



Vertrekintentie en Leerintentie van Leerkrachten en Leerklimaat binnen Basisscholen.

Aanvullende toets

Master Onderwijskundig ontwerp en advisering

Themagebied Leren in organisaties

Auteur: Suzanne E. Heuvelmans

Studentnummer: 3638839

Begeleider: dr. Rouven E. Hagemeyer

Tweede beoordelaar: Machiel H.C.F. Bouwmans MSc

29 juni 2016

Samenvatting

Bij een tekort aan ontwikkelingsmogelijkheden bestaat de kans dat leerkrachten op zoek gaan naar een andere baan. Met het oog op het aankomende lerarentekort in het basisonderwijs is dit ongewenst. In dit onderzoek wordt bekeken in hoeverre leerkrachten de intentie hebben om te vertrekken van hun huidige werkplek, hoe de perceptie van het leerklimaat in de school is en hoe de leerintentie van de leerkracht deze relatie medieert. Daarnaast wordt invloed verwacht van leeftijd, werkervaring, geslacht en opleidingsniveau. Met vragenlijsten hebben 90 leerkrachten van 20 openbare basisscholen in Utrecht deelgenomen aan het onderzoek. In deze groep bleek het mediatie-effect niet aanwezig te zijn. Leerklimaat had geen invloed op leerintentie en leerintentie had geen invloed op vertrekintentie. De relatie tussen leerklimaat en vertrekintentie was wel significant, zowel voor de lange- als de korte termijn. Op de korte termijn zorgt het positieve leerklimaat voor een lage vertrekintentie, op de lange termijn voor een hoge vertrekintentie. Dit wekt de indruk dat leerkrachten het idee hebben zich op de korte termijn voldoende te kunnen ontwikkelen in hun huidige baan, maar na verloop van tijd op zoek willen naar een andere werkplek.

Trefwoorden: leerklimaat, leerintentie, vertrekintentie, leerkrachten, basisonderwijs, employability, ontwikkelingskansen.

Vertrekintentie en Leerintentie van Leerkrachten en Leerklimaat binnen Basisscholen

Op basis van voorspellingen gaan al enkele jaren geruchten en speculaties rond over toekomstige lerarentekorten in het basisonderwijs. In 2015 zijn deze geruchten bevestigd met een prognose van de werkgelegenheid (Fontein, Adriaens, Den Uijl & De Vos, 2015). Tussen 2015 en 2025 blijkt een lerarentekort te ontstaan dat kan oplopen tot 8.000 leerkrachten. Het verwachte tekort komt voort uit een combinatie van vergrijzing, teruglopende aanmeldingen aan lerarenopleidingen en de aantrekkingskracht van beroepen buiten het onderwijs. Het laatste punt krijgt weinig aandacht in de prognose en exacte aantallen worden niet genoemd. Toch is juist deze uitstroom zorgwekkend. Uit onderzoek van de Algemene Onderwijsbond (AOB, 2014) blijkt namelijk dat 63% van de startende leerkrachten weleens overweegt het onderwijs te verlaten. Wanneer de uitstroom uit het onderwijs over het hoofd wordt gezien, kunnen tekorten nog verder oplopen dan de cijfers van Fontein et al. (2015) voorspellen.

Wanneer gekeken wordt naar de uitstroom van werknemers in het algemeen komen drie termen naar voren: leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie. Het leerklimaat is de manier waarop binnen een organisatie met het leren en ontwikkelen van werknemers wordt omgegaan (Örtenblad, 2002). Leerintentie is de mate waarin werknemers bezig zijn met hun professionele ontwikkeling door leeractiviteiten te ondernemen, streven naar het ontwikkelen van vaardigheden en het creëren van gewenste werkomstandigheden (Van der Heijde & Van der Heijden, 2005). Vertrekintentie is de intentie om van werkplek of beroep te wisselen (Guarino, Santibañez & Daley, 2006). Govaerts, Kyndt, Dochy en Baert (2011) ontdekten een significante relatie tussen de vertrekintentie van werknemers en de mate waarin zij kansen kregen om zich te ontwikkelen en dit ook daadwerkelijk deden. Het onderzoek richtte zich op werknemers uit onder andere de zorg, het bankwezen, telecommunicatie en enkele andere branches. Omdat leerkrachten niet bij dit onderzoek betrokken waren, is het onduidelijk of de relatie tussen de drie onderdelen ook in het basisonderwijs aanwezig is. Onderzoek waarin

twee van de drie begrippen met elkaar vergeleken worden komt vaker voor, ook binnen het onderwijs (Egan, Yang & Bartlett, 2004; Guarino et al., 2006; Maurer, Weis & Barbeite, 2003). Egan et al. (2004), Guarino et al. (2006) en Maurer et al. (2003) raadden vervolgonderzoek aan naar aanleiding van hun resultaten, maar dit is nog niet voorhanden.

Informatie over het al dan niet bestaan van een relatie tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie kan handvatten bieden aan de onderwijspraktijk. Mogelijk biedt het inzicht in manieren om leerkrachten voor het onderwijs te behouden, die anders zouden uitstromen. Bovendien heeft dit onderzoek toegevoegde waarde voor de wetenschap. Het controleren van de relaties tussen de drie kernconcepten in een nieuwe context vergroot de reikwijdte van de bestaande wetenschappelijke theorie. Daarom is het onderzoek zowel praktisch als wetenschappelijk relevant.

In dit onderzoek worden de drie kernconcepten vertrekintentie, leerklimaat en leerintentie uitgediept. Hiermee worden theoretische constructen gebouwd, waar de praktische invulling van het onderzoek op gestoeld kan worden. Vervolgens worden de relaties tussen de drie concepten uitgelegd en de hoofdvraag van het onderzoek toegelicht.

Vertrekintentie van Werknemers

De vertrekintentie van werknemers, de *turnover intention*, wordt vaak benaderd vanuit de begrippen *attrition* en *retention* (Guarino et al., 2006). Omdat *attrition* (uitstroom) gericht is op redenen voor vertrek (pushfactoren) van werknemers en *retention* (behoud) op manieren om medewerkers te behouden (pullfactoren), worden de begrippen in dit onderzoek gecombineerd. Gezamenlijk bieden ze een overzicht van factoren die belangrijk zijn met betrekking tot vertrekintentie. Het onderscheid tussen *movers* (mensen die binnen hetzelfde beroep een nieuwe baan zoeken) en *leavers* (verlaten een beroep) (DeAngelis & Presley, 2011; Harris & Adams, 2007; Kersaint, Lewis, Potter & Meisels, 2007) wordt in dit

onderzoek niet gemaakt, omdat naar vertrekintentie van de huidige werkplek gekeken wordt en niet naar wensen rondom een nieuwe werkplek.

De factoren die de vertrekintentie van werknemers bepalen, kunnen grofweg in twee groepen verdeeld worden. Aan de ene kant staan factoren op leerkrachtniveau, die beïnvloed kunnen worden door de werknemers of hun directe werkomgeving. Deze factoren zijn de relaties met collega's, het gevoel van autonomie, de steun die ervaren wordt door de directie en op het gebied van administratie en begeleiding, en het gevoel dat iemand leert en groeit in het werk (DeAngelis & Presley, 2011; Govaerts et al., 2011; Guarino et al., 2006; Kersaint et al., 2007; McInerney, Ganotice, King, Marsh & Morgin, 2015; Proost, van Ruysseveldt & van Dijke, 2012).

Aan de andere kant staan factoren die worden bepaald op bestuursniveau of door de leerlingpopulatie. Werknemers, individueel of als groep, hebben geen invloed op deze factoren. De factoren zijn de hoogte van het salaris, leerlinggedrag en de aanwezigheid van (goede) faciliteiten en materialen (DeAngelis & Presley, 2011; Guarino et al., 2006; Kersaint et al., 2007; McInerney et al., 2015). De laatstgenoemde factoren zijn niet relevant in dit onderzoek omdat het aanpassen ervan buiten de macht van de onderzoeker ligt, waardoor enkel de factoren op leerkrachtniveau in het onderzoek worden meegenomen.

Leerklimaat op Basisscholen

Elke organisatie heeft een eigen klimaat, zo ook een schoolorganisatie (James et al., 2009). Het organisatieklimaat wordt bepaald door de verzamelde psychologische klimaten van de medewerkers, welke omschreven kunnen worden als de percepties van de werkomgeving (James et al., 2009). Deze percepties kunnen zich richten op allerlei aspecten binnen de organisatie, waaronder de manier waarop met het leren en de ontwikkeling van werknemers wordt omgegaan: het leerklimaat (Örtenblad, 2002). De verzameling van de

psychologische leerklimate van leerkrachten kan informatie geven over het organisatieleerklimate van een school.

Kenmerkend aan onderzoek naar leerklimate is het ontbreken van consensus over een inhoudelijk model (Hauer, Nordlund & Westerberg, 2012; Westerberg & Hauer, 2009). Bij nadere beschouwing blijkt echter dat onderzoekers vaak dezelfde componenten gebruiken om een leerklimate te bepalen, ondanks het gebruik van verschillende bewoording. Door deze componenten te vergelijken en gelijksoortige definities te hanteren, zijn vijf overkoepelende componenten te onderscheiden:

Samenwerken en sociale relaties met collega's. Goede sociale relaties bieden de mogelijkheid om samen te werken en zo met en van elkaar te leren. Werknemers leren sterke en zwakke eigenschappen van elkaar en zichzelf kennen en kunnen dit gebruiken in hun werk. De aard van de relaties bepaalt bovendien hoe men binnen een organisatie met elkaar omgaat (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Lombarts, Heineman, Scherpbier & Arah, 2014; Mikkelsen, Øystein Saksvik & Ursin, 1998; Westerberg & Hauer, 2009).

Reflecteren en ontwikkelingskansen. De mogelijkheid om binnen een baan te ontwikkelen omvat het bieden van informatie over het functioneren van een werknemer en over eisen en verwachtingen die aan een werknemer gesteld worden. Hierdoor heeft hij de mogelijkheid om te reflecteren en het handelen te verbeteren. Ook mogelijkheden tot professionalisering door formele training kunnen gezien worden als ontwikkelingskansen (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Lombarts et al., 2014; Mikkelsen et al., 1998; Westerberg & Hauer, 2009).

