarde = 3.794) verklaart 63% van de variantie en tweede component (eigenwaarde = 1.106) 18%. Dit vormt geen belemmering voor het onderzoek. De vragenlijst voor het schoolklimaat bestaat uit vijf componenten die ieder zijn terug te leiden tot de deelschalen die horen bij de waardering van het schoolklimaat.

7.2 Deelvraag één: Het occupational commitment van leerkrachten

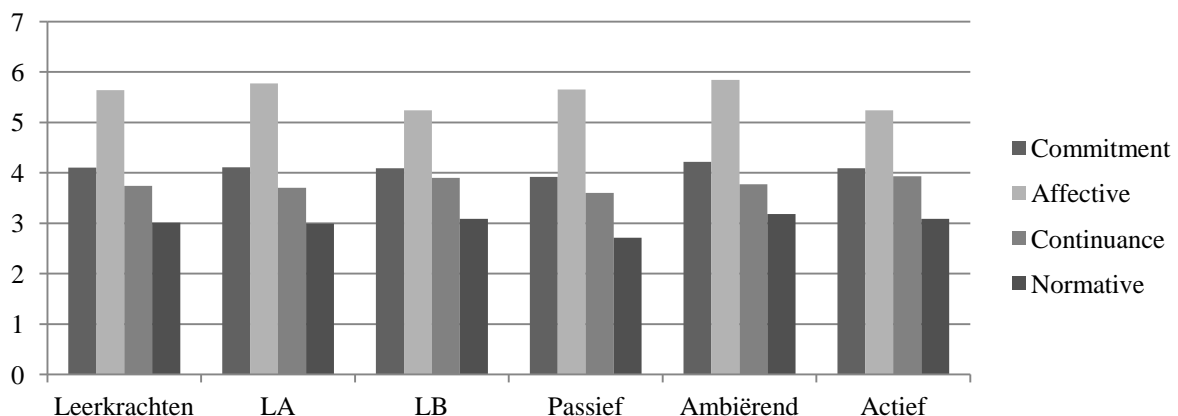
In dit onderzoek wordt de hoogte van occupational commitment en bijbehorende deelschalen geanalyseerd. Daarnaast worden er ook commitmentprofielen vastgesteld bij de deelnemende leerkrachten. Dit samen geeft een inzicht in de wijze waarop leerkrachten zich verbonden voelen met hun werk.

7.2.1 De hoogte van occupational commitment bij leerkrachten

De scores op occupational commitment en de deelschalen kunnen variëren van één tot zeven, waarbij een zeven de hoogste mate van occupational commitment is. Wanneer naar de resultaten (zie tabel 7; zie figuur 5) wordt gekeken, blijkt dat deelnemende leerkrachten hoger scoren op affective occupational commitment ($M = 5.65$, $SD = 0.81$) dan op continuance ($M = 3.74$, $SD = 1.28$) of normative commitment ($M = 3.01$; $SD = 1.2$).

Tabel 7.
Gemiddelde, standaardafwijking en mediaan voor occupational commitment en de deelschalen.

Schaal	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>
Occupational commitment	4.11	0.81	4.17
Affective commitment	5.65	0.93	5.83
Continuance commitment	3.74	1.28	3.75
Normative commitment	3.01	1.2	3



Figuur 5. De hoogte van occupational commitment en de drie deelschalen onder de deelnemende leerkrachten.

Het blijkt dat de schaal affective commitment (88%) meestal dominant is en er nauwelijks sprake is van leerkrachten waarbij continuance commitment (7%) of normative commitment (5%) dominant zijn.

7.2.2 Commitmentprofielen van leerkrachten

Het is voor 42 leerkrachten mogelijk om een commitmentprofiel vast te stellen (zie tabel 8). Alle profielen zijn onder de leerkrachten terug te vinden, waarbij de meest voorkomende profielen AOC ($n = 8$) en Laag ($n = 8$) zijn, gevolgd door COC/NOC ($n = 6$) en Hoog ($n = 6$).

Tabel 8.
Het aantal profielen dat is gevonden onder de leerkrachten.

Profiel	Leerkrachten	Passief	Ambiërend	Actief	LA	LB
AOC	8	2	4	2	6	2
COC	4	1	2	1	3	1
NOC	2	0	2	0	2	0
AOC/COC	5	1	2	2	3	2
AOC/NOC	3	1	1	1	2	1
COC/NOC	6	1	2	3	3	3
Hoog	6	1	5	0	6	0
Laag	8	5	1	2	6	2

Noot: AOC = affective occupational commitment, COC = continuance occupational commitment en NOC = normative occupational commitment).

