

Beslissingsruimte en werkbeleving: causaal verband of los zand?

*Over de invloed van beslissingsruimte
op de werkbeleving van leraren*



Naam:	Annabeth Rinkel – van den Berg
Studentnummer:	301209ab
Faculteit:	Sociale Wetenschappen
Opleiding:	Sociologie
Master:	Arbeid, Organisatie en Management
Begeleiders:	drs. Bert Jetten prof. dr. Sjaak Braster

Voorwoord

Hierbij presenteer ik u de eindschriftie, waarmee ik de opleiding Sociologie met als Master Arbeid, Organisatie en Management afrond.

Deze scriptie is het resultaat van een onderzoek naar de invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd bij een onderwijsstichting voor primair onderwijs en naast het feit dat ik op volle medewerking van het College van Bestuur mocht rekenen, heb ik ook veel steun in de vorm van interesse en medewerking mogen krijgen van afzonderlijke medewerkers.

In de hoop niemand over te slaan, wil ik van de gelegenheid gebruik maken een aantal mensen in het bijzonder te bedanken voor het begeleiden, steunen en interesse tonen gedurende het afstudeertraject.

Ten eerste wil ik Bert Jetten bedanken voor de scriptiebegeleiding en Sjaak Braster voor zijn kritische blik als tweede beoordelaar. De gesprekken die we hadden en jullie commentaar heb ik als nuttig ervaren en gaven me meer dan eens een duwtje in de juiste richting. Ten tweede bedank ik College van Bestuur en medewerkers van KPO Roosendaal voor de medewerking en interesse voor het onderzoek. Ik ben blij dat ik alle ruimte heb gekregen om het onderzoek uit te voeren. Aan de scholen die een hoge respons hebben gegeven op mijn onderzoek wil ik zeggen: de traktatie die jullie namens mij hebben mogen ontvangen als dank voor de medewerking is geheel verdiend! Ten derde bedank ik Greetje voor haar morele support op momenten dat ik dat nodig had. Ten vierde bedank ik familie en vrienden voor alle interesse en bemoediging tijdens het afstudeerproces. Als laatste maar niet onbelangrijkste bedank ik Jelle, Thijmen en Wessel voor hun geduld. Zij hadden het afgelopen jaar als man en kinderen niet altijd makkelijk met hun werkende, afstuderende en zwangere vrouw en moeder.

Het jaar 2012 is voor mij een jaar geworden waarin ik letterlijk en figuurlijk twee mooie bevallingen mocht meemaken: de geboorte van onze dochter Veerle én het afronden van mijn scriptie!

Annabeth Rinkel – van den Berg
Augustus 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1 Inleiding	6
1.1 Onderwerp en doelstelling.....	6
1.2 Probleemstelling en deelvragen	7
1.3 Wetenschappelijke relevantie.....	9
1.4 Maatschappelijke relevantie	9
2 Onderwijsontwikkelingen	10
2.1 Beslissingsruimte schoolbesturen en schaalvergroting	10
2.2 Weer Samen Naar School en Passend onderwijs	12
2.3 Onderwijsinspectie.....	14
2.4 Ouders.....	15
3 Theoretisch kader	16
3.1 Werkbeleving	16
3.1.1 Werkbeleving opgevat als arbeidssatisfactie (Hackman en Oldham).....	16
3.1.2 Werkbeleving opgevat als organisatiebetrokkenheid (Meyer en Allen)	19
3.1.3 Tevreden versus betrokken medewerkers.....	22
3.2 Beslissingsruimte	22
3.2.1 Beslissingsruimte in termen van Street-level bureaucracy (Lipsky)	23
3.2.2 Beslissingsruimte opgevat als regelcapaciteit (De Sitter/ Christis).....	25
3.3 Invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving	28
3.4 Conceptueel model	30
4 Onderzoeksmethode	32
4.1 Onderzoeksdesign	32
4.2 Operationalisering.....	33
4.2.1 Operationalisering arbeidssatisfactie	33
4.2.2 Operationalisering organisatiebetrokkenheid.....	34
4.2.3 Operationalisering beslissingsruimte	35
4.3 Onderzoekspopulatie en dataverzameling	36
4.4 Validiteit en betrouwbaarheid	38
4.4.1 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse arbeidssatisfactie	39
4.4.2 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse organisatiebetrokkenheid	41
4.4.3 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse beslissingsruimte	45
5 Resultaten	48
5.1 Beschrijvende analyse	48
5.2 Regressie analyse	49

6	Conclusies en aanbevelingen	56
6.1	Beantwoording probleemstelling	56
6.2	Verklaring voor onderzoeksresultaten	58
6.3	Ter afsluiting	59
6.4	Aanbevelingen	60
	Literatuurlijst.....	61
	Bijlage	65

Samenvatting

In deze scriptie wordt het onderzoek naar de invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving bij leraren in het primair onderwijs uiteengezet. Daar van verschillende kanten het signaal afgegeven is dat de beslissingsruimte van leraren afgenomen is, is de vraag of dit ook gevolgen heeft gehad voor de werkbeleving en in welke mate.

Allereerst zullen een viertal onderwijsontwikkelingen beschreven worden, welke geacht worden van invloed te zijn (geweest) op de beslissingsruimte. Daarna wordt het theoretisch kader geschetst, waarin de definiëring van de begrippen beslissingsruimte en werkbeleving aan bod komt. Werkbeleving wordt in de scriptie opgevat in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. Tevens wordt een theoretische onderbouwing gegeven voor de verwachte invloed van beslissingsruimte op werkbeleving. Op basis van het theoretisch kader wordt het conceptueel model gepresenteerd en bijbehorende basis- en deelhypothesen. Het volgende deel staat in het teken van de onderzoeksmethode en resultaten. Na een toelichting op de gekozen onderzoeksstrategie, worden de resultaten gepresenteerd middels zowel een beschrijvende analyse als een regressie analyse. De beschrijvende analyse ordent de resultaten, waarna de regressie analyse relaties tussen de data zichtbaar maakt.

Op basis van de regressie analyse wordt aangetoond dat beslissingsruimte van invloed is op de arbeidssatisfactie en op een specifieke vorm van organisatiebetrokkenheid, namelijk de affectieve betrokkenheid. Tevens wordt aangetoond dat deze positieve invloed met name verklaard worden door specifieke kenmerken van beslissingsruimte. De verklaring voor deze resultaten wordt gegeven in het laatste onderdeel van de scriptie (conclusies en aanbevelingen) en wordt onderbouwd door verwijzing naar gevonden theorieën en genoemde onderwijsontwikkelingen.