Autonomie. Autonomie is de macht en mogelijkheid om zelf te bepalen welke werkzaamheden worden uitgevoerd en op welke manier dit gedaan wordt. Hoge autonomie stimuleert de verantwoordelijkheid voor leren en biedt de vrijheid om te experimenteren en

risico's te nemen (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Mikkelsen et al., 1998; Westerberg & Hauer, 2009).

De rol van de leidinggevende. Leidinggevend en die betrokken zijn bij hun werknemers door het bieden van zorg, ondersteuning of hulp op het gebied van leren en ontwikkelen, dragen bij aan een positief leerklimaat. Hieronder valt ook het coachen van werknemers (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Lombarts et al., 2014; Mikkelsen et al., 1998).

Experimenteren. Een positieve perceptie van het leerklimaat hangt samen met het ervaren van voldoende ruimte om te experimenteren. Hieronder valt voldoende tijd, maar ook de mogelijkheid om te leren, oefenen en met collega's en leidinggevend en te overleggen (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Mikkelsen et al., 1998).

Opvallend aan de componenten die het leerklimaat bepalen, is dat ze in grote mate overeenkomen met de interne factoren die invloed hebben op de vertrekintentie van leerkrachten. Beiden benadrukken het belang van sociale relaties met collega's, autonomie, steun van de leidinggevende en ontwikkelingsmogelijkheden. Zie Bijlage A voor een overzicht van deze overeenkomsten.

Leerintentie van Werknemers

Leerkrachten hebben dagelijks te maken met voortdurende stimulans om zich verder te ontwikkelen. Deze stimulans is een combinatie van twee factoren. Enerzijds de maatschappelijke verschuiving naar een kennismaatschappij, waarin leerkrachten zich moeten blijven ontwikkelen om goed en passend onderwijs te kunnen bieden (Collinson et al., 2009). Anderzijds de stimuleringsprogramma's van de overheid, waarin leerkrachten aangemoedigd worden om te professionaliseren ten behoeve van de prestaties van leerlingen (Van Bijsterveldt-Vliegthart & Zijlstra, 2011). Avalos (2011) gaf aan dat leerkrachten daarom de mogelijkheid moeten krijgen om gedurende hun loopbaan te blijven leren en het geleerde te

kunnen toepassen in hun onderwijs, ten behoeve van de groei en ontwikkeling van leerlingen. Voortdurende ontwikkeling kan gekoppeld worden aan het begrip *employability*, het voortdurend uitvoeren, verwerven en creëren van werk door de eigen competenties optimaal toe te passen door leeractiviteiten te ondernemen ten behoeve van professionele ontwikkeling (Van der Heijde & Van der Heijden, 2005). Het meten van de intentie om te leren kan voldoende voorspellend zijn voor de daadwerkelijke ontwikkelingsactiviteiten die iemand onderneemt (Maurer et al., 2003). Maurer et al. (2003) hebben in hun onderzoek op meerdere momenten metingen gedaan, waarbij in een vroege meting naar de leerintentie werd gevraagd en in een latere meting naar daadwerkelijk uitgevoerde ontwikkelingsactiviteiten. De intentie op het eerste meetmoment bleek een robuuste voorspeller voor de ontwikkeling in de periode tot het tweede meetmoment.

Of een leerkracht de mogelijkheid tot leren ook aangrijpt is afhankelijk van twee invloedssferen: het individu en de sociale norm wat betreft leren (Ajzen, 1991). Op het niveau van het individu heeft een aantal factoren invloed op de intentie om verder te leren: de verwachtingen van wat bepaald gedrag (in dit geval ontwikkelen) oplevert, een afweging van positieve en negatieve consequenties van leeractiviteiten (Ajzen, 1991), het opleidingsniveau en het aantal vooropleidingen (Kyndt, Govaerts, Dochy & Baert, 2011; Maurer et al., 2003). De tweede invloedssfeer, de sociale norm, richt zich specifiek op de perceptie die het individu van deze norm heeft. De manier waarop het individu de sociale norm onder collega's interpreteert heeft invloed op het al dan niet willen leren (Ajzen, 1991). Wanneer het individu door signalen van collega's het idee krijgt dat leren en ontwikkelen belangrijk is en aangemoedigd wordt, zal dit de leerintentie positief beïnvloeden.

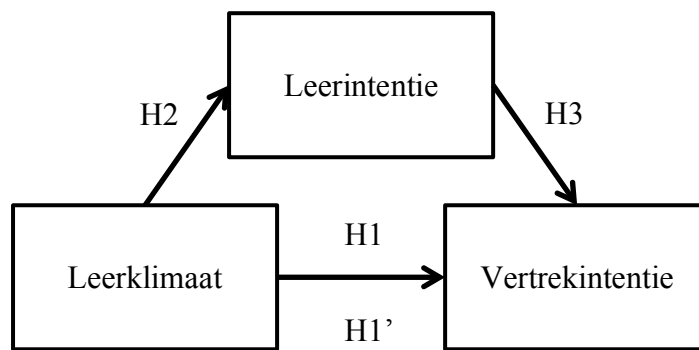
Het verhogen van de leerintentie kan verwezenlijkt worden door individuen te stimuleren om te leren en ontwikkelen (Postholm, 2012). Als dit op grote schaal plaats vindt, dan zal de sociale norm mee veranderen. De stimulans kan voortkomen uit het vergroten van

de autonomie, het creëren van een positieve cultuur ten opzichte van leren en ondersteunend leiderschap (Postholm, 2012). Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten kunnen samenwerken (Postholm, 2012) en van elkaar kunnen leren: “*All teachers are teacher educators*” (McMahon, Forde & Dickson, 2015, p. 174). Ten slotte kan het bieden van financiële middelen voor ontwikkelingsactiviteiten leiden tot positieve leerervaringen, die de leerintentie kunnen stimuleren (Renkema & Van der Kamp, 2006). Wat opvalt aan de factoren die de leerintentie van werknemers stimuleren, is dat ze in grote mate overeenkomen met de kenmerken die eerder aan het leerklimaat en de vertrekintentie verbonden zijn (zie ook Bijlage A). Denk hierbij aan leiderschap, de omgang met collega’s en de mogelijkheid om te ontwikkelen.

Verband Tussen Leerklimaat, Leerintentie en Vertrekintentie

Zowel leerklimaat als leerintentie hebben invloed op de vertrekintentie van werknemers (Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam & Willemsen, 2009; Kyndt & Dochy, 2013; Mikkelsen et al., 1998; Proost et al., 2012; Westerberg & Hauer, 2009). De invloed van de leerintentie komt voort uit employability. Het is voor werknemers wenselijk om hun employability te vergroten, omdat ze hiermee hun inzetbaarheid op de arbeidsmarkt vergroten. Voor de organisatie waar iemand werkzaam is kan een focus op employability een waardevolle medewerker opleveren, maar wanneer binnen de organisatie of het werkveld een tekort aan (ontwikkelings-)kansen, uitdagingen en groeimogelijkheden is, kan de werknemer besluiten de organisatie of het werkveld te verlaten (Nauta et al., 2009). In dat tekort aan ontwikkelingskansen komt de invloed van leerklimaat naar voren. Ontwikkelingskansen zijn bijvoorbeeld formele trainingen, kennis delen met collega’s of experimenteren in het werk (Proost et al., 2012). Ontwikkelingskansen zijn een essentieel onderdeel van een positief leerklimaat (Kyndt & Dochy, 2013; Mikkelsen et al., 1998; Westerberg & Hauer, 2009). Een positief leerklimaat kan daarom bijdragen aan het behoud van werknemers.

De relatie tussen leerklimaat en vertrekintentie en hoe de leerintentie hier invloed op kan hebben, maakt dat de rol van leerintentie als mediërend wordt beschouwd. Figuur 1 geeft deze relatie weer. De mate waarin deze mediatie bij leerkrachten van toepassing is op de relatie tussen de drie begrippen, is de hoofdvraag van dit onderzoek. De manier waarop leerklimaat en leerintentie samen al dan niet tot vertrekintentie kunnen leiden, wordt schematisch weergegeven in Figuur 2. Hierin zorgt een combinatie van de perceptie van het leerklimaat en de persoonlijke leerintentie voor een hoge of lage vertrekintentie. Deze relaties zullen in de hypothesen verder worden toegelicht.



Figuur 1. De verwachte mediatie van leerintentie op de relatie tussen leerklimaat en vertrekintentie inclusief hypothetische verbanden.

	Hoge leerintentie	Lage leerintentie
Positief leerklimaat	Lage vertrekintentie	Hoge vertrekintentie
Negatief leerklimaat	Hoge vertrekintentie	Lage vertrekintentie

Figuur 2. Mogelijk relaties tussen leerklimaat en leerintentie en hoe deze tot een hoge of lage vertrekintentie kunnen leiden.

De mediatie komt voort uit onderliggende relaties tussen het leerklimaat, de leerintentie en de vertrekintentie. Een eerste verband dat hierin gelegd kan worden, is tussen het leerklimaat op een school en de vertrekintentie van een werknemer. De perceptie van het leerklimaat heeft invloed op de vertrekintentie (Proost et al., 2012). De perceptie die een individu heeft van het leerklimaat binnen de organisatie en de persoonlijke visie op leren en ontwikkelen kunnen overeenkomen of botsen. Hoe beter de overeenkomst tussen de twee, hoe lager het stressgehalte bij werknemers (Mikkelsen et al., 1998). Bovendien heeft de perceptie van het leerklimaat invloed op de organisatiebetrokkenheid en tevredenheid over het werk (Kyndt & Dochy, 2013). Een leerkracht die het leerklimaat als positief ervaart, hoeft niet op zoek naar een baan die aansluit bij de eigen wensen; die worden immers al vervuld in de huidige baan. Daar staat tegenover dat een negatieve perceptie van het leerklimaat juist een stimulans kan zijn om een andere werkplek te zoeken. Hieruit volgt de eerste hypothese, H1: Een positieve perceptie van het leerklimaat heeft een negatief effect op de vertrekintentie van leerkrachten.