Tabel 9.
Commitmentprofielen en de gemiddelden van deze profielen op occupational commitment en de deelschalen.

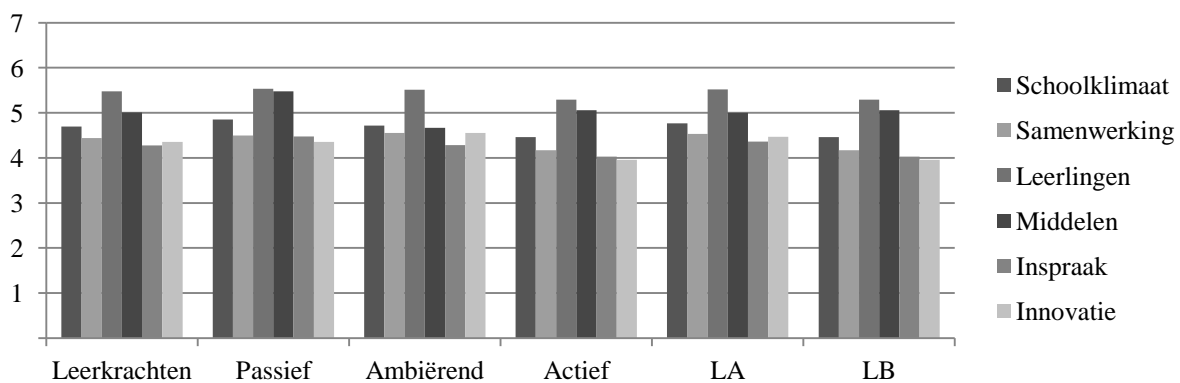
	n	Occupational commitment	Affective commitment	Continuance commitment	Normative commitment
AOC-profiel	8	3.65	6.24	2.75	1.96
COC-profiel	4	4.01	5.00	4.50	2.54
NOC-profiel	2	3.58	4.75	2.50	3.50
AOC/COC-profiel	5	4.44	6.37	4.77	2.20
AOC/NOC-profiel	3	4.15	6.11	2.83	3.50
COC/NOC-profiel	6	4.89	5.25	5.14	4.28
Hoog-profiel	6	5.12	6.25	4.56	4.56
Laag-profiel	8	3.17	4.63	2.54	2.33

In tabel 9 is zichtbaar dat leerkrachten met een COC-profiel gemiddeld een hogere score hebben op affective commitment ($M = 5$) dan op continuance commitment ($M = 4.5$), terwijl juist continuance commitment bij het betreffende profiel hoort. Hetzelfde is zichtbaar voor alle andere profielen,

behalve voor het COC/NOC-profiel. Door deze vertekening is het niet mogelijk uitspraken te verbinden aan de commitmentprofielen.

7.3 Deelvraag twee: Verschillen in de waardering van het schoolklimaat

De score voor de waardering van het schoolklimaat kan variëren van één tot zeven, waarbij zeven de maximale score is. In grafiek (zie figuur 6) is duidelijk te zien dat leerkrachten positiever zijn over de categorieën leerlingen en middelen dan over de andere categorieën.



Figuur 6. De waardering van het schoolklimaat door de deelnemende leerkrachten

Op basis van een enkelvoudige variantieanalyse kan worden vastgesteld dat er geen significante verschillen zijn in de waardering van het schoolklimaat ($F(2,40) = 2.796$; $p = 0.07$) tussen leerkrachten waarneer zij passief ($n = 14$), ambiërend ($n = 20$) of actief ($n = 11$) meedoen aan de functiemix. Ook bij de deelschalen samenwerking ($F(2,40) = 1.775$; $p = 0.19$), leerlingen ($F(2,42) = 0.256$; $p = 0.78$), middelen ($F(2,42) = 2.973$; $p = 0.06$), inspraak ($F(2,42) = 1.667$; $p = 0.20$) en innovatie ($F(2,42) = 2.97$; $p = 0.62$) zijn er geen significante verschillen tussen leerkrachten die passief, ambiërend of actief participeren in de functiemix.