1 Inleiding

1.1 Onderwerp en doelstelling

Het (primair) onderwijs heeft de bijzondere taak om kennis en informatie alsmede attitudes en vaardigheden over te brengen en dient hierbij in te spelen op maatschappelijke problemen (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998: 2). Aan scholen en leraren in het bijzonder worden veel eisen gesteld. De leraar is niet alleen de aangewezen persoon om lesstof over te brengen, maar ook opvoeder en steeds meer begeleider die zelfsturing bij leerlingen moet bevorderen (Lowyck, 1998; Kavadias, 2004). Leraren dienen hun leerlingen iets over te brengen, een aanvullende factor te zijn. Al hetgeen leerlingen thuis meekrijgen, dient via het onderwijs verder verruimd te worden op het gebied van cognitieve, culturele en sociale vaardigheden (Huyge, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009).

De leraren in het primair onderwijs zijn deels overgeleverd aan een eigen invulling van taken en verantwoordelijkheden binnen een vastgesteld kader, wat van invloed is op hoe de leraar zijn taken bezielt en uitvoert. Leraren zijn als directe uitvoerders van beleid én als directe contactpersonen voor degenen die hun 'diensten' afnemen erg zichtbaar. Het is voor hen echter niet altijd makkelijk om beleid te vertalen naar de praktijk, ook al beschikken ze over een hoge mate van beslissingsruimte (Lipsky, 1980). Ook Bronneman – Helmers en Taes (1999) beschrijven de moeilijke omstandigheid waarin leraren verkeren, speciaal ten aanzien van de vertaling van beleid in praktische uitvoering. Zij beschrijven gevoelens van frustratie en onmacht. Leraren ervaren een gebrek aan waardering vanuit de samenleving en menen dat de status van hun beroep gedaald is (Berkhout, Zijl et al., 1998; Aelterman, Verhoeven et al., 2002). Deze door leraren ervaren daling van status is vooral een resultante van geringe carrièreperspectieven, een hoge werkdruk en onzekerheid rond de beginsituatie (McKenzie, et al., 2004; Devos & Vanderheyden, 2002; OECD, 2005).

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw heeft Nederland, naast andere landen, te maken gehad met een beleidshervormingen op vrijwel alle gebieden. In het onderwijs zijn sturing op resultaten en verantwoording steeds belangrijker geworden en zullen in de toekomst in nog belangrijkere mate aanwezig zijn. In de nota 'Werken in het onderwijs 2012', in het najaar van 2011 gepubliceerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), wordt aangegeven dat in de periode van nu tot 2020 meer gefocust zal moeten worden op de kwaliteit van het onderwijs en daarmee samenhangend de kwaliteit van de leraren. Er wordt meer nadruk gelegd op het inzichtelijk maken van de competenties van leraren en de resultaten van het lesgeven. De mate van beslissingsruimte zou hierdoor af kunnen nemen, omdat processen meer geformaliseerd en ingekaderd worden, hetgeen weer gevolgen heeft voor de werkbeleving. Of, zoals Plantinga (2006) aangeeft, de wijze waarop het werk georganiseerd is en waarop aansturing binnen een organisatie plaatsvindt, kan van invloed zijn op de werkbeleving van medewerkers.

Een wijziging in de organisatie van het werk -en de mate van beslissingsruimte in het bijzonder- kan van invloed zijn op de werkbeleving. In deze scriptie zal de werkbeleving van leraren centraal staan, waarbij de beslissingsruimte als uitgangspunt zal dienen voor de vraag of de werkbeleving door de mate van beslissingsruimte beïnvloed wordt. De theorieën van Hackman en Oldham (1980), Meyer en Allen (1991), Lipsky (1980), De Sitter (1998) en Christis (1998) kunnen hierbij illustrerend zijn. Lipsky (1980) bijvoorbeeld beschrijft de discrepantie tussen ideologie en werkelijkheid. Leraren vervullen een andere rol (namelijk die

van ordehandhaver) dan de rol die zij oorspronkelijk wensten te vervullen (namelijk het leveren van een bijdrage aan de maatschappij door kennis bij te brengen). In het theoretisch kader zal de theorie rondom Street-level bureaucracy verder uitgewerkt worden. Aan de hand van de theorieën van De Sitter (1998), Hackman en Oldham (1980), Meyer en Allen (1991) zullen de begrippen werkbeleving en beslissingsruimte nader vorm gegeven worden, waarbij ook de relatie tussen deze twee begrippen vanuit theoretisch oogpunt besproken wordt.

Deze scriptie gaat over de werkbeleving van mannelijke en vrouwelijke onderwijsgegenden in het primair onderwijs. Voor onderwijsgegenden is een veelheid aan functienamen aanwezig, zoals leraar, leerkracht, onderwijzer, juffrouw, meester/meneer en waarschijnlijk zijn nog meer aanduidingen denkbaar. Voor de leesbaarheid en de eenduidigheid wordt in deze scriptie de functie van de onderwijsgevende aangeduid met 'leraar' en wordt veelal de mannelijke vorm ('hij') gehanteerd. Daar waar 'hij' staat, dient echter ook 'zij' gelezen te worden.

1.2 Probleemstelling en deelvragen

Lipsky (1980) geeft aan dat de leraar als Street-level bureaucrat in een spagaat verkeert ten aanzien van zijn aspiraties, ideologieën en de daadwerkelijke werksituatie. Mensen die kiezen voor een functie als Street-level bureaucrat, kiezen hiervoor omdat ze enige verbondenheid/betrokkenheid voelen met het werkveld. Leraren kiezen voor het onderwijs omdat zij een bijdrage willen leveren aan de maatschappij door kinderen kennis en vaardigheden over te brengen. Lipsky (1980) bemerkt echter dat er een discrepantie is tussen de oorspronkelijke werkopvatting van deze leraren en de daadwerkelijk uit te voeren werkzaamheden. De aard van de werkzaamheden houdt hen af van de ideologieën die zij hebben. In plaats van kennis overbrengen op een kind, dienen zij technieken te ontwikkelen om kennis over te brengen op een klas kinderen. Een volle klas, meer formalisering en regulering (waarvan toegenomen administratie een resultante is), zijn van invloed op de hoeveelheid tijd die een leraar heeft voor zijn leerlingen. Een volle klas leidt eveneens tot de situatie dat er verminderde individuele aandacht is en dat de leraar steeds meer de rol van ordehandhaver overneemt in plaats van begeleider in leeractiviteiten.

Hetgeen Lipsky (1980) beschrijft zou als gevolg kunnen hebben dat de werkbeleving van leraren negatief beïnvloed wordt door een afgenomen beslissingsruimte. Volgens Lipsky wordt de eigen invulling ofwel beslissingsruimte van leraren beperkt door bijvoorbeeld wet- en regelgeving en grootte van de klas. De vraag of de beslissingsruimte van invloed is op de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs staat in deze scriptie centraal. De centrale vraagstelling luidt aldus:

Wordt de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs beïnvloed door de beslissingsruimte en welke verklaring kan hiervoor gegeven worden?