Het leerklimaat kan ook de leerintentie van werknemers beïnvloeden. Zoals eerder genoemd wordt leerintentie door twee invloedssferen bepaald. De tweede hiervan, de perceptie van de sociale norm, draait om de perceptie die de leerkracht heeft van de geldende norm in de werkomgeving wat betreft leren en ontwikkelen (Ajzen, 1991). Opvallend is dat de invloed van de sociale norm overeenkomt met de beschrijving van een leerklimaat. Dit is immers ook de manier waarop binnen een organisatie naar leren en ontwikkelen wordt gekeken (Örtenblad, 2012). Dankzij deze overeenkomst wordt een relatie zichtbaar tussen het leerklimaat en de leerintentie. De perceptie die een individu van het leerklimaat heeft, beïnvloedt namelijk zijn of haar leerintentie. Dit leidt tot de tweede hypothese, H2: Een positieve perceptie van het leerklimaat heeft een positieve invloed op de leerintentie van een leerkracht.

Het concept employability benoemt de mogelijkheid dat werknemers die zich willen ontwikkelen en dat niet in hun huidige werkomgeving kunnen, op zoek gaan naar een andere baan waar dit wel kan (Nauta et al., 2009). Hiermee wordt een direct verband gelegd tussen de leerintentie en de vertrekintentie van een werknemer, wat leidt tot hypothese 3, H3: Een positieve leerintentie heeft een positief effect op de vertrekintentie. Hierbij moet echter de kanttekening worden geplaatst dat de mogelijkheid tot leren en ontwikkelen als achterliggende reden voor dit verband gezien wordt (Egan et al., 2004; Govaerts et al., 2011; Guarino et al., 2006; Lund & Borg, 1999).

De hypothesen en hun plek binnen de eerder gestelde relatie tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie zijn weergegeven in Figuur 1. H1' geeft het indirecte effect tussen leerklimaat en vertrekintentie weer (Field, 2013), de hoofdvraag van dit onderzoek.

Invloed van Andere Factoren

Verschillende onderzoekers benoemen andere factoren die invloed kunnen hebben op met name de vertrekintentie van leerkrachten, die daarmee van invloed kunnen zijn op de mediatie. Zo zouden jonge leerkrachten (tot 30 jaar) een hogere vertrekintentie hebben (Guarino et al. 2006; Kersaint et al., 2007), net als leerkrachten die bijna met pensioen gaan (Guarino et al., 2006). Guarino et al. (2006) noemden in hun onderzoek geen leeftijdsgrens vanaf wanneer iemand bij deze groep hoort. In dit onderzoek wordt de grens van 57 jaar aangehouden, omdat leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs vanaf die leeftijd als oudere werknemers beschouwd worden en onder andere meer recht op vrije dagen krijgen (PO-Raad, 2014). Ook het aantal jaren werkervaring kan invloed hebben op de vertrekintentie. Zo blijkt dat starters (tot vijf jaar ervaring) proportioneel vaker vertrekken (DeAngelis & Presley, 2011). Ervaring is een interessante aanvulling op de factor leeftijd, omdat deze factoren niet evenredig hoeven te zijn. Niet alleen onder leerkrachten uit de jongste leeftijdsgroep zijn starters aanwezig. In de praktijk blijkt dat ook leerkrachten ouder

dan 30 jaar starters kunnen zijn, die zich na een andere vooropleiding hebben laten omscholen tot leerkracht.

In verschillende onderzoeken is naar de invloed van geslacht op vertrekintentie gekeken, maar de resultaten hiervan spreken elkaar tegen. Zo benoemden Guarino et al. (2006) dat vrouwen meer van school wisselen, terwijl DeAngelis en Presley (2011) hogere vertrekcijfers aan mannen toebedeelden. Ook opleidingsniveau wordt door verschillende onderzoekers als reden voor meer of minder vertrek genoemd. DeAngelis en Presley (2011) en Guarino et al. (2006) gaven aan dat hoger opgeleide leerkrachten vaker vertrekken. Harris en Adams (2007) spreken dit tegen met hun bevinding dat '*college graduates*' juist minder van werkplek wisselen. Ten slotte hebben Maurer et al. (2003) in onderzoek naar leerintentie en ontwikkeling bij werknemers gevonden dat eerdere deelname aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten positieve invloed heeft op de leerintentie. De hoogte van het opleidingsniveau kan daarom van invloed zijn op de leerintentie. Alle voorgaande factoren worden, gezien hun mogelijke invloed, meegenomen in het huidige onderzoek.

Methode

Design

Het uitgevoerde onderzoek is een toetsend kwantitatief vragenlijstonderzoek, omdat sprake was van de toetsing van een mediatiemodel. Met behulp van vragenlijsten werd een zo groot mogelijke steekproef genomen, omdat een grotere steekproef een betere vertegenwoordiging van de doelpopulatie biedt (Gravetter & Forzano, 2009). Voor de steekproef was sprake van een gemakssteekproef binnen een bestaand cluster.

Deelnemers

De geselecteerde deelnemers waren leerkrachten werkzaam op 23 openbare basisscholen in Utrecht. Alle scholen vielen onder bestuur van dezelfde stichting, die toestemming heeft gegeven om de scholen te benaderen voor het onderzoek. Bij de selectie

van deelnemers werd geen onderscheid gemaakt tussen de klas waaraan een leerkracht les gaf of het aantal werkdagen dat de leerkracht les gaf. De enige eis was verbondenheid aan een specifieke school. Leerkrachten die op meerdere scholen binnen de stichting werkzaam waren, vulden de vragenlijst in voor de school waar ze de meeste uren werkten.

Om een power van 0.80 met een effectgrootte van minimaal 0.15 te bereiken, was een steekproef van 109 deelnemers nodig. Ervan uitgaande dat niet alle benaderde leerkrachten de vragenlijst zouden invullen, is een ruime steekproef van ongeveer 430 leerkrachten benaderd. De vragenlijst is uiteindelijk ingevuld door 106 deelnemers. Door het ontbreken van data zijn uiteindelijk 90 deelnemers opgenomen in de analyse, waarvan 81 vrouwen en negen mannen. De leeftijd van de deelnemers varieerde van 23 tot 63 jaar ($M = 39.41$, $SD = 11.45$) en het aantal jaren werkervaring van één tot 41 jaar ($M = 12.47$, $SD = 9.53$). Vrouwen hadden gemiddeld iets meer werkervaring in het onderwijs ($M = 12.72$, $SD = 9.51$) dan mannen ($M = 10.50$, $SD = 9.95$). Het gemiddelde aantal jaren werkervaring op de huidige school varieerde tussen één en 35 jaar, met een gemiddelde van 8 jaar ($SD = 7.80$). Voor mannen ($M = 9.75$, $SD = 10.40$) lag dit gemiddelde iets hoger dan voor vrouwen ($M = 8.32$, $SD = 7.44$). De meeste deelnemers hadden als hoogste opleidingsniveau een HBO bachelor ($N = 40$), gevolgd door een WO master ($N = 23$) en HBO master ($N = 20$). In Tabel 1 worden deze gegevens voor mannen, vrouwen en de totale groep deelnemers weergegeven.

Instrumenten

Het onderzoek berustte op een vragenlijst die opgebouwd is met items en schalen uit bestaande vragenlijsten. De items zijn beantwoord op een vijf-punt Likertschaal. De gegeven waarden van Cronbach's Alpha zijn de waarden die berekend zijn in de oorspronkelijke onderzoeken waar de items in gebruikt of gecreëerd zijn. De items zijn te vinden in Bijlage B.

Vertrekintentie. De vertrekintentie van leerkrachten is gemeten met drie items over 'verloopgeneigdheid' ($\alpha = .69$) uit de TNO Arbeidssituatie Survey (Smulders, Andries &

Otten, 2001). Een voorbeelditem was “Als het aan mij ligt, werk ik over vijf jaar nog bij deze school.” Op verzoek van de stichting zijn twee items gedupliceerd en aangepast, om zowel de vertrekintentie van de school als van de stichting te meten. Bij deze twee items is “deze school” vervangen door de naam van de stichting.

Leerklimaat. De perceptie van het leerklimaat is gemeten met de *Workplace Learning Scale* (WLS) van Nikolova, Van Ruysseveldt, De Witte en Syroit (2014). De vragenlijst bestaat uit vier schalen, elk bestaand uit drie items. Vier componenten die het leerklimaat bepalen (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Lombarts et al., 2014; Mikkelsen et al., 1998; Westerberg & Hauer, 2009), kwamen sterk overeen met de vier schalen van deze vragenlijst. De categorie ‘leren door reflectie’ ($\alpha = .91$) kwam overeen met ‘reflecteren en ontwikkelingskansen’. In de categorie ‘leren door experimenteren’ ($\alpha = .90$) werd ‘experimenteren’ beschreven. De derde categorie ‘leren van collega’s’ ($\alpha = .83$) vertoonde duidelijke overlap met ‘samenwerken en sociale banden met collega’s’. De items uit ‘leren van de leidinggevende’ ($\alpha = .90$) kwamen overeen met ‘de rol van de leidinggevende’. Een voorbeelditem uit de vragenlijst is “Mijn direct leidinggevende zorgt dat ik van mijn fouten leer.”

Om alle componenten van het leerklimaat te dekken, is dit deel van de vragenlijst aangevuld met vijf items over ‘autonomie in het werk’ ($\alpha = .84$) uit de TNO Arbeidssituatie Survey (Smulders, Andries & Otten, 2001). Een voorbeelditem uit deze vragenlijst is “Ik kan zelf beslissen hoe ik mijn werk uitvoer.”

Leerintentie. De leerintentie is gemeten met behulp van vijf items ‘Leerintentie’ ($\alpha = .81$) welke eerder door Kyndt et al (2011) gebruikt zijn. Een voorbeelditem is “Ik ben van plan binnen het jaar een opleiding te volgen die met mijn werk te maken heeft.”