Bij het uitvoeren van een onafhankelijke t-toets blijkt dat er wel een significant verschil is tussen leerkrachten LA ($M = 4.77$, $SD = 0.36$) en leerkrachten LB ($M = 4.46$, $SD = 0.49$) in de waardering van het schoolklimaat. Dit verschil is significant ($t = 2.195$; $df = 41$; $p = 0.034$) bij een tweezijdige toetsing met een alpha van .05. Ook bij het onderdeel bereidheid tot innovatie is er een significant verschil ($t = 2.296$; $df = 43$; $p = 0.027$) tussen leerkrachten LA ($M = 4.47$, $SD = 0,63$) en leerkrachten LB ($M = 3.95$, $SD = 0.7$).

7.4 *Deelvraag drie: Verschillen in occupational commitment*

Met behulp van een variantieanalyse is er gekeken of de wijze waarop leerkrachten deelnemen aan de functiemix heeft geleid tot verschillen in occupational commitment. Tussen de leerkrachten die passief ($n = 12, M = 3.92, SD = 0.96$), ambiërend ($n = 19, M = 4.23, SD = 0.65$) of actief ($n = 11, M = 4.09, SD = 0.90$) participeren in de functiemix is er geen significant verschil in occupational commitment ($F(2,39) = 0.508; p = 0,61$) gevonden.

Met een onafhankelijke t-toets is er gekeken naar het verschil in occupational commitment tussen leerkrachten LA ($n = 31, M = 4.11, SD = 0.90$) en leerkrachten LB ($n = 11, M = 4.09, SD = 0.90$). Ook hier is er geen significant verschil gevonden ($t = 0.073; df = 40; p = 0.94$).

7.5 *Deelvraag vier: De relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment*

De vierde deelvraag zoekt naar een positieve relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment. Deze relatie werd door Collie, Shapka, en Perry (2011) gevonden en daardoor zou deze terug te vinden moeten zijn. Er is geprobeerd deze relatie terug te vinden met behulp van Spearman's rangcorrelatie, maar de relatie wordt in dit onderzoek niet gevonden ($r_s = 0.097; p = 0.522$).

Wel is er een positieve relatie gevonden tussen de waardering van het schoolklimaat en affective commitment ($r_s = 0.316; p = 0.039$). Ook is er een positieve relatie tussen het onderdeel leerlingen en affective commitment ($r_s = 0.329; p = 0.027$). Daarnaast is er ook een negatieve relatie tussen normative commitment en het onderdeel middelen van het schoolklimaat. ($r_s = -0.366; p = -0.013$)

Met behulp van de Spearman's rangcorrelatie is gekeken naar andere mogelijke relaties die voor dit onderzoek van belang kunnen zijn. De volgende significante relaties zijn gevonden:

- Er is een negatieve relatie tussen leeftijd en affective commitment ($r_s = -0.308; p = 0.04$).
- Er is een positieve relatie tussen werkervaring op de huidige school en continuance commitment ($r_s = 0.303; p = 0.046$). Hierbij moet worden vermeld dat er geen significante relatie bestaat tussen leeftijd en continuance commitment ($r_s = 0.074; p = 0.631$). Daardoor

blijkt dat de hier aangetoonde relatie echt gaat om de werkervaring op de huidige school en niet om leeftijd.

- Er is een positieve relatie tussen leeftijd en middelen ($r_s = 0.433$; $p = 0.003$).
- Er is een positieve relatie tussen werkervaring op de huidige school en middelen ($r_s = 0.317$; $p = 0.032$).
- Er is een negatieve relatie tussen het aantal dagen voor de klas en middelen ($r_s = -0.362$; $p = 0.013$).

In het volgende hoofdstuk zal worden geprobeerd met behulp van de zojuist gepresenteerde resultaten de vragen uit dit onderzoek te beantwoorden.

8. Conclusie

In dit hoofdstuk worden op basis van de resultaten uit dit onderzoek antwoord gegeven op de vier deelvragen en op de hoofdvraag van dit onderzoek.

Deelvraag 1: Hoe is het occupational commitment van leerkrachten in primair onderwijs opgebouwd?