Ten einde antwoord te kunnen geven op de probleemstelling, zullen vier deelvragen behandeld worden. De eerste drie deelvragen zijn theoretisch van aard en zijn een verkenning van het onderwerp aan de hand van de aanwezige literatuur. De vierde deelvraag is empirisch van aard.

1. Hoe wordt werkbeleving gedefinieerd?

De eerste deelvraag is theoretisch van aard en geeft een globaal overzicht vanuit de literatuur aangaande het begrip werkbeleving en dient als verduidelijking van het begrip. In de scriptie wordt werkbeleving opgevat in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. De theoretische uitwerking van de afzonderlijke begrippen arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid wordt gegeven in hoofdstuk 3 (theoretisch kader), bij paragraaf 3.1 aangaande werkbeleving. De theorieën van Hackman en Oldham (1980) en Meyer en Allen (1991) zullen hiervoor gebruikt worden.

2. Hoe dient beslissingsruimte begrepen te worden en welke kenmerken zijn te onderscheiden?

De tweede deelvraag is net als de eerste deelvraag theoretisch van aard en biedt naast een globaal overzicht vanuit de literatuur aangaande beslissingsruimte een nadere toelichting op het begrip. De uitwerking is gegeven in hoofdstuk 3 (theoretisch kader), bij paragraaf 3.2 aangaande beslissingsruimte. Beslissingsruimte wordt gedefinieerd aan de hand van de theorieën van Lipsky (1980), De Sitter (1998) en Christis (1998). De Sitter (1998) en Christis (1998) noemen beslissingsruimte regelcapaciteit, een term die ik in deze scriptie gelijk stel aan beslissingsruimte. Zij onderscheiden een aantal kenmerken van regelcapaciteit die in de operationalisering verder uitgewerkt worden.

3. Hoe wordt vanuit de theorie gekeken naar de invloed van beslissingsruimte op werkbeleving?

De derde theoretische deelvraag geeft inzicht in de theorie omtrent de invloed van beslissingsruimte op werkbeleving. Dit wordt nader uitgewerkt aan de hand van de theorieën van Lipsky (1980), Hackman en Oldham (1980) en De Sitter (1998) in hoofdstuk 3 (theoretisch kader), bij paragraaf 3.3 aangaande de invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving.

4. Is de beslissingsruimte van invloed op de werkbeleving van leraren?

De vierde, empirische, deelvraag dient om te achterhalen of beslissingsruimte van invloed is op de werkbeleving van leraren. Beantwoording van deze deelvraag draagt bij aan het inzicht of de beslissingsruimte een directe invloed uitoefent op de werkbeleving. Deze vraag wordt nader uitgewerkt aan de hand van een kwantitatief onderzoek onder leraren in het primair onderwijs, hetgeen weergegeven wordt in de hoofdstukken 4 (onderzoeksmethode) en 5 (resultaten).

1.3 Wetenschappelijke relevantie

Er wordt in de wetenschappelijke literatuur uitgebreid beschreven welke factoren van invloed zijn op de werkbeleving van leraren, echter de invloed van beslissingsruimte opgevat als regelcapaciteit wordt beperkt onderzocht voor de beroepsgroep leraren in het primair onderwijs. Daarnaast worden de verschillende begrippen (werkbeleving, arbeidssatisfactie, organisatiebetrokkenheid, beslissingsruimte en regelcapaciteit) in gecombineerde vorm niet in een wetenschappelijke theorie teruggevonden. De Sitter (1998) en Christis (1998) onderzoeken in hun theorie de invloed van beslissingsruimte, opgevat als regelcapaciteit, op het ontstaan van stress. Echter, ook zij onderzoeken niet wat de invloed van beslissingsruimte is op de werkbeleving, opgevat in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. Inzicht in de werkbeleving bij leraren en de rol van (specifieke kenmerken van) beslissingsruimte hierbij draagt bij aan theorieën omtrent de invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving.

1.4 Maatschappelijke relevantie

Het is belangrijk leraren gemotiveerd en betrokken te houden bij het werk tot het einde van de loopbaan. Leraren verzorgen onderwijs aan kinderen en van hen wordt verwacht elk kind een gelijke kans te geven. Wanneer de werkbeleving in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid gedurende de loopbaan vermindert, zou het risico kunnen ontstaan dat kinderen kwalitatief minder onderwijs ontvangen en tussen wal en schip vallen.

Tevens is de vraag of een veranderde werkbeleving consequenties heeft voor de inzetbaarheid van de leraar en/of zijn ziekteverzuim. Genoemde redenen worden, al dan niet zo expliciet, ook genoemd in eerdergenoemde nota 'Werken in het onderwijs 2012'. Er zal meer gefocust moeten worden op de kwaliteit van het onderwijs en daarmee samenhangend de kwaliteit van de leraren en de responsabiliteit (het nemen van en afdragen van verantwoordelijkheid) wordt belangrijker.

Daarnaast wordt het onderwijs geconfronteerd met vergrijzing (CBS, 2011). In combinatie met ontwikkelingen rondom het ophogen van de pensioengerechtigde leeftijd en het afschaffen van regelingen waardoor vervroegd uittreden mogelijk was, is het motiveren en gemotiveerd houden van de oudere leraar noodzakelijk. Die noodzaak komt ook in beeld in de eerder beschreven nota 'Werken in het onderwijs 2012'. Hierin wordt melding gemaakt van een lerarentekort in het primair onderwijs vanaf 2017.

De vraag hoe het daadwerkelijk staat met de werkbeleving van de leraar en of deze werkbeleving beïnvloed wordt door de beslissingsruimte, is dus interessant wanneer het 'binden en boeien' van leraren noodzakelijk is om ook in de toekomst over voldoende (gekwalficeerde) lerarenformatie te kunnen beschikken. Inzicht in de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs biedt mogelijkheid gerichte interventies te kunnen plegen, zij het in de werkzaamheden zelf, dan wel in de omgevingsfactoren.

2 Onderwijsontwikkelingen

In hoofdstuk 3 (theoretisch kader) zal ingegaan worden op de definiëring van de begrippen werkbeleving en beslissingsruimte. Bij deze definiëring wordt gebruik gemaakt van verschillende theorieën hieromtrent. De werkbeleving zou echter niet losgezien kunnen worden van ontwikkelingen in het onderwijsveld. Het is niet ondenkbaar dat ontwikkelingen in het primair onderwijs een rol hebben gespeeld bij de mate van beslissingsruimte waarover leraren in hun werk beschikken, hetgeen van invloed kan zijn op de werkbeleving.