Controlevariabelen. Leeftijd, geslacht, ervaring, vooropleiding en de school waar een leerkracht werkzaam is, zijn gezien hun mogelijke invloed op de onderlinge relaties en de

mediatie meegenomen als controlevariabelen. Informatie hierover is verkregen middels aanvullende vragen. Voorbeelditems zijn “Hoeveel jaar werkervaring heeft u in totaal in het basisonderwijs?” en “Wat is uw hoogste afgeronde opleidingsniveau?”. Met deze informatie kon bovendien meer inzicht in de deelnemers, en dus de steekproef verkregen worden.

Van alle vragenlijsten was een Nederlandse versie beschikbaar. De volledige vragenlijst is te vinden in Bijlage C

Tabel 1

Leeftijd, Opleidingsniveau en Ervaring binnen het Onderwijs en op de Huidige School van Vrouwen, Mannen en de hele Groep Deelnemers

		Vrouwen	Mannen	Totaal
Leeftijd	<i>M</i>	39.53	38.58	39.41
	<i>SD</i>	11.41	12.21	11.45
	Minimum	23	25	23
	Maximum	63	59	63
Opleidingsniveau	MBO	1	0	1
	HBO bachelor	35	5	40
	HBO master	16	4	20
	WO bachelor	6	0	6
	WO master	23	0	23
Ervaring in het onderwijs	<i>M</i>	12.72	10.50	12.47
	<i>SD</i>	9.51	9.95	9.53
	Minimum	2	1	1
	Maximum	41	36	41
Ervaring op de huidige school	<i>M</i>	8.32	9.75	8.49
	<i>SD</i>	7.44	10.40	7.80
	Minimum	1	1	1
	Maximum	35	30	35

Procedure

In januari 2016 is overleg gevoerd met de overkoepelende stichting. In dit overleg is het onderzoek toegelicht en toestemming gevraagd om de scholen te benaderen. Nadat deze toestemming gegeven werd, zijn in februari en maart 2016 de directies van 31 scholen van de stichting telefonisch benaderd door de onderzoeker. In dit telefoongesprek werd het onderzoek toegelicht en gevraagd of de directie instemde met deelname. Verder werd de keuze geboden tussen een digitale (online) en een papieren versie van de vragenlijst. De directies van 23 scholen hebben ingestemd met deelname. De directie van één school heeft gekozen voor een papieren variant van de vragenlijst. Op de andere scholen werd de digitale (online) versie rondgestuurd. In beide gevallen werd met een korte introductietekst aan leerkrachten duidelijk gemaakt wat het doel van de vragenlijst was en werd anonimiteit gegarandeerd. Na twee weken is een herinneringsmail rondgestuurd naar de directies, met het verzoek om de vragenlijst nogmaals onder de aandacht te brengen. In de tweede week van april is de vragenlijst gesloten. In diezelfde week zijn de papieren vragenlijsten opgehaald bij de school waar daarvoor gekozen was.

Analyse

Een eerste stap in de analyse was een exploratieve factoranalyse, de *Principal Component Analysis* met Varimax-rotatie, om de validiteit van de schalen in de vragenlijst te bepalen (Allen & Bennet, 2010). Voorafgaand aan deze analyse werd gecontroleerd of de dataset voldeed aan de assumpties voor deze analyse: onafhankelijkheid van de deelnemers, minimaal vijf deelnemers per variabele, normaliteit, lineariteit en multicollineariteit (Allen & Bennet, 2010). Vervolgens is Cronbach's Alpha gebruikt om de betrouwbaarheid van de factoren te testen, waarna begonnen kon worden met het testen van de hypotheses.

De hypotheses zijn getest in PROCESS, een extensie in SPSS. Deze extensie biedt de mogelijkheid om meervoudige regressieanalyses van verschillende mediatie- en

moderatiemodellen uit te voeren. Om PROCESS te kunnen gebruiken moet de afhankelijke variabele continu zijn en de onafhankelijke variabelen dichotoom of minstens op intervalniveau (Hayes, 2012). Daar was in dit geval sprake van. Deze voorwaarde is aanvullend op de assumpties voor meervoudige regressieanalyse: normaliteit, geen extremen (*outliers*), multicollineariteit, lineariteit en homogeniteit van variantie (Allen & Bennet, 2010). Volgens Hayes (2009) en Preacher en Hayes (2004) is het voordeel van deze extensie dat beperkingen in de methode van Baron en Kenny (1986), zoals het onterecht verwerpen van een mediatie-effect op verkeerde gronden, voorkomen worden. Met de PROCESS extensie konden zowel de hypothesen over de verbanden tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie als de mediatie tussen de drie concepten geanalyseerd worden. Het gekozen analysemodel in PROCESS was model 4, omdat hiermee het indirecte effect van X (leerklimaat) op Y (vertrekintentie) via M (leerintentie) gemeten kon worden (zoals zichtbaar in Figuur 1), waarbij gecontroleerd werd voor leeftijd, geslacht, vooropleiding, ervaring in het onderwijs en school waar een leerkracht werkzaam is. In de analyse is gebruik gemaakt van een Bootstrap van 1000. Wanneer in PROCESS geen Bootstrap wordt gebruikt, bestaat de kans dat relaties onterecht als significant worden beoordeeld. Een Bootstrap van 1000 is volgens Field (2013) toereikend in deze analysevorm. Verder was sprake van een betrouwbaarheidsinterval van 95% en een significantieniveau van $p = .05$, omdat deze waarden in de wetenschap beschouwd worden als een nuttige grens om de betrouwbaarheid van bevindingen aan te tonen (Field, 2013). Om de richting van onderlinge relaties te bepalen, is bovendien Pearson's r uitgerekend (Allen & Bennet, 2010).

Resultaten

Factoranalyse en Betrouwbaarheid

Vertrekintentie. Naar aanleiding van de factoranalyse zijn de items over vertrekintentie in twee factoren verdeeld, welke geïnterpreteerd zijn als vertrekintentie op de

korte termijn (drie items) en vertrekintentie op de lange termijn (twee items). De items over de lange termijn zijn omgescoord, zodat de waarden hetzelfde geïnterpreteerd kunnen worden als de waarden voor de korte termijn. Bij verdere analyses is onderscheid gemaakt tussen de lange- en korte termijn, wat onder andere inhoudt dat twee versies van het mediatiemodel getest zijn. Beide factoren worden betrouwbaar geacht met waarden van respectievelijk $\alpha = .82$ en $\alpha = .75$.

Leerklimaat. Uit de exploratieve factoranalyse bleek dat de vijf veronderstelde factoren binnen leerklimaat inderdaad gemeten werden. Van de items uit de WLS bleken twee items verwijderd te moeten worden om de validiteit en betrouwbaarheid te verhogen, namelijk *“In mijn werk kan ik verschillende werkwijzen uitproberen, zelfs als het niets oplevert”* en *“Mijn collega’s laten me weten wanneer ik een fout maak bij mijn taakuitvoering”*. Deze schalen bestonden hierdoor uit twee items. Ook in de toegevoegde schaal over autonomie uit de TNO Arbeidssituatie Survey bleek één item verwijderd te moeten worden, namelijk *“Mijn werkwijze wordt aan me voorgeschreven”*. In deze schaal bleven vier items over. Bij verdere analyses zijn deze items niet meegenomen. Na het verwijderen van de items was de betrouwbaarheid van elke factor goed (Leren door reflectie: $\alpha = .85$; Leren door experimenteren: $\alpha = .90$; Leren van collega’s: $\alpha = .84$; Leren van leidinggevende: $\alpha = .80$; Autonomie: $\alpha = .82$).

Leerintentie. De vijf items van leerintentie bleken na analyse gezamenlijk één factor te vormen die betrouwbaar wordt geacht ($\alpha = .90$) en zijn daarom onveranderd gebleven. Alle items van de vragenlijst (exclusief de verwijderde items), verdeeld per factor en met bijbehorende Cronbach’s Alpha, zijn toegevoegd in Bijlage D.

Beschrijvende Statistiek

De vertrekintentie van leerkrachten op de korte termijn scoort gemiddeld 2.69 ($SD = 1.36$). Gezien de vijf-punt Likertschaal ligt dit gemiddelde tussen ‘Mee oneens’ en ‘Neutraal’.

Deze items zijn geformuleerd op een manier dat een hoge score een hoge vertrekintentie betekent. Dat geldt ook voor de vertrekintentie op de lange termijn. Hier ligt de score tussen 'Neutraal' en 'Mee eens' ($M = 3.32$, $SD = .97$). De perceptie van het leerklimaat wordt door leerkrachten beoordeeld met een gemiddelde score van 3.73 ($SD = .62$), wat tussen 'Neutraal' en 'Mee eens' ligt. De onderdelen van het leerklimaat scoren ook bijna allemaal binnen de grenzen van 'Neutraal' en 'Mee eens'. Uitzondering is het leren van collega's ($M = 4.31$, $SD = .65$), welke tussen 'Mee eens' en 'Helemaal mee eens' gescoord wordt. Deze score wordt gevolgd door autonomie ($M = 3.73$, $SD = .70$), leren van de leidinggevende ($M = 3.57$, $SD = .86$), reflecteren ($M = 3.57$, $SD = .78$) en ten slotte experimenteren ($M = 3.06$, $SD = .87$). De leerintentie van de leerkrachten krijgt ook een gemiddelde score binnen de grenzen van 'Neutraal' en 'Mee eens', met een gemiddelde van 3.51 ($SD = 1.05$). Deze waarden zijn terug te vinden in Tabel 2.