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat leerkrachten met name affective commitment vertonen. De score voor affective commitment is hoger dan de scores van continuance commitment en normative commitment. Bij 88% van de leerkrachten is affective commitment de dominante deelschaal. Bij het vaststellen van de commitmentprofielen blijkt dat alle profielen onder de groep met leerkrachten zijn terug te vinden. Het affective/continuance commitment profiel en het laag-profiel werden het vaakst onder de groep leerkrachten vastgesteld, gevolgd door de profielen hoog en continuance commitment/normative commitment. Het vaststellen van de profielen werd belemmerd door de hoge score van affective commitment ten opzichte van normative commitment en continuance commitment. Hierdoor kunnen er geen verdere uitspraken worden verbonden aan de commitmentprofielen.

Deelvraag 2: Is er in het primair onderwijs een verschil in de waardering van het schoolklimaat door leerkrachten op basis van de wijze waarop zij deelnemen aan de functiemix?

In dit onderzoek is geen significant verschil gevonden in de waardering van het schoolklimaat door leerkrachten die passief, ambiërend of actief participeren in de functiemix. Dit verschil is wel terug te vinden wanneer leerkrachten LA worden vergeleken met leerkrachten LB. Dan blijkt, in dit onderzoek, dat leerkrachten LA het schoolklimaat significant hoger waarderen dan leerkrachten LB.

Deelvraag 3: Is er in het primair onderwijs een verschil in het occupational commitment van leerkrachten op basis van de wijze waarop zij deelnemen aan de functiemix?

Op basis van de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de wijze waarop door leerkrachten wordt deelgenomen aan de functiemix, niet leidt tot een significant verschil in occupational commitment. Dit verschil is ook niet terug te vinden wanneer leerkrachten LA en LB worden vergeleken op occupational commitment. Ook is tussen de groepen die deel uitmaakten van dit onderzoek geen significant verschil gevonden op de deelschalen affective, continuance of normative commitment.

Deelvraag 4: Is er bij leerkrachten in het primair onderwijs een positieve relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en de mate van occupational commitment?

In het onderzoek van Collie, Shapka en Perry (2011) is een positieve relatie gevonden tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment. In het voorliggende onderzoek wordt er alleen een positieve relatie gevonden tussen de waardering van het schoolklimaat en de deelschaal affective commitment.

Hoofdvraag: *Leidt de wijze waarop leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs deelnemen aan de functiemix tot verschillen in de mate van occupational commitment en de waardering van het schoolklimaat en is er een relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment?*

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er geen significante verschillen zijn in het occupational commitment van leerkrachten in het primair onderwijs die zijn terug te voeren op de wijze waarop deze leerkrachten participeren in de functiemix. Wel is er een significant verschil in de waardering van het schoolklimaat tussen leerkrachten LA en leerkrachten LB. De leerkracht LA heeft een hogere waardering voor het schoolklimaat. De relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment die door Collie, Shapka en Perry (2011) werd vastgesteld, is niet aangetoond in dit onderzoek. Wel is er een vergelijkbare relatie gevonden tussen de waardering van het schoolklimaat en affective commitment. Leerkrachten die het schoolklimaat positiever waarderen hebben een hogere mate van affective commitment. Bij deze conclusies moet uiteraard wel rekening worden gehouden met de beperkingen van dit onderzoek.

9. Discussie

9.1 Kanttekeningen en beperkingen

Voor dit onderzoek is de vragenlijst van Meyer, Allen en Smith (1993) vertaald en aangepast op basis van het advies van Jak en Evers (2010). Deze aangepaste vragenlijst is gebruikt en is zowel betrouwbaar als valide gebleken in dit onderzoek.

Het is belangrijk om te benadrukken dat in dit onderzoek wel rekening is gehouden met het advies van Jak en Evers, maar niet met de kritiek van Solinger, Olffen en Roe (2008) en Blau en Holladay (2006) op het model van Meyer, Allen en Smith.

Met betrekking tot de kritiek van Blau en Holladay kan het volgende worden gezegd. Blau en Holladay stellen dat het voor de bruikbaarheid van het drie componenten model voor occupational commitment belangrijk is om het component continuance commitment op te delen in twee

afzonderlijke componenten. De resultaten uit dit onderzoek, waarbij het construct continuance commitment een zelfstandig construct is, geven geen aanleiding het construct continuance op te delen in twee afzonderlijke componenten voor kosten geassocieerd met vertrekken en de mogelijkheid tot het vinden van ander werk. Dat er in dit onderzoek één construct naar voren komt, is misschien het resultaat van een kleine steekproef. Het is echter waarschijnlijker dat de oorzaak kan worden gevonden in de onderzochte doelgroep. De opleiding en ervaring van een leerkracht maakt het vinden van werk buiten het onderwijs lastig. Hierdoor vallen wellicht de kosten geassocieerd met vertrekken en de mogelijkheden tot het vinden van een andere baan samen.