In dit hoofdstuk zullen daarom vier onderwijsontwikkelingen beschreven worden. Allereerst zal in paragraaf 2.1 aandacht zijn voor de toegenomen beslissingsruimte en schaalvergroting van schoolbesturen. Door meer beslissingsruimte te decentraliseren, is de overheid de afgelopen decennia deels teruggetreden als beleidsmaker voor het onderwijs. De tweede ontwikkeling op onderwijsgebied is de beperking van de instroom in het speciaal onderwijs door de introductie van Weer Samen Naar School en Passend onderwijs en is beschreven in paragraaf 2.2. Als derde ontwikkeling op onderwijsgebied zullen in paragraaf 2.3 de onderwijsinspectie en de gewijzigde toetsnormen besproken worden. Als vierde en laatste onderwijsontwikkeling zal in paragraaf 2.4 de veranderde rol van de ouders aan bod komen. Deze vier ontwikkelingen hebben het primair onderwijs in de afgelopen twintig jaar mede gevormd. De rol en bevoegdheid van de leraar kunnen door deze ontwikkelingen in meer of mindere mate veranderd zijn. Ofwel: hun beslissingsruimte kan door deze ontwikkelingen beïnvloed zijn, hetgeen gevolgen heeft gehad voor de werkbeleving.

2.1 Beslissingsruimte schoolbesturen en schaalvergroting

Voor de overheid staan drie doelstellingen centraal binnen het onderwijsstelsel: toegankelijkheid, kwaliteit en doelmatigheid. Deze doelstellingen kunnen op gespannen voet staan met elkaar en kunnen moeilijk tegelijkertijd worden verwezenlijkt. Toename van de toegankelijkheid (gelijke kansen) in combinatie met verhoging van de doelmatigheid (efficiënte leerwegen, een hoog rendement) heeft vaak als gevolg een afname in de kwaliteit (niveau, excellentie). Een combinatie van toegenomen kwaliteit met verhoogde doelmatigheid heeft meestal als gevolg een afname in de toegankelijkheid (Bronneman – Helmers, 2011: 379). De drie genoemde doelstellingen hebben de afgelopen twintig jaar in verschillende mate vanuit de overheid aandacht gekregen. Rond het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw werd vooral nadruk gelegd op een toename van de doelmatigheid. Het doel hiervan was kostenreductie en kostenbesparing. Rond de eeuwwisseling kwam van overheidswege nadruk te liggen op het vergroten van de toegankelijkheid. Na de eeuwwisseling legde de overheid met name het accent op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs. De laatste jaren zijn er weer tekenen zichtbaar van een nadruk op doelmatigheid (Bronneman – Helmers, 2011).

De overheid heeft voor de uitvoering van bovengenoemde doelstellingen een terughoudende rol ingenomen. Zij heeft vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw stapsgewijs de centrale besluitvorming deels gedelegeerd aan schoolbesturen (Onderwijsraad, 2005). Bronneman – Helmers (2011: 11) beschrijft dit als een verschuiving in het onderwijs van 'maakbaarheid' naar 'marktwerking'. Canton et al. plaatsen kanttekeningen bij de marktwerking en terughoudende rol van de overheid in het onderwijs. Wanneer de focus alleen komt te liggen op meetbare onderwijsresultaten, kunnen minder meetbare resultaten (zoals pedagogische of maatschappelijke) lager op de prioriteitenladder komen, terwijl deze even wenselijk zijn.

Tevens kan het geven van financiële prikkels aan leraren leiden tot uitholling van hun intrinsieke motivatie (2001: 72).

Door de gedelegeerde beleidsuitvoering beschikken schoolbesturen over meer beslissingsruimte. Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw kent de overheid de schoolbesturen nog meer beslissingsruimte toe door hen zeggenschap te geven over de inzet van personele middelen en financiën. De overheid treedt hierbij toetsend op: zij stelt een kader op waarbinnen resultaten (minimaal) behaald moeten worden om kwaliteit te borgen. Het toetsingskader van de overheid kenmerkt zich door minder voorschriften vooraf te geven en meer te toetsen achteraf op resultaat. De Onderwijsinspectie is aangewezen om deze toetsing uit te voeren (Onderwijsraad, 2005).

Terwijl deze ontwikkelingen ingezet zijn vanaf eind jaren tachtig, is tegelijkertijd bezuinigd op overheidsuitgaven voor het onderwijs (een ontwikkeling die reeds eind jaren zeventig ingezet was) en zijn schoolbesturen en scholen noodgedwongen overgegaan tot schaalvergroting om het hoofd boven water te houden (Onderwijsraad, 2005). In twintig jaar tijd nam het aantal scholen in het primair onderwijs af met 21%, terwijl een lichte stijging van het aantal leerlingen zichtbaar was. Een gevolg van deze daling van het aantal scholen in combinatie met een stijging van het leerlingenaantal is dat klassen groter zijn geworden (Bronneman – Helmers, 2011: 377).

De beslissingsruimte die schoolbesturen hebben gekregen, heeft hen in staat gesteld te kiezen om deze beslissingsruimte wel of niet te delegeren aan scholen en leraren (Bronneman – Helmers, 2011: 378). Er zijn scholen en leraren die minder beslissingsruimte hebben gekregen bij de inrichting van het onderwijs ten opzichte van bijvoorbeeld twintig jaar geleden door de schaalvergroting binnen hun schoolbestuur. Daarnaast zijn vanaf eind jaren tachtig van de vorige eeuw schaalvergrotingen opgetreden tussen scholen en schoolbesturen onderling. De schaalvergrotingen hebben niet in alle gevallen op draagvlak van belanghebbenden kunnen rekenen. Vooral leraren hebben weerstand vertoond, omdat zij een afname van hun beslissingsruimte hebben ervaren door een toename van bureaucratie (regels en procedures) als gevolg van de schaalvergroting. Deze toegenomen bureaucratie is een resultante van beleid- en directievoering op afstand (Bronneman – Helmers, 2011: 381). Daarnaast is de positie van leraren als gesprekspartner voor de overheid minder sterk geworden: de invloed van onderwijsvakbonden op de overheid is de afgelopen twintig jaar afgenomen. Arbeidsvoorwaardelijke overleggen vinden tegenwoordig decentraal plaats: tussen (vertegenwoordigers van) werkgevers en werknemersgeledingen (Bronneman – Helmers, 2011: 384).

Taylor en Kelly (2006) geven aan dat leraren in andere landen ook een afname in beslissingsruimte ervaren hebben door onderwijshervormingen vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw. In Engeland vond bijvoorbeeld een vergelijkbare ontwikkeling plaats. Op basis van deze onderwijshervormingen worden leidinggevers (schoolbesturen of directies van scholen) verantwoordelijk gehouden voor de kwaliteit van het onderwijs en dienen zij verantwoording af te kunnen leggen aan de daartoe bevoegde organisaties (Onderwijsinspectie, Ministerie) op de door deze organisaties voorgeschreven wijze. Dit heeft de beslissingsruimte bij leraren weggenomen doordat de voorschriften door leidinggevers vervolgens ook weer opgelegd zijn aan leraren. Toch stellen Taylor en Kelly (2006) dat leraren nog steeds in hoge mate over beslissingsruimte beschikken, vergelijkbaar met bijvoorbeeld twintig jaar geleden. Leraren dienen nog steeds een eigen invulling te geven aan het omgaan met onverwachte en complexe situaties, ondanks controle vanuit leidinggevers en vastgestelde kaders. Echter, door de toename in regels en responsabiliteit is in termen van Lipsky's theorie over Street-level bureaucracy (1980) het

beleidsmakende deel van beslissingsruimte afgenomen. Er is namelijk geen ruimte meer om af te wijken van formele controles en beperkingen: inspecties zijn er niet alleen om aan te geven waar verbeteringen kunnen worden aangebracht; ze schrijven ze voor (Taylor & Kelly, 2006).