Meervoudige Regressie- en Mediatieanalyse

De assumpties voor meervoudige regressieanalyse bleken allemaal niet geschonden te zijn. De *stem-and-leaf plots* en *boxplots* gaven aan dat de variabelen normaal verdeeld waren (normaliteit). Daarnaast gaven de verdelingen op de *normal probability plot of standardised residuals* en de *scatterplot of standardised residuals* reden om uit te gaan van normaliteit, lineariteit en homogeniteit van variantie. Mahalanobis-afstand ging niet voorbij de kritieke waarde van χ^2 voor $df = 2$ (met $\alpha = .001$) van 13.82 (Allen & Bennet, 2010) en multicollineariteit zal geen rol spelen, vanwege een hoge tolerantie en een lage VIF van 1.00. Omdat directe correlaties tussen vertrekintentie, leerklimaat en leerintentie niet significant waren, is een correlatieanalyse uitgevoerd inclusief de factoren die samen het leerklimaat vormen. De correlaties tussen de verschillende factoren zijn weergegeven in Tabel 2.

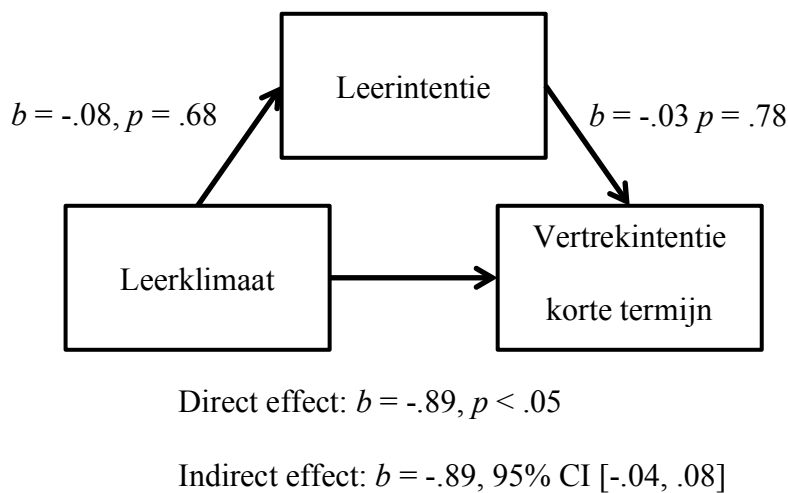
Tabel 2

Gemiddelde, Standaardafwijking en Correlaties tussen Vertrekintentie, Leerklimaat en Leerintentie

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Vertrekintentie korte termijn	2.69	1.36								
2. Vertrekintentie lange termijn	3.32	.97	.447**							
3. Leerklimaat	3.73	.62	-.256**	.249**						
4. Leren door reflectie	3.57	.78	-.194*	-.207*	.508**					
5. Leren door experimenteren	3.06	.87	-.161*	-.193*	.494**	.418**				
6. Leren van collega's	4.31	.65	-.233**	-.204*	.464**	.236*	.200*			
7. Leren van de leidinggevende	3.57	.86	-.264**	-.154	.530**	.291**	.262**	.428**		
8. Autonomie in het werk	3.73	.70	-.100	-.082	.425**	.132	.106	.096	.100	
9. Leerintentie	3.51	1.05	.067	-.123	-.016	-.012	-.059	.035	-.006	.060

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

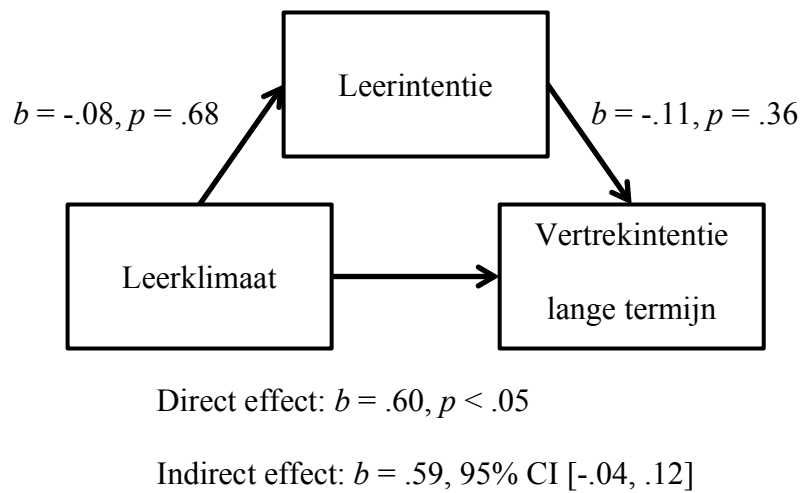
Het mediatiemodel is eerst getoetst met als afhankelijke variabele de vertrekintentie op de korte termijn. Uit deze toets bleek de relatie tussen het leerklimaat en de vertrekintentie op de korte termijn significant te zijn, $F(6, 83) = 5.26, p < .05$ met $R^2 = .28$. De relatie tussen leerklimaat en leerintentie was niet significant, $F(6, 83) = 1.26, p = .68$ met $R^2 = .08$. De relatie tussen leerintentie en vertrekintentie op de korte termijn was ook niet significant, $F(7, 82) = 4.47, p = .78$, met $R^2 = .28$. Hoewel de mediatie tussen de drie factoren significant is wanneer de waarde van p wordt bekeken ($p < .05$), blijkt de Bootstrap het nulpunt te passeren waardoor de mediatie niet significant is, $b = -0.89$, BCa CI $[-.04, .08]$. Zie Figuur 3 en Tabel 3 voor uitgebreide resultaten.



Figuur 3. De waarden van de onderlinge relaties tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie op de korte termijn.

In de tweede analyse, waar de vertrekintentie op de lange termijn als afhankelijke variabele is meegenomen, is de relatie leerklimaat en vertrekintentie weer significant, $F(6, 83) = 2.27, p < .05$, met $R^2 = .14$. De relatie tussen leerintentie en vertrekintentie is wederom niet significant $F(7, 82) = 2.07, p = .06$ met $R^2 = .15$. De mediatie heeft ook in dit model in eerste instantie significante waarden ($p < .05$), maar een Bootstrap die het nulpunt passeert en

daarom niet significant is, $b = -.59$, BCa CI $[-.04, .12]$. Deze resultaten zijn te vinden in Figuur 4 en Tabel 4.



Figuur 4. De waarden van de onderlinge relaties tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie op de lange termijn.

Tabel 3

Resultaten van de Mediatieanalyse tussen Leerklimaat, Leerintentie en Vertrekintentie op de Korte Termijn, Gecontroleerd voor Leeftijd, Ervaring, School, Opleidingsniveau en Geslacht

Analyse 1a:		<i>F</i>	<i>df</i>	R^2	<i>p</i>
Leerklimaat op vertrekintentie KT		5.26	6, 83	.28	.00
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
Indirect effect	-.89	-3.82	.00	-0.04	0.08
Leerklimaat	-.89	-3.83	.00	-1.35	-0.43
Leeftijd	-.01	-0.43	.67	-0.05	0.03
Ervaring	-.01	-0.49	.63	-0.05	0.03
School	.01	0.80	.43	-0.02	0.04
Opleidingsniveau	.26	2.90	.00	0.08	0.44
Geslacht	.47	1.27	.21	-0.27	1.21
Analyse 2a:		<i>F</i>	<i>df</i>	R^2	<i>p</i>
Leerintentie op vertrekintentie KT		4.47	7, 82	.28	.00
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
Leerintentie	-.03	-0.28	.78	-0.30	0.22
Leeftijd	-.01	-0.42	.68	-0.05	0.30
Ervaring	-.01	-0.51	.61	-0.05	0.03
School	.01	0.74	.45	-0.02	0.04
Opleidingsniveau	.27	2.88	.01	0.08	0.45
Geslacht	.48	1.28	.20	-0.27	1.23
Analyse 3:		<i>F</i>	<i>df</i>	R^2	<i>p</i>
Leerklimaat op leerintentie		1.26	6, 83	.08	.28
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
Leerklimaat	-.08	-0.42	.68	-0.47	0.31
Leeftijd	.01	0.40	.69	-0.03	0.04
Ervaring	-.02	-0.91	.36	-0.05	0.02
School	-.02	-1.40	.16	-0.04	0.01
Opleidingsniveau	.14	1.91	.06	-0.01	0.29
Geslacht	.26	0.81	.42	-0.37	0.88

Noot. Vertrekintentie KT = korte termijn

Tabel 4

Resultaten van de Mediatieanalyse tussen Leerklimaat, Leerintentie en Vertrekintentie op de Lange Termijn, Gecontroleerd voor Leeftijd, Ervaring, School, Opleidingsniveau en Geslacht

Analyse 1b:	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>	
Leerklimaat op vertrekintentie LT	2.27	6, 83	.14	.04	
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
Indirect effect	.59	2.80	.01	-0.04	0.12
Leerklimaat	.60	2.85	.01	0.18	1.01
Leeftijd	.03	1.75	.08	-0.00	0.06
Ervaring	-.03	-1.57	.12	-0.07	0.01
School	.01	0.71	.48	-0.02	0.04
Opleidingsniveau	-.13	-1.58	.12	-0.29	0.03
Geslacht	-.30	-0.89	.37	-0.96	0.37
Analyse 2b:	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>	
Leerintentie op vertrekintentie LT	2.07	7, 82	.15	.07	
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
Leerintentie	-.11	-0.93	.36	0.17	1.00
Leeftijd	.03	1.79	.08	-0.00	0.06
Ervaring	-.03	-1.66	.10	-0.07	0.01
School	.01	0.56	.58	-0.02	0.04
Opleidingsniveau	-.11	-1.36	.18	-0.28	0.05
Geslacht	-.27	-0.81	.42	-0.94	0.40
Analyse 3:	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>	
Leerklimaat op leerintentie	1.26	6, 83	.08	.28	
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
Leerklimaat	-.08	-0.42	.68	-0.47	0.31
Leeftijd	.01	0.40	.69	-0.03	0.04
Ervaring	-.02	-0.91	.36	-0.05	0.02
School	-.02	-1.40	.16	-0.04	0.01
Opleidingsniveau	.14	1.91	.06	-0.01	0.29
Geslacht	.26	0.81	.42	-0.37	0.88

Noot. Vertrekintentie LT = lange termijn

Discussie

Voor zover bekend is dit het eerste onderzoek waarin de relatie tussen leerklimaat op scholen en de leerintentie en vertrekintentie van leerkrachten in het basisonderwijs onderzocht werd. Informatie over deze relatie kan handvatten bieden aan het basisonderwijs voor het behoud van leerkrachten. De verwachte relatie tussen leerklimaat en vertrekintentie, welke gemedieerd zou worden door leerintentie, bleek bij de deelnemers van dit onderzoek echter niet aanwezig te zijn. Ook het verband tussen een positief leerklimaat en een hoge leerintentie bleek niet significant te zijn, net als de invloed van de leerintentie op de vertrekintentie. Hypothese 2 en 3 worden daarom verworpen. De enige relatie die wel bevestigd wordt, is die tussen het leerklimaat en de vertrekintentie. In dit onderzoek is gebleken dat leerklimaat significant in verband staat met vertrekintentie op de lange en op de korte termijn. De richting van deze relatie verschilt echter. Op de korte termijn is sprake van een negatief verband, ofwel een positieve perceptie van het leerklimaat hangt samen met een lage vertrekintentie. Op de lange termijn is het verband positief. Een positieve perceptie van het leerklimaat hangt dan samen met een hoge vertrekintentie.