Het vaststellen van commitmentprofielen van leerkrachten is, in dit onderzoek, gedaan door gebruik te maken van de procedure die door Gellatly, Meyer en Luchak (2006) is beschreven. Het vaststellen van commitmentprofielen was voor dit onderzoek geen primair doel. Gebleken is dat het voor dit onderzoek niet mogelijk was om commitmentprofielen vast te stellen.

Bij dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een kleine steekproef met weinig geografische spreiding. Een grotere steekproef had wellicht de kwaliteit van dit onderzoek positief beïnvloed. De oorzaak voor de kleine steekproef moet worden gevonden in de timing van het onderzoek. De afname vond vlak voor de zomervakantie plaats, een drukke periode voor leerkrachten in het primair onderwijs.

Een andere beperking van dit onderzoek is dat het een eenmalige meting betreft. Onderzoek waarin leerkrachten gedurende een langere periode worden gevolgd, zou meer inzicht kunnen bieden in de mogelijke veranderingen in de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment.

Als laatste betreft het hier een kleinschalig onderzoek waarbij gebruik is gemaakt van kwantitatieve onderzoeksmethoden. Een uitvoeriger onderzoek zou ook meer ruimte kunnen bieden voor het toepassen van een aantal kwalitatieve onderzoeksmethoden. Hetgeen wellicht andere inzichten zou kunnen genereren naast de resultaten van dit onderzoek.

9.2 *De functiemix, de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment*

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten meer affective commitment vertonen dan continuance of normative commitment. Hieruit kan worden afgeleid dat leerkrachten in het onderwijs werkzaam zijn

en blijven, vanwege affectieve redenen. Prikkelers als geld, opleiding, carrièremogelijkheden en het gevoel van verplichting spelen, een minder grote rol dan het feit dat ze het werk plezierig vinden. Dit lijkt overeen te komen met het onderzoek van Ecorys (2008), waarin de verbondenheid met het onderwijs werd gekoppeld aan de werkinhoud. Het vertonen van affective commitment wordt geassocieerd met werknemers die zichzelf blijven bekwamen (Bagrami, 2003) en daarnaast werkzaam blijven in het huidige beroep (Meyer, Allen & Smith, 1993).

In dit onderzoek blijken er geen verschillen te zijn in occupational commitment onder leerkrachten in het primair onderwijs op basis van hun participatie binnen de functiemix. Het uitblijven van een significant verschil is een opmerkelijke uitkomst, omdat een verschil wel werd verwacht. De leerkrachten LB hebben immers een groter takenpakket, een hoger opleidingsniveau en een hoger salaris. Dit zijn aspecten die door Jaros, Jermier, Koehler en Sincich (1993) worden benoemd als belangrijke factoren voor continuance commitment. De toename van de verantwoordelijkheid voor het onderwijs op de school van de leerkracht LB is een aspect van normative commitment. Ondanks de veranderingen zijn er geen significante verschillen geconstateerd met betrekking tot occupational commitment en de deelschalen binnen de onderzoeksgroep. Een mogelijkheid is dat het verschil in betrokkenheid nog niet is ontstaan, omdat de functiemix betrekkelijk nieuw is en veel van de actieve deelnemers in de functiemix pas sinds kort in hun nieuwe functie zijn benoemd. Deze verklaring is mogelijk, maar niet heel waarschijnlijk, want bij de waardering van het schoolklimaat is er wel een verschil geconstateerd tussen leerkrachten LA en LB.

Leerkrachten LA waarderen het schoolklimaat positiever dan leerkrachten LB. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten LA vooral werkzaam zijn op het niveau van de eigen groep. Leerkrachten LB houden zich naast de werkzaamheden voor de eigen groep ook bezig met groepsoverstijgende schoolzaken en komen vanuit dat perspectief wellicht tot een andere waardering voor het schoolklimaat. Dit moet verder onderzocht worden, maar het lijkt een plausibele verklaring te zijn.