Samenvattend kan worden gesteld dat schoolbesturen de afgelopen twintig jaar meer beslissingsruimte voor de inrichting van het onderwijs kregen door een terugtrekkende overheid. Deze beslissingsruimte kwam niet bij de scholen of de leraren terecht maar bleef liggen op het niveau van het schoolbestuur. Daarnaast leidde schaalvergroting tot een toegenomen afstand tussen schoolbestuur en leraren, hetgeen een belemmerende factor gespeeld heeft bij de ontwikkeling van leraren (Bronneman – Helmers, 2011: 405). Leraren en scholen dienen verantwoording af te leggen en zich te conformeren aan regels en procedures die vanuit het bestuur opgesteld worden. De beslissingsruimte van schoolbesturen is dus toegenomen ten koste van de beslissingsruimte van afzonderlijke scholen en leraren.

2.2 Weer Samen Naar School en Passend onderwijs

Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw hebben de onderwijskundige ontwikkelingen om de kwaliteit van het primair onderwijs te verhogen niet stilgestaan. In 1985 werden het kleuter- en basisonderwijs samengevoegd om de doorgaande leerlijn voor kinderen te bevorderen (Onderwijsraad, 2005). Aan het begin van de jaren negentig werd de verhouding tussen regulier basisonderwijs en het speciaal onderwijs onderzocht, hetgeen resulteerde in het ongedaan maken van de strakke scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs. Onder de noemer van 'Weer Samen Naar School' werd getracht de in- en doorstroom naar het speciaal onderwijs zoveel mogelijk te beperken. Er werd een brug geslagen tussen het regulier en speciaal onderwijs door de invoering van een nieuw onderwijstype: het speciaal basisonderwijs. Op dit onderwijstype konden kinderen terecht met relatief lichte leer- en opvoedingsproblemen (Bronneman – Helmers, 2011).

Vanaf 2003 is de Leerling Gebonden Financiering (LGF) in werking getreden. Deze ontwikkeling is geheel in lijn geweest met de beleidskeuze van de overheid om keuzevrijheid van ouders zoveel mogelijk in stand te houden en daarnaast een terughoudende rol aan te nemen ten aanzien van de uitvoering van onderwijsinhoudelijke zaken. Ouders kunnen met de LGF-gelden zelf zorg en begeleiding 'inkopen' voor hun kind, terwijl het kind op de reguliere basisschool kan blijven. De keerzijde van het beleid rondom LGF is dat vanaf het begin de aanspraak op LGF-gelden hoog was en bleef toenemen (Bronneman – Helmers, 2011: 391).

Vanaf medio eerste decennium van deze eeuw is een start gemaakt met beleid omtrent inclusief onderwijs. Met inclusief onderwijs wordt bedoeld: scholen dienen hun onderwijs zodanig af te stemmen dat kinderen met leerproblemen zoveel als mogelijk op de eigen school kunnen blijven en niet uitstromen naar speciaal (basis)onderwijs. Een bijzondere ontwikkeling van inclusief onderwijs binnen het eerder genoemde kader 'Weer Samen Naar School' is het zogenaamde Passend onderwijs. Schoolbesturen en scholen dienen hierbij voor iedere leerling (met of zonder aanvullende ondersteuningsbehoefte) een passende plek te vinden. Dit vraagt van scholen én leraren de nodige deskundigheid om kwalitatief goed onderwijs te blijven geven (www.rijksoverheid.nl). Binnen het Passend onderwijs ontvangen samenwerkingsverbanden de overheidsgelden om zorg op afzonderlijke scholen te regelen. Scholen krijgen deze gelden dus niet (meer) rechtstreeks van de overheid en zijn afhankelijk van de samenwerkingsverbanden. Zorggelden en de hoogte van deze gelden worden

toegekend op basis van het zorgprofiel dat een school aanbiedt (Bronneman – Helmers, 2011; Van der Meer, 2011).

Van leraren wordt verwacht dat zij ieder kind optimaal faciliteren in wat het kan (bereiken). Met andere woorden: ieder kind heeft recht op extra zorg en begeleiding om uiteindelijk een zo hoog mogelijke leeropbrengst te behalen. Daar schuilt ook het gevaar van overbevraging. Zorgleerlingen doen een extra beroep op de beperkte tijd en ruimte die een leraar heeft binnen zijn lessentaak. De leraar moet deze kinderen nauwgezet volgen en ontwikkelkansen vastleggen en benutten. Met de ontwikkeling van Passend onderwijs wordt van de leraar dus een andere rol verwacht. De leraar is niet langer de autonome autoriteit binnen zijn klas en school, maar is een onderwijsprofessional binnen een collectief onderwijsproces (Van der Meer, 2011: 65).

Van der Meer (2011) stelt vast dat de steun van leraren voor Passend onderwijs ontbreekt. Zij zien het doel van Passend onderwijs niet en ervaren het als iets wat hen van bovenaf opgelegd wordt en taakverzwarend werkt. Daarnaast wordt het Passend onderwijs door leraren opgevat als een bezuinigingsmaatregel, niet als kans. Doordat het doel voor hen niet duidelijk is, weten ze ook niet wat Passend onderwijs voor hun dagelijkse werkzaamheden betekent. Omdat de leraren in Van der Meers onderzoek (2011) aangegeven hebben dat zij in hun gewone onderwijstaak al aan hun taks zitten (of soms eroverheen), wordt door hen het Passend onderwijs als taakverzwarend gezien. Zeker wanneer in ogenschouw genomen wordt dat het organiseren van werk en de lessentaak zijn beperkingen kent en de leraar maar tot een bepaalde hoogte zijn werkzaamheden kan aanpassen, is differentiëren in de groep een behoorlijke opgave. Er moet immers rekening gehouden worden met een veelheid aan factoren waar een leraar weinig tot geen invloed op kan uitoefenen: bijvoorbeeld de grootte van de klas, het aantal zorgleerlingen in de groep of het beschikken over ondersteuning van deskundigen (Van der Meer, 2011: 65). Daarnaast is het voor scholen en leraren nog heel onduidelijk hoe de toewijzing van zorg en de verdeling van middelen vanuit de samenwerkingsverbanden zal plaatsvinden. Van der Meer geeft aan dat vanuit de onduidelijkheid wat Passend onderwijs zal brengen, afzonderlijke scholen en leraren een passieve houding aannemen en afwachten wat op hun pad komt. Deze afwachtende houding wordt met name ingegeven door de opvatting en ervaring dat overheidsplannen op onderwijsontwikkelingsgebied voortdurend wijzigen (2011: 64).