Een verklaring voor het niet bestaan van de mediatie kan mogelijk gevonden worden in het uitblijven van invloed van leerintentie, aangezien de relatie tussen leerklimaat en vertrekintentie wel bestaat. Een mogelijke oorzaak is een algemeen hoog niveau van leerintentie onder leerkrachten. Uit onderzoek van Collinson et al. (2009) bleek namelijk dat het onderwijs in de afgelopen decennia steeds meer is gaan focussen op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Als professionele ontwikkeling hierdoor ingebed is in het beroep, heeft het leerklimaat hier mogelijk geen (grote) invloed meer op en is het ook geen reden voor meer of minder vertrekintentie.

In eerste instantie is in dit onderzoek geen onderscheid gemaakt tussen de vertrekintentie op de lange en korte termijn. Daarom komt het verband tussen leerklimaat en

vertrekintentie wel overeen met hypothese 1, waarin deze relatie verwacht werd, maar alleen voor de vertrekintentie op de korte termijn. Dit is in lijn met bevindingen van Kyndt & Dochy (2013). Een positieve perceptie van het leerklimaat zorgt namelijk voor meer betrokkenheid bij de organisatie en daarmee voor een lagere vertrekintentie. Door de bevinding dat vertrekintentie op de korte en de lange termijn verschilt, draagt dit onderzoek bij aan de bestaande literatuur over vertrekintentie.

Het verband tussen leerklimaat en vertrekintentie op de korte termijn is mogelijk te verklaren door de overeenkomsten tussen deze twee factoren. De leerkrachten waren in het algemeen erg positief over het leerklimaat. Met name de relaties met collega's werden goed beoordeeld, maar ook over de ervaren autonomie en de leidinggevenden waren ze positief. Omdat deze factoren niet alleen de perceptie van het leerklimaat beïnvloeden (Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Lombarts et al., 2014; Mikkelsen et al., 1998; Westerberg & Hauer, 2009), maar ook van invloed zijn op de vertrekintentie (DeAngelis & Presley, 2011; Guarino et al., 2006; McInerney et al., 2015), lijkt onderling sprake van een verband.

Leerkrachten die het leerklimaat als positief ervaren door deze factoren, kunnen door dezelfde factoren een lage vertrekintentie hebben.

In tegenstelling tot de vertrekintentie op de korte termijn en eerder onderzoek van Kyndt en Dochy (2013) is de vertrekintentie op de lange termijn hoog. Het positieve leerklimaat lijkt dan niet voldoende om leerkrachten te behouden. Een mogelijke oorzaak hiervan kan liggen in een tekort aan ontwikkelingskansen, zoals ook beschreven door Nauta et al. (2009). Dit blijkt uit een e-mail van een deelnemer, waarin zij het volgende schrijft: "(...) Ik heb het namelijk ontzettend naar mijn zin op mijn huidige werk alleen verwacht ik dat ik over een aantal jaar weer wat nieuws wil leren. (...)". Dit suggereert een verwacht tekort aan ontwikkelingskansen op de huidige werkplek. Deze informatie roept echter ook nieuwe vragen op. Wanneer een leerkracht een tekort aan ontwikkelingskansen ervaart of verwacht,

duidt dit op een hoge leerintentie. Leerkrachten hebben aangegeven een hoge leerintentie te hebben, wat aantoont dat zij bezig zijn met hun professionele ontwikkeling (Van der Heijde & Van der Heijden). Desalniettemin heeft leerintentie geen aantoonbare invloed op de vertrekintentie. Wanneer in dit onderzoek meer vragen over leer- en vertrekintentie waren opgenomen, was mogelijk meer duidelijk geworden over de relatie tussen deze factoren. Een andere manier om meer duidelijkheid te bieden is vervolgonderzoek, waarin bij dezelfde groep deelnemers wordt bekeken in hoeverre zij daadwerkelijk invulling hebben gegeven aan hun leer- en vertrekintentie.

Een factor die verwacht werd invloed te hebben op leerintentie was het opleidingsniveau van leerkrachten. Deze verwachting, gebaseerd op onderzoek van Maurer et al. (2003), is echter niet bevestigd. Vervolgonderzoek zou meer inzicht kunnen opleveren, vooral in combinatie met vertrekintentie. Externe factoren die invloed hebben op vertrekintentie, zoals loonsverhoging, stressverlaging of status binnen de school (Kersaint et al., 2007) zijn hierbij een nuttige toevoeging. In bestaand onderzoek worden deze factoren nog niet aan leerintentie verbonden. Gezien de *theory of planned behavior* van Ajzen (1991) is het echter niet ondenkbaar dat persoonlijke voordelen een stimulans kunnen zijn om meer te leren en ontwikkelen. Volgens deze theorie wordt de intentie om iets te doen onder andere bepaald door wat het oplevert en hoe lastig het is om het te bereiken. Hoe makkelijker en haalbaarder het doel wordt geacht, hoe groter de kans dat de intentie daadwerkelijk uitmondt in gedrag (Ajzen, 1991). De opbrengsten van een hoger opleidingsniveau of meer cursussen, zoals meer loon of minder stress in het werk, zouden aanleiding kunnen zijn voor een hogere leerintentie.

In dit onderzoek werd niet gespecificeerd of de vertrekintentie van leerkrachten gericht is op het vinden van een andere baan binnen of buiten het onderwijs. Harris en Adams (2007) geven dit als één van de redenen waarom het lastig is om onderzoek naar

vertrekintentie onder leerkrachten te vergelijken. Ook in dit onderzoek is het een limitatie, omdat het hierdoor niet mogelijk is om conclusies te trekken over de hoeveelheid leerkrachten die om deze reden uitstroomt uit het onderwijs, met als gevolg een eventuele toename van het lerarentekort (Fontein et al, 2015).

De validiteit van dit onderzoek wordt bedreigd door enkele variabelen die niet zijn meegenomen. Zo is in het onderzoek wel onderscheid gemaakt naar leeftijd, maar is geen rekening gehouden met factoren die hiermee samenhangen. Het is bijvoorbeeld niet bekend hoe pensionering of kinderen krijgen invloed heeft op de leer- en vertrekintentie. Ook het al dan niet hebben van een tweede baan (binnen of buiten het onderwijs), parttime of fulltime werken, kostwinnaar zijn binnen het gezin en andere factoren die bepalend zijn voor de financiële situatie van leerkrachten en daardoor invloed kunnen hebben op de vertrekintentie (DeAngelis & Presley, 2011; Kersaint et al., 2007; McInerney et al., 2015) zijn buiten beschouwing gelaten. Grootschalig onderzoek waarin deze en eventuele andere factoren meegenomen worden, zou een beter beeld van de daadwerkelijke leerintentie en vertrekintentie bieden.

Ook de generaliseerbaarheid van het onderzoek staat in het geding. De vragenlijsten zijn ingevuld door 24% van de benaderde leerkrachten, waarmee het benodigde aantal deelnemers niet gehaald is. Op driekwart van de deelnemende scholen heeft minder dan 30% van de leerkrachten deelgenomen, wat gemiddeld neerkomt op drie leerkrachten per school. Twee scholen aan het andere einde van het spectrum trekken het gemiddelde omhoog met een respons van meer dan 70%. De lage respons en de ongelijke verdeling van de respons over de deelnemende scholen maakt dat de generaliseerbaarheid van het onderzoek laag is. Bovendien kan niet uitgesloten worden dat de deelnemers die bereid waren de vragenlijst in te vullen een bepaalde subgroep vormen. Een methode om de respons te vergroten is een centraal invulmoment aanwijzen. Op de scholen waar de respons hoog was, werd duidelijk benadrukt

dat invullen gewenst was of kregen de leerkrachten tijdens een vergadering de tijd om de vragenlijsten in te vullen.

Vervolgonderzoek naar de relaties tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie zou gebaat zijn bij een meer kwalitatieve insteek. Met andere vraagtypes of interviews kunnen leerkrachten toelichten waarom ze al dan niet willen vertrekken van hun huidige werkplek en hoe hun visie op en intentie tot leren en ontwikkelen is. De vragen die het huidige onderzoek niet kan beantwoorden, kunnen hiermee mogelijk wel beantwoord worden.

Implicaties voor de Praktijk

Hoewel de verwachtte mediatie en een deel van de andere onderlinge relaties tussen leerklimaat, leerintentie en vertrekintentie niet significant zijn, levert dit onderzoek interessante informatie op voor de betrokken stichting en basisscholen. De resultaten van de vragenlijst kunnen gebruikt worden ter bevordering van het leerklimaat op de scholen. Want hoewel de perceptie van het leerklimaat in het algemeen positief is, zijn binnen de factoren die het leerklimaat bepalen verschillen waarneembaar. Met name op het gebied van tijd en ruimte om te experimenteren kan nog veel gewonnen worden. Ook de duidelijke verschillen in vertrekintentie op de lange en korte termijn kunnen voor de stichting interessant zijn. Hieruit blijkt namelijk dat sommige leerkrachten na verloop van tijd op zoek gaan naar een andere werkplek. Door hier rekening mee te houden, bijvoorbeeld met flexibel beleid wat betreft doorstroom naar andere scholen, kan de stichting leerkrachten binnen houden. Het is namelijk niet ondenkbaar dat een lastige doorstroom binnen de stichting een stimulans is om een andere werkgever te zoeken. Met deze kennis kan binnen de stichting onderzocht worden welke stappen ondernomen moeten worden om leerkrachten voldoende mogelijkheden te geven om ze als werknemers aan de stichting verbonden te houden.