Ook is in dit onderzoek onderzocht of er een relatie bestaat tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment. In Collie, Shapka en Perry (2011) werd een positieve relatie gevonden tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment. Het

voorliggende onderzoek wijst op een positieve relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en affective commitment. Het verschil tussen dit onderzoek en dat van Collie e.a. (2011) kan mogelijk worden verklaard door de verschillende modellen die zijn gebruikt voor het meten van occupational commitment. In het onderzoek van Collie e.a. is dit gedaan aan de hand van drie vragen, die gericht lijken te zijn op affective commitment. Bij het voorliggende onderzoek is er gebruik gemaakt van het model van Meyer, Allen & Smith (1993). Dit model is minder globaal en daardoor wordt de relatie specifiekier geduid dan bij Collie e.a. Het kan niet worden uitgesloten dat de beperkingen van dit onderzoek, zoals de omvang van de steekproef, van invloed zijn geweest op het resultaat.

Voor een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om scholen die werken aan de verbetering van het schoolklimaat langere tijd te volgen. Dit zou de relatie tussen de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment nog beter kunnen duiden.

Het is voor beleidsmakers en bestuurders van scholen belangrijk dat er een aantoonbare relatie is tussen de waardering van het schoolklimaat en affective commitment. Dit inzicht maakt het mogelijk om gerichte interventies te plegen om de betrokkenheid van medewerkers te verhogen door het schoolklimaat te verbeteren.

Ten slotte zijn er nog twee relevante relaties gevonden. Het gaat hierbij om een negatieve relatie tussen leeftijd en affective commitment en een positieve relatie tussen werkervaring op de huidige school en continuance commitment.

De eerste relatie maakt duidelijk dat naar mate een leerkracht ouder wordt zijn affective commitment afneemt. Dit ligt in de lijn van Klassen en Chiu (2011) die eerder vaststelden dat leerkrachten in opleiding een hogere mate van occupational commitment laten zien dan afgestudeerde leerkrachten. Het zou als aanvulling op de bestaande literatuur rond het model van Meyer, Allen en Smith (1993) interessant zijn om te weten of deze relatie tussen leeftijd en affective commitment ook in andere beroepen bestaat.

De tweede blootgelegde relatie maakt duidelijk dat wanneer een leerkracht langer op een school werkt, dit zijn continuance commitment verhoogd. Het gaat hierbij om werkervaring op de huidige school en niet om leeftijd, want tussen leeftijd en continuance commitment bestaat geen significante relatie. De relatie tussen werkervaring op de huidige school en continuance commitment

lijkt in lijn met de literatuur rond het model van Meyer, Allen en Smith. Bij continuance commitment gaat het immers onder andere om de kosten die worden geassocieerd met de uittreding van het beroep. Dergelijke kosten zijn bijvoorbeeld de tijd en energie die het heeft gekost om een bepaalde positie op de huidige school te verwerven.

Literatuur

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Dijkum, C. J. (2007). *Basisboek statistiek met SPSS*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D. B., & De Goede, M. P. M. (2006) *Basisboek methoden en technieken*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Bagram, J. J. (2003). The dimensionality of professional commitment. *Journal of Industrial Psychology*, 29, 6-9.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 6, 271- 280.
- Blau, G., & Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 691-704.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the schools*, 48, 1034 – 1048.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, Florida, Verenigde Staten: Harcourt.
- Ecorys (2008). *Wat bindt leraren aan het onderwijs*. Rotterdam, Nederland: Ecorys.
- Gellatly, I. R., Meyer, J. P., & Luchak, A. A. (2006). Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviors: a test of Meyer and Herscovitch's propositions. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 331-345.
- George, L., & Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment. *Canadian Social Science*, 7, 90-99.
- Jak, S., & Evers, A. (2010). Een vernieuwd meetinstrument voor organizationaal commitment. *Gedrag & Organisatie*, 23, 158-17.
- Jaros, S. T., Jermier, J. M., Koehles, J.W., & Sincich, T. (1993). Effect of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: an evaluation of eight structural equation model. *Academy of Management Journal*, 36, 951-995.

- Johnson, B., Stevens., & Zvoch, K. (2007). Teacher perceptions of school climate. *Educational and psychological measurement*, 67, 833-844.
- Jones, G. R. (2007). *Organizational theory, design and change*. Upper Saddle River, New Jersey, Verenigde Staten: Pearson.
- Kim, S. W., & Mueller, C. W. (2011). Occupational and organizational commitment in different occupational contexts: The case of South Korea. *Work and Occupations*, 38, 3-36.
- Klassen, M. R., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intent to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job-stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Meyer, J. P., & Allen, J. N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, A.C. (1993). Commitment to organizational and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89, 991-1007.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 1-16.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2008). *Convenant Leerkracht van Nederland*. Gedownload op 16 november 2011 van <http://functiemix.minocw.nl/>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-227.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Solinger, O. M., Van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology, 93, 1*, 70-83.
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., & Villeneuve, M. (2009). Work extrinsic and intrinsic motivation scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioral Science 41*, 213-226.
- Wiener, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes – an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance, 26*, 81-96.