Samenvattend kan gesteld worden dat met ontwikkelingen op het gebied van 'Weer Samen Naar School' en Passend onderwijs leraren een toegenomen (prestatie)druk ervaren en dat zij een discrepantie bemerken tussen verwachting en realiteit (Lipsky, 1980). Naast de groepstaak hebben leraren ook een zorgtaak voor individuele leerlingen. Door het Passend onderwijs worden leraren geconfronteerd met de plicht te differentiëren in de lessentaak, maar wel binnen een vastgesteld kader en met factoren waarop zij zelf geen invloed hebben (bijvoorbeeld de grootte van de klas). Leraren ervaren hierdoor een beperking in hun handelen, hetgeen consequenties heeft voor de beslissingsruimte die zij hebben in de organisatie van hun werkzaamheden.

2.3 Onderwijsinspectie

Het Ministerie van OCW en de Onderwijsinspectie werken met normen (eindtermen) om te toetsen of voldoende resultaat (leeropbrengst) behaald is in het basisonderwijs. Deze normen zijn in de afgelopen twintig jaar aan wijziging onderhevig geweest (Onderwijsraad, 2005; Bronneman – Helmers, 2011). Voor leraren is er dus in de afgelopen decennia op toetsing- en verantwoordingsgebied één en ander veranderd, hetgeen ook gevolgen heeft voor de beslissingsruimte. Eind jaren tachtig van de vorige eeuw kenmerkte het toezicht van de Onderwijsinspectie zich door een toetsing op specifiek geformuleerde eindtermen. Door deze specifieke eindtermen werd voor scholen zowel middel als doel bepaald. Er was kritiek op de specifieke eindtermen, omdat ze zouden botsen met de vrijheid van (in)richting van het onderwijs. Als gevolg van de ingezette vergroting van de beslissingsruimte voor schoolbesturen en het terugtreden van de overheid als belangrijkste beleidsspeler, werd ook het toetsingskader van de Onderwijsinspectie onder de loep genomen. Dit resulteerde in 2002 in de Wet op het onderwijstoezicht, waarbij de Onderwijsinspectie twee taken meekreeg: het bevorderen van kwaliteitsbeleid op de scholen en garanderen van basiskwaliteit op elke school (Bronneman – Helmers, 2011: 382). Ook deze context kon rekenen op kritiek, onder andere van de Onderwijsraad (2005). De Onderwijsinspectie had namelijk naast de taak te toetsen op wettelijk vastgelegde normen, ook de taak om niet wettelijk vastgelegde kwaliteitseisen te omschrijven op pedagogisch-didactisch vlak (Bronneman – Helmers, 2011: 382). De Onderwijsraad vond dat deze laatstgenoemde taak botste met de vrijheid van (in)richting van het onderwijs. Vanaf 2007 is een nieuw toetsingskader van kracht, gebaseerd op 'verdiend vertrouwen' (Bronneman – Helmers, 2011: 382). Wanneer scholen goede prestaties laten zien, zal het toezicht versoepeld worden tot een basisarrangement, waarbij toetsing achteraf plaatsvindt. De Onderwijsinspectie heeft momenteel met name aandacht voor (zeer) zwak presterende scholen (Bronneman – Helmers, 2011: 383). Met deze scholen wordt een plan van aanpak met eisen omschreven ter verbetering en er wordt tussentijds getoetst. Voldoet een school niet of niet voldoende aan de aangescherpte eisen, dan heeft de overheid sinds 2010 de mogelijkheid de bekostiging van het onderwijs te stoppen.

Van der Meer (2011) stelt dat de Onderwijsinspectie hogere normen heeft vastgesteld in de afgelopen jaren, waarbij responsabiliteit, efficiëntie en doelmatigheid van het onderwijs centraal staan. Ten behoeve van de didactische kwaliteit dienen scholen verantwoording af te leggen over hun didactisch handelen volgens vastgestelde criteria. Deze criteria omschrijven bijvoorbeeld dat er groepsplannen moeten zijn en dat leraren opbrengstgericht dienen te handelen. Van der Meer (2011) merkt op dat dit lastig voor leraren is, omdat zij enerzijds wel beschikken over de kwaliteitscriteria, maar nog niet over de middelen om hier te komen. Zij ervaren een hoge druk en weinig mogelijkheden tot eigen inbreng.

Leraren ervaren dus druk door de hoge prestatienorm die de Onderwijsinspectie stelt. Daarnaast doen zorgleerlingen een extra beroep op de beperkte tijd en ruimte die een leraar heeft binnen zijn lessentaak. De leraren moeten deze kinderen nauwgezet volgen en ontwikkelkansen vastleggen en benutten. Door dagelijks het leerlingvolgsysteem bij te werken om de ontwikkeling van individuele kinderen te volgen, worden leraren dagelijks gewezen op de verantwoording die zij af dienen te leggen aan de Onderwijsinspectie. Het is niet ondenkbaar dat het hebben van een zorgleerling de schoolresultaten in het geheel en de resultaten van individuele leerlingen in negatieve zin beïnvloedt, hetgeen zich kan wreken bij een inspectiebezoek (Van der Meer; 2011).

Samenvattend kan gesteld worden dat de normen van de Onderwijsinspectie aangescherpt zijn en dat de verantwoordingstaak van leraren toegenomen is. Leraren hebben naast de groepstaak vanuit Passend onderwijs nu ook een zorgtaak voor individuele leerlingen. Over beide taken dienen zij verantwoording af te leggen aan de Onderwijsinspectie en is de eigen beslissingsruimte aan kaderstelling onderhevig. De leraar is, zoals Van der Meer concludeert, niet langer een autonome autoriteit binnen zijn klas en school, maar een onderwijsprofessional binnen een collectief onderwijsproces geworden (Van der Meer, 2011: 65). De Onderwijsinspectie oordeelt namelijk niet alleen welke resultaten behaald zijn, maar ook hoe die tot stand gekomen zijn. Hierdoor wordt de beslissingsruimte van leraren ingeperkt.

2.4 Ouders

Naast ontwikkelingen in de school en in de organisatie eromheen, hebben leraren te maken met een veranderende houding ten opzichte van ouders. De leraar wordt meer en meer dienstverlener en minder een autoriteit op zijn gebied. Van der Meer (2011) geeft hierbij aan dat de leraar zijn professionaliteit opnieuw moet ontwikkelen. Ofwel: 'De tijd van de autonome professional die zijn eigen gang kan gaan, in splendid isolation, is voorbij.' (Van der Meer, 2011: 64).