Literatuur

- Algemene Onderwijsbond (2014). *Starters-enquête. 9 september 2014*. Geraadpleegd op <http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/50822-Startersenquete%202014%20rapportage.pdf>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organization behavior and human decision processes*, 50, 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Allen, P., & Bennet, K. (2010). *PASW Statistics by SPSS: A practical guide. Version 18.0*. Melbourne, Australia: Cengage Learning.
- Avalos, B., (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Berge, van den, W., & Weel, ter, B. (2015). *Baanpolarisatie in Nederland*. Den Haag, Nederland: Centraal Planbureau.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, van, M., & Zijlstra, H. (2011). Aanbieding Actieplannen Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs en Leraren. Den Haag. Tweede Kamer, vergaderjaar 2010-2011, 32 500, nr. 176.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin Y-H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19. doi: 10.1080/02619760802553022
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Toward a More Nuanced Understanding of New Teacher Attrition. *Education and Urban Society*, 43(5), 598-626. doi:

10.1177/0013124510380724

Egan, T. B., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The Effect of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301. doi: 10.1002/hrdq.1104

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Londen, England: Sage.

Fontein, P., Adriaens, H., Uijl, den, M., & Vos, de, K. (2015). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2015-2025. Update oktober 2015.*

Geraadpleegd op de website van de Rijksoverheid:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/10/22/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel-po-vo-en-mbo-2015-2025>

Govaerts, N., Kyndt, E., Dochy, F., & Baert, H. (2011). Influence of learning and working climate on the retention of talented employees. *Journal of Workplace Learning*, 23(1), 35 – 55. doi: 10.1108/13665621111097245

Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2009). *Research methods for the behavioral sciences (3rd ed.)*. Belmont: Wadsworth.

Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. doi: 10.3102/00346543076002173

Harris, D. N., & Adams, S. J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review*, 26, 325-337. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.09.007

Hauer, E., Nordlund, A. M., Westerberg, K. (2012). Developmental intervention, learning climate and use of knowledge in elderly care. *Journal of Workplace Learning*, 24(1) 19 – 33. doi: 10.1108/13665621211191087

- Hayes, A., F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. doi: 10.1080/03637750903310360
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. Geraadpleegd op <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Heijde, van der, C. M., & Heijden, van der, B. I. J. M. (2005). The development and psychometric evaluation of a multi-dimensional measurement instrument of employability – and the impact of aging. *International Congress Series*, 1280, 142-147. doi: 10.1016/j.ics.2005.02.061
- Hughes, G. D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105, 245-255. doi:10.1080/00220671.2011.584922
- James, L. R., Choi, C. C., Emily Ko, C-H., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A., & Kim, K-I. (2008) Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 5-32. doi: 10.1080/13594320701662550
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794. doi: 10.1016/j.tate.2005.12.004
- Kyndt, E., & Dochy, F. (2013). Antecedenten van een succesvolle organisatieontwikkeling en hun relatie met het leerklimaat van de organisatie: een ‘mixed-method’-studie. *Gedrag & Organisatie*, 26(4), 357-378. doi: 10.5553/GenO/092150772013026004001
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The Learning Intention of Low-Qualified Employees: A Key for Participation in Lifelong Learning and Continuous

- Training. *Vocations and Learning*, 4, 211-229. doi: 10.1007/s12186-011-9058-5
- Lombarts, K. M. J. M. H., Heineman, M. J., Scherpbier, A. J. J. A., Arah, O. A. (2014). Effect of the Learning Climate of Residency Programs on Faculty's Teaching Performance as Evaluated by Residents. *PLoS ONE* 9(1), 1-5. doi:10.1371/journal.pone.0086512
- Lund, T., & Borg, V. (1999). Work Environment and Self-rated Health as Predictors of Remaining in Work 5 Years Later Among Danish Employees 35-39 Years of Age. *Experimental Aging Research*, 25, 429-434. doi: 10.1080/036107399243904
- Maurer, T. J., Weis, E. M., & Barbeite, F. G. (2003). A Model of Involvement in Work-Related Learning and Development Activity: The Effects of Individual, Situational, Motivational, and Age Variables. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 707-724. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.707
- McInerney, D. M., Ganotice Jr., F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. S. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teacher: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23. doi: 10.1016/j.tate.2015.08.004
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67(2), 158-178. doi: 10.1080/00131911.2013.846298
- Mikkelsen, A., Øystein Saksvik, P., & Ursin, H. (1998). Job Stress and Organizational Learning Climate. *International Journal of Stress Management*, 5(4), 197-209. doi: 10.1023/A:1022965727976
- Nauta, A., Vianen, van, A., Heijden, van der, B., Dam, van, K., & Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: The impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 233-251.

doi:10.1348/096317908X320147

Nikolova, I., Ruysseveldt, van, J., Witte, de, H., & Syroit J. (2014). Work-based learning:

Development and validation of a scale measuring the learning potential of the

workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84, 1-10. doi:

10.1016/j.jvb.2013.09.004

Örtenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management*

Learning, 33(2), 213-230. doi: 10.1177/1350507602332004

PO-Raad (2014). *Collectieve Arbeidsovereenkomst 2014-2015 voor het Primair Onderwijs*.

Utrecht, Nederland: PO-Raad.

Postholm, M. B. (2012) Teachers' professional development: a theoretical review.

Educational Research, 54(4), 405-429. doi: 10.1080/00131881.2012.734725

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect

effects in simple mediation models. *Behaviour Research Methods, Instruments, &*

Computers, 36(4), 717-731. doi: 10.3758/BF03206553

Proost, K., Ruysseveldt, van, J., & Dijke, van, J. (2012). Coping with unmet expectations:

Learning opportunities as a buffer against emotional exhaustion and turnover

intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(1), 7-27.

doi: 10.1080/1359432X.2010.526304

Renkema, A., & Kamp, van der, M. (2006). The impact of a learning incentive measure on

older workers. In T. Tikkanen & B. Nyhan (Ed.), *Promoting lifelong learning for*

older workers. An international overview (pp. 240-256). Geraadpleegd op

<http://www.cedefop.europa.eu>

Smulders, P., Andries, F., & Otten, F. (2001). *Hoe denken Nederlanders over hun werk...?*

Opzet, kwaliteit en eerste resultaten van de TNO Arbeidssituatie Survey.

Heerhugowaard, Nederland: PlantijnCasparie.

Stichting Openbaar Primair Onderwijs Utrecht (2015). Jaarverslag 2014. Geraadpleegd op

<http://spoutrecht.nl/jaarverslag>

Westerberg, K., & Hauer, E. (2009). Learning climate and work group skills in care work.

Journal of Workplace Learning, 21(8), 581 – 594. doi: 10.1108/13665620910996151

Bijlage A

Tabel met factoren die vertrekintentie, leerklimaat en leerintentie bepalen.

Tabel A1

Factoren met Invloed op Vertrekintentie, een Positief Leerklimaat en Stimulans van Leerintentie

	Vertrekintentie	Leerklimaat	Leerintentie
Collega's	Sociale relaties met collega's.	Samenwerken en sociale relaties.	Samenwerken en van elkaar leren.
Autonomie	Autonomie.	Autonomie.	Autonomie.
Leiderschap	Steun van directie.	Betrokken leidinggevende.	Ondersteunend leiderschap.
Ontwikkeling	Gevoel van leren en groeien in het werk.	Ruimte voor reflectie en mogelijke ontwikkelingskansen.	Stimulans van leren en ontwikkelen in de organisatie.
Overige factoren	Administratieve steun en begeleiding.	Tijd voor leren, oefenen en overleg.	Positieve cultuur ten opzichte van leren. Financiële steun voor ontwikkeling.
	DeAngelis & Presley, 2011; Govaerts et al., 2011; Guarino et al., 2006; Kersaint et al., 2007; McInerney et al., 2015; Proost et al., 2012.	Hauer et al., 2012; Kyndt & Dochy, 2013; Lombarts et al., 2014; Mikkelsen et al., 1998; Westerberg & Hauer, 2009.	Ajzen, 1991; McMahon et al., 2015; Postholm, 2012; Renkema & Van der Kamp, 2006.

Bijlage B

Items uit TNO Arbeidssituatie Survey (Smulders et al., 2001), Workplace Learning Scale (Nikolova et al., 2014) en over leerintentie (Kyndt et al., 2011).

Leerklimaat*Leren door reflectie*

1. Tijdens mijn taakuitvoering krijg ik de mogelijkheid tot bezinning over andere en betere werkwijzen.
2. Tijdens mijn werkzaamheden krijg ik de ruimte om te bedenken hoe ik mijn taken efficiënter kan uitvoeren.
3. Bij moeilijkheden in de taakuitvoering krijg ik de gelegenheid om te overwegen hoe ik deze het beste kan aanpakken.

Leren door experimenteren

4. In mijn werk kan ik verschillende werkwijzen uitproberen, zelfs als het niets oplevert.
5. In mijn werk krijg ik voldoende tijd om uit te zoeken hoe ik mijn taken efficiënter kan uitvoeren.
6. In mijn werk krijg ik voldoende tijd en mogelijkheden om nieuwe oplossingen te zoeken voor taakgerelateerde problemen.

Leren van collega's

7. Mijn collega's laten me weten wanneer ik een fout maak bij mijn taakuitvoering
8. Mijn collega's geven me raad, als ik niet goed weet hoe ik een taak moet uitvoeren.
9. Mijn collega's zijn bereid om samen met mij een oplossing te bedenken voor problemen met mijn werk.