Bijlage

Vragenlijsten voor het meten van occupational commitment en de waardering van het schoolklimaat.

Tabel 10.

Vragenlijst voor het meten van occupational commitment

Item	Schaal
1. Lesgeven is belangrijk voor mijn zelfbeeld.	Affective
2. Ik ben tevreden over de keus om in het onderwijs te gaan werken	Affective
3. Ik ben er trots op om in het onderwijs te werken.	Affective
4. Ik vind het fijn om leerkracht te zijn.	Affective
5. Ik identificeer me met het vak van leerkracht.	Affective
6. Ik ben enthousiast over werken in het onderwijs.	Affective
7. Ik heb te veel geïnvesteerd in het onderwijs als beroep om nu van beroep te veranderen.	Continuance
8. Wisselen van beroep zou nu heel lastig voor mij zijn.	Continuance
9. Er zou te veel veranderen in mijn leven als ik nu van beroep zou veranderen.	Continuance
10. Het zou me heel veel kosten om van beroep te veranderen.	Continuance
11. Ik ervaar druk om te blijven werken in het onderwijs.	Continuance
12. Om van beroep te veranderen zou ik persoonlijk veel moeten opofferen.	Continuance
13. Ik geloof dat mensen die zijn opgeleid voor een bepaald beroep de verantwoordelijkheid hebben een redelijke tijd in dat beroep actief te blijven.	Normative
14. Ik zie een verplichting om in het onderwijs te blijven werken.	Normative
15. Ik voel een verantwoordelijkheid om in het onderwijs te blijven werken.	Normative
16. Ook al zou het in mijn voordeel zijn, ik denk dat het niet goed zou zijn om nu het onderwijs te verlaten.	Normative
17. Ik zou een schuldgevoel krijgen als ik uit het onderwijs vertrek.	Normative
18. Ik zit in het onderwijs vanwege een gevoel van loyaliteit.	Normative

Tabel 11.

Vragenlijst voor het meten van het schoolklimaat.

Item	Schaal
1. Bij mij op school wordt de wijze waarop de lessen worden aangeboden gecoördineerd onder de leerkrachten.	Samenwerking
2. Ik heb bij mij op school regelmatig de mogelijkheid om samen te werken met andere leerkrachten.	Samenwerking
3. Er is bij mij op school goede communicatie tussen leerkrachten.	Samenwerking
4. Goed samenwerken onder leerkrachten wordt niet genoeg benadrukt bij mij op school.	Samenwerking
5. Ik bespreek zelden de behoefte van individuele leerlingen met andere leerkrachten.	Samenwerking
6. Ik ontwerp het lesaanbod samen met collega's.	Samenwerking
7. De meeste leerlingen zijn respectvol naar leerkrachten.	Leerlingen
8. De meeste leerlingen gedragen zich netjes op school.	Leerlingen
9. De meeste leerlingen zijn hulpvaardig en coöperatief naar leerkrachten toe.	Leerlingen
10. De meeste leerlingen zijn gemotiveerd om te leren.	Leerlingen
11. Er zijn genoeg materialen en apparatuur aanwezig op school.	Middelen
12. Er zijn voldoende instructiemiddelen op school aanwezig.	Middelen
13. Er is op school genoeg didactisch materiaal aanwezig.	Middelen
14. Leerkrachten worden vaak betrokken bij het nemen van beslissingen.	Inspraak
15. Ik heb weinig te zeggen over de manier waarop de school draait.	Inspraak
16. Beslissingen worden genomen door de directie.	Inspraak
17. Er is altijd de bereidheid om nieuwe onderwijsmethodes toe te passen op school.	Innovatie
18. Nieuwe en andere ideeën worden altijd uitgetest op school.	Innovatie
19. Leerkrachten op mijn school zijn innovatief.	Innovatie
20. Nieuwe methodes of materialen worden zelden in gebruik genomen op school.	Innovatie