Ook ouders hebben een bepaald verwachtingspatroon bij het onderwijsaanbod voor hun kind. Ouders zijn in de afgelopen decennia mondiger geworden en beschikken over meer informatie (toetsresultaten, prestaties school) hetgeen hen in staat stelt een overweging te maken welke school het beste bij hun kind past. Daar waar ouders decennia terug bij de schoolkeuze met name de afkomst of 'zuil' lieten meewegen, spelen nu andere overwegingen een rol (bijvoorbeeld: is de school dichtbij? Oogt het veilig voor mijn kind? Kunnen ze mijn kind de zorg bieden die het nodig heeft?). Zeker wanneer ouders individuele eisen en wensen uiten ten aanzien van hun kind als zorgleerling, doen zij een beroep op de beperkte tijd en ruimte van leraren. In deze situatie kan er een conflicterend belang opspelen tussen ouders van zorgleerlingen, de leraren en ouders van niet-zorgleerlingen (Van der Meer, 2011). Van der Meer stelt dat in ogenschouw genomen dient te worden dat leraren zichzelf hoge eisen opleggen, ten aanzien van extra aandacht voor ieder kind om te komen tot zo hoog mogelijke leeropbrengsten en tegemoet komen aan wensen van ouders. De kanttekening die Van der Meer hierbij maakt is dat er een grens is aan de zorg op maat voor individuele leerlingen binnen de groep. Er zijn organisatorische zaken die het door de leraar gewenste maatwerk belemmeren, zoals de locatie, de financiële situatie of de directievoering (2011: 61).

Samenvattend kan gesteld worden dat ouders mondiger zijn geworden en zich niet langer afhankelijk opstellen ten opzichte van school en leraar. Zij beschikken over (inhoudelijke) informatie met betrekking tot de prestaties van de school en kiezen niet meer automatisch voor een school die overeenkomt met geloofsovertuiging of identiteit ('zuil'). Zij stellen eisen aan de school om hun kind het onderwijs te geven dat overeenkomt met hun verwachtingen. Scholen en leraren zijn door deze ontwikkeling meer dienstverlener dan autoriteit geworden (Van der Meer, 2011), hetgeen impliceert dat de beslissingsruimte van leraren ingeperkt wordt door eisen/verwachtingen van ouders.

3 Theoretisch kader

3.1 Werkbeleving

In paragrafen 3.1.1 en 3.1.2 wordt ingegaan op de definiëring van het begrip werkbeleving aan de hand van verschillende theorieën. Verschillende auteurs onderscheiden werkbeleving, ofwel de situatie waarin arbeid wordt verricht en beleefd, aan de hand van vier kenmerken: arbeidsinhoud, arbeidsverhoudingen, arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden (onder anderen Schaufeli et al., 2000 en Van der Parre, 1996: 48-51). In deze scriptie wordt de term werkbeleving op twee manieren geïnterpreteerd. Allereerst wordt de term tot uitdrukking gebracht door arbeidssatisfactie, welke aan de hand van de theorie van Hackman en Oldham (1980) uiteengezet wordt. Daarnaast wordt werkbeleving opgevat als een vorm van organisatiebetrokkenheid, hetgeen aan de hand van de theorie van Meyer en Allen (1991) nader geduid wordt. In paragraaf 3.1.3 worden de begrippen tevreden medewerkers en betrokken medewerkers met elkaar in verband gebracht.

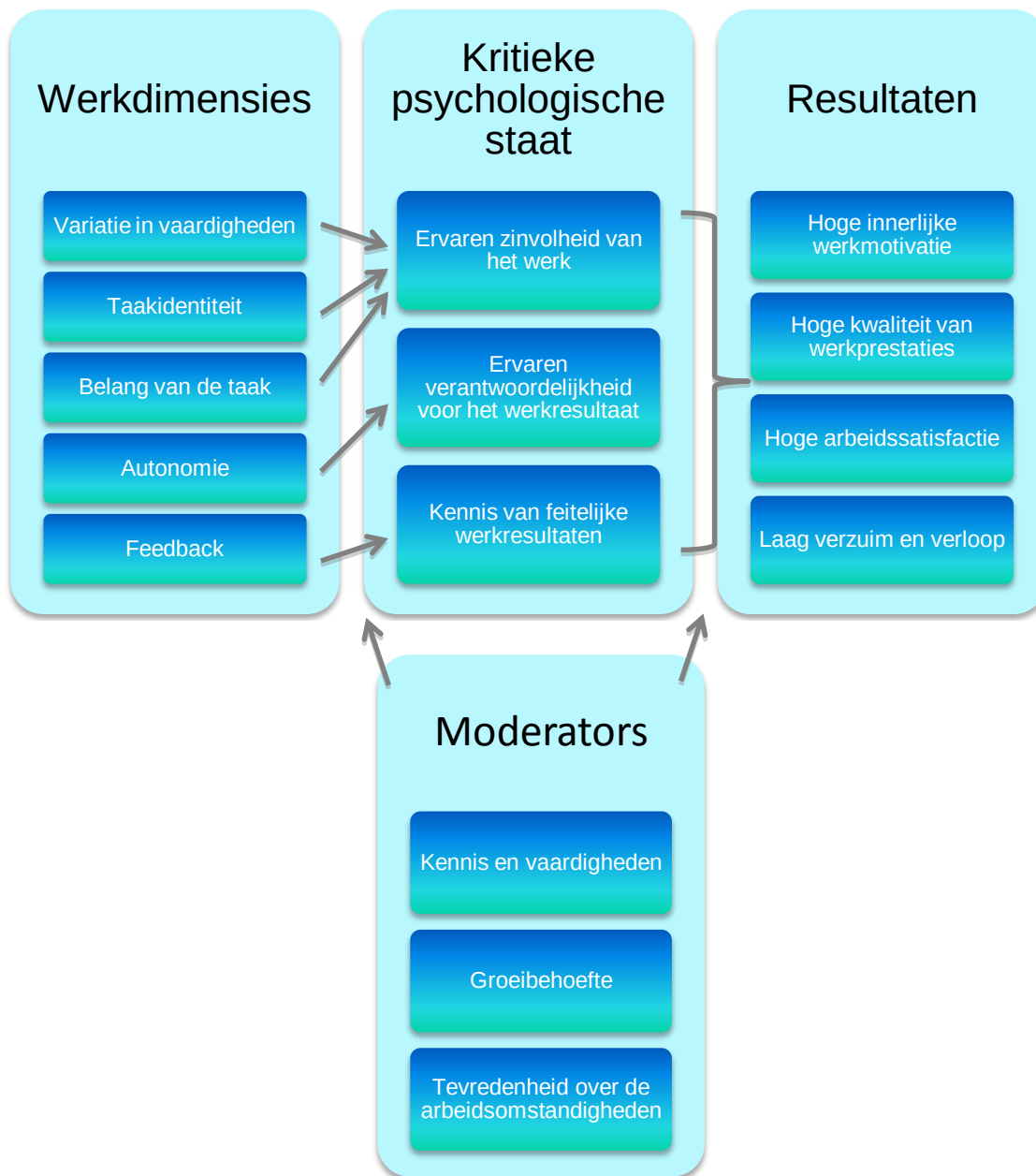
3.1.1 Werkbeleving opgevat als arbeidssatisfactie (Hackman en Oldham)

Arbeidssatisfactie wordt door Van der Ploeg en Scholte (2003) beschreven als een attitude welke zijn basis kent in de evaluatie van relevante aspecten van het werk en de werksituatie. Locke (1991) en Vroom (1964) beschrijven arbeidssatisfactie als een prettige of positieve gevoelsbeleving als gevolg van de beoordeling van het werk of de werksituatie. De genoemde beschrijvingen van arbeidssatisfactie hebben met elkaar gemeen dat arbeidssatisfactie betrokken kan worden op de ervaren werksituatie, ofwel de houding die men inneemt ten opzichte van het werk (Zandbergen – Pronk, 2009). De houding die men inneemt ten opzichte van het werk wordt beïnvloed door werkkenmerken, de omgeving en de beloning die ervoor ontvangen wordt (Locke, 1991).

Hackman en Oldham (1980) hebben het Job Characteristics Model ontwikkeld, als raamwerk om te bestuderen hoe specifieke werkkenmerken van invloed zijn op werkuitskomsten. Zij wilden met dit model onderzoeken hoe medewerkers reageren op kenmerken van hun werksituatie. Zo probeerden zij te achterhalen of medewerkers bijvoorbeeld meer tevreden zijn als zij over meer beslissingsruimte beschikken in hun werk.

Het Job Characteristics Model beschrijft vijf taakkenmerken, ofwel basis werkkenmerken (variatie van vaardigheden, taakidentiteit, belang van de taak, autonomie en feedback). Deze vijf basis werkkenmerken zijn van invloed op drie vormen van beleving ofwel psychologische staten, welke op hun beurt weer van invloed zijn op werkuitskomsten. Daarnaast zijn er drie persoonskenmerken te onderscheiden, welke van invloed zijn op de variabelen in het model.

Hieronder is het model schematisch weergegeven.



Figuur 1. Job Characteristics Model (Steijn & Groeneveld, 2009: 190)

Hackman en Oldham stellen met het Job Characteristics Model dat de intrinsieke motivatie, de kwaliteit van de werkprestaties en de arbeidssatisfactie zullen toenemen wanneer de vijf basis werkkenmerken in hogere mate aanwezig zijn, terwijl het verzuim en het verloop zullen afnemen (1980). Een mogelijke werkuitskomst is dus een hoge arbeidssatisfactie. Arbeidssatisfactie wordt in het Job Characteristics Model via twee stappen tot uiting gebracht (Zandbergen – Pronk, 2009). De basis werkkenmerken hebben als gevolg een positieve of negatieve gevoelsbeleving, waarbij de eerste drie basis werkkenmerken (indien aanwezig) als gevolg hebben dat de medewerker het werk als zinvol ervaart. Beschikt de medewerker tevens over autonomie, dan ervaart de medewerker verantwoordelijkheid voor het werkresultaat. Wanneer de medewerker feedback krijgt over zijn werk, dan zal hij beschikken over kennis van de werkresultaten en weet hij wat zijn bijdrage is aan het werkresultaat.

In de situatie dat een medewerker het werk als zinvol ervaart, zich verantwoordelijk voelt voor en kennis heeft van het feitelijke werkresultaat, zal dit als werkuitkomst hebben dat hij een hogere arbeidssatisfactie heeft (Zandbergen – Pronk, 2009). Daarnaast zullen de werkprestaties kwalitatief hoger zijn, is de medewerker intrinsiek meer gemotiveerd en zullen verloop en verzuim lager zijn. De mate waarin de basis werkkenmerken van invloed zijn op de arbeidssatisfactie is afhankelijk van persoonskenmerken. In het Job Characteristics Model zijn drie persoonskenmerken te onderscheiden: kennis en vaardigheden, groei-behoefte en tevredenheid over de arbeidsomstandigheden. Wanneer een medewerker niet tevreden is over de arbeidsomstandigheden, kan dit een negatieve invloed hebben op de werkuitkomst (Alblas & Wijsman, 1993). Een medewerker kan dus beschikken over de vijf basis werkkenmerken en toch minder arbeidssatisfactie ervaren, omdat de arbeidsomstandigheden hem onvoldoende tevreden stemmen (een te laag salaris, of een negatief gevoel bij de leidinggevende bijvoorbeeld).

Het Job Characteristics Model en de toepasbaarheid ervan is meerdere malen het onderwerp van onderzoek geweest. Fried en Ferris (1987) bestudeerden verschillende onderzoeken naar het Job Characteristics Model en concludeerden dat de vijf basis werkkenmerken het meest significant effect hebben op intrinsieke motivatie en arbeidssatisfactie en minder op daadwerkelijke output (werkprestatie, verzuim et cetera). Kelly (1992) onderzocht verschillende publicaties over het Job Characteristics Model en stelde dat er in de onderzoeken geen steun gevonden wordt voor de aanname dat veranderingen in de vijf basis werkkenmerken van positieve invloed zijn op de intrinsieke motivatie, de kwaliteit van de werkprestaties, de arbeidssatisfactie en het verzuim en verloop. Jansen (1996: 112) wijst op het mogelijke bestaan van collineariteit. Het is namelijk goed mogelijk dat wanneer een medewerker gevraagd wordt naar zijn mening over de aanwezigheid van (één van) de vijf basis werkkenmerken, de mening van de medewerker al beïnvloed is door het wel of niet tevreden zijn met deze basis werkkenmerken. De vraag die Jansen stelt is dus of arbeidssatisfactie en de vijf basis werkkenmerken wel onafhankelijk van elkaar gemeten kunnen worden omdat beide gebaseerd zijn op subjectieve belevingen (1996: 112).

Samenvattend kan worden gesteld dat het Job Characteristics Model inzicht geeft in de verschillende factoren die van invloed zijn op de output van werk, bijvoorbeeld arbeidssatisfactie. Het Job Characteristics model illustreert dat arbeidssatisfactie tot stand komt via een tweetal stappen. Basis werkkenmerken zijn van invloed op psychologische staten/belevingen welke weer van invloed zijn op de werkuitkomst arbeidssatisfactie. Daar werkbeleving in deze scriptie opgevat wordt in termen van onder andere arbeidssatisfactie, is het Job