Leren van de leidinggevende

10. Mijn direct leidinggevende zorgt dat ik van mijn fouten leer.

11. Mijn direct leidinggevende is bereid om samen met mij een oplossing te bedenken voor problemen met mijn werk.

12. Mijn direct leidinggevende geeft me tips over de uitvoering van mijn werk.

Autonomie in het werk

13. Ik kan zelf beslissen hoe ik mijn werk uitvoer.

14. Ik bepaal zelf de volgorde van mijn werkzaamheden.

15. Ik beslis zelf wanneer ik een taak uitvoer.

16. Mijn werkwijze wordt aan me voorgeschreven.

17. Ik mag mijn eigen werkwijze kiezen.

Vertrekintentie

18. Ik heb er in het afgelopen jaar over nagedacht om ander werk te zoeken dan het werk op mijn huidige school.

19. Ik heb er in het afgelopen jaar over nagedacht om ander werk te zoeken dan het werk binnen SPO Utrecht.

20. Ik heb in het afgelopen jaar daadwerkelijk iets ondernomen om ander werk te vinden.

Let op: Het gaat hier om ander werk dan uw huidige baan.

21. Als het aan mij ligt, werk ik over vijf jaar nog bij deze school.

22. Als het aan mij ligt, werk ik over vijf jaar nog voor SPO Utrecht.

Leerintentie

23. Ik ben van plan om met andere mensen uit mijn omgeving te gaan praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.

24. Ik ben van plan binnen het jaar een opleiding te volgen die met mijn werk te maken heeft.

25. Ik ben van plan informatie te zoeken over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.

26. Ik denk er wel eens over om binnen 1 jaar een opleiding te gaan volgen die met mijn werk te maken heeft.
27. Ik ben van plan om met mijn leidinggevende te praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.

Bijlage C

De (papieren versie van) de vragenlijst, zoals verspreid onder de deelnemers.

Beste collega,

Deze vragenlijst is onderdeel van een onderzoek op de openbare basisscholen in Utrecht. In dit onderzoek worden drie dingen onderzocht:

1. Het leerklimaat op de scholen.
2. De mate waarin leerkrachten zich willen ontwikkelen door opleidingen of cursussen te volgen.
3. De mate waarin leerkrachten op hun huidige school of voor het SPO willen blijven werken.

Over elk onderdeel worden enkele vragen gesteld. Het onderzoek wordt afgesloten met vragen over uw achtergrond. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. **Alle informatie zal anoniem verwerkt worden. Gegevens die eventueel naar een persoon te herleiden zijn, worden puur voor de data-analyse gebruikt en niet aan derden verstrekt.**

Met vriendelijke groet,

Suzanne Heuvelmans

Leerkracht groep 3 OBS de Klim

Masterstudent Onderwijskundig Ontwerp & Advies

Vragen of opmerkingen? Mail naar s.e.heuvelmans@students.uu.nl.

Deze vragen gaan over uw perceptie van het leerklimaat, de manier waarop binnen het team van uw school over leren en ontwikkelen gedacht wordt.

Leren door reflectie					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Tijdens mijn taakuitvoering krijg ik de mogelijkheid tot bezinning over andere en betere werkwijzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tijdens mijn werkzaamheden krijg ik de ruimte om te bedenken hoe ik mijn taken efficiënter kan uitvoeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij moeilijkheden in de taakuitvoering krijg ik de gelegenheid om te overwegen hoe ik deze het beste kan aanpakken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Leren door experimenteren					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
In mijn werk kan ik verschillende werkwijzen uitproberen, zelfs als het niets oplevert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In mijn werk krijg ik voldoende tijd om uit te zoeken hoe ik mijn taken efficiënter kan uitvoeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In mijn werk krijg ik voldoende tijd en mogelijkheden om nieuwe oplossingen te zoeken voor taakgerelateerde problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Leren van collega's					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Mijn collega's laten me weten wanneer ik een fout maak bij mijn taakuitvoering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn collega's geven me raad, als ik niet goed weet hoe ik een taak moet uitvoeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn collega's zijn bereid om samen met mij een oplossing te bedenken voor problemen met mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Leren van de leidinggevende					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Mijn direct leidinggevende zorgt dat ik van mijn fouten leer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn direct leidinggevende is bereid om samen met mij een oplossing te bedenken voor problemen met mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn direct leidinggevende geeft me tips over de uitvoering van mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autonomie in het werk					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Ik kan zelf beslissen hoe ik mijn werk uitvoer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik bepaal zelf de volgorde van mijn werkzaamheden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Ik beslis zelf wanneer ik een taak uitvoer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn werkwijze wordt aan me voorgeschreven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik mag mijn eigen werkwijze kiezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Deze vragen gaan over uw leerintentie. Leerintentie is de mate waarin u van plan bent om (vervolg)opleidingen of cursussen te gaan volgen.

Leerintentie					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Ik ben van plan om met andere mensen uit mijn omgeving te gaan praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben van plan binnen het jaar een opleiding te volgen die met mijn werk te maken heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben van plan informatie te zoeken over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik denk er wel eens over om binnen 1 jaar een opleiding te gaan volgen die met mijn werk te maken heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben van plan om met mijn leidinggevende te praten over opleidingen of cursussen die ik zou kunnen volgen voor mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Deze vragen gaan over de mate waarin u nadenkt over het zoeken van een andere baan.

Vertrekintentie					
	helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
Ik heb er in het afgelopen jaar over nagedacht om een andere werkplek te zoeken dan mijn huidige school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb er in het afgelopen jaar over nagedacht om een andere werkgever te zoeken dan SPO Utrecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb in het afgelopen jaar daadwerkelijk iets ondernomen om ander werk te vinden. <i>Let op: Het gaat hier om ander werk dan uw <u>huidige baan</u>.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als het aan mij ligt, werk ik over vijf jaar nog bij deze school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als het aan mij ligt, werk ik over vijf jaar nog voor SPO Utrecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Afsluitend enkele vragen over uw persoonlijke situatie. Deze informatie wordt verzameld om analyses uit te kunnen voeren.

Hoeveel jaar werkervaring heeft u op uw huidige school?
Eventuele stages niet meegerekend. Het huidige schooljaar mag afgerond worden naar een heel schooljaar.

_____ jaar.

Hoeveel jaar werkervaring heeft u in totaal in het basisonderwijs?
Stages niet meegerekend, eventuele andere functies binnen het basisonderwijs wel meegerekend. Het huidige schooljaar mag afgerond worden naar een heel schooljaar.

_____ jaar.

Hoe oud bent u?

_____ jaar.

Op welke school (onder bestuur van SPO Utrecht) werkt u per week de meeste uren?

- | | | |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Anne Frank School | <input type="checkbox"/> Apollo 11 | <input type="checkbox"/> De Cirkel |
| <input type="checkbox"/> De Hoge Raven | <input type="checkbox"/> De Kaleidoskoop (locatie Columbuslaan) | <input type="checkbox"/> De Kaleidoskoop (locatie Marco Pololaan) |
| <input type="checkbox"/> De Kleine Dichter | <input type="checkbox"/> De Klim | <input type="checkbox"/> De Klimroos |
| <input type="checkbox"/> De Koekoek | <input type="checkbox"/> De Meander Montessori | <input type="checkbox"/> De Panda |
| <input type="checkbox"/> Dr. Bosschool | <input type="checkbox"/> Het Zand | <input type="checkbox"/> Jules Verne |
| <input type="checkbox"/> Kees Valkensteinschool | <input type="checkbox"/> Luc Stevensschool | <input type="checkbox"/> Maaspleinschool |
| <input type="checkbox"/> Oog in Al Johan de Witt | <input type="checkbox"/> Oog in Al Montessori | <input type="checkbox"/> Overvecht (De Gagel) |
| <input type="checkbox"/> Overvecht (De Klopvaart) | <input type="checkbox"/> Overvecht (De Watertoren) | <input type="checkbox"/> Overvecht (Spoorzicht) |
| <input type="checkbox"/> Pantarijn | <input type="checkbox"/> Pieterskerkhof | <input type="checkbox"/> Prinses Margrietschool |
| <input type="checkbox"/> Prof. Dr. Ph. A. Kohnstammschool | <input type="checkbox"/> Puntenburg | <input type="checkbox"/> Rietendakschool |
| <input type="checkbox"/> Rijnsweerd | <input type="checkbox"/> Tuindorp | <input type="checkbox"/> Vleuterweide |
| <input type="checkbox"/> Voordorp | <input type="checkbox"/> Waterrijk | <input type="checkbox"/> Wittevrouwen Jenaplan |
| <input type="checkbox"/> Wittevrouwen Locatie Poortstraat | | |

Wat is uw geslacht?

- Vrouw
 Man

Wat is uw hoogste afgeronde opleidingsniveau?

- MBO
 HBO Bachelor
 HBO Master
 WO Bachelor
 WO Master

Volgt u op dit moment een opleiding?

- Ja →
 Nee

Indien u "ja" heeft geantwoord: Op welk niveau volgt u nu een opleiding?

- MBO
 HBO Bachelor
 HBO Master
 WO Bachelor
 WO Master

Bedankt voor uw deelname!

Bijlage D

Tabel met resultaten van de factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse.

Tabel D1

Principal Component Analyse met Varimax Rotatie, Factorladingen, Eigenwaarden, Percentage Verklaarde Variantie en Cronbach's Alpha

Item	Factoren							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1				.81				
2				.84				
3				.82				
4							.85	
5							.83	
6						.82		
7						.81		
8					.73			
9					.75			
10					.77			
11			.76					
12			.82					
13			.80					
14			.74					
15	.71							
16	.89							
17	.86							
18	.89							
19	.88							
20		.79						
21		.85						
22		.66						
23								.72
24								.64
Eigenwaarden	5.71	2.84	2.44	2.28	1.94	1.32	1.15	1.02
% van variantie	21.13	14.02	9.02	8.44	7.17	4.88	4.24	3.45
Cronbach's Alpha	.90	.82	.82	.85	.80	.84	.90	.75

Noot: alleen ladingen boven .30 zijn opgenomen in de tabel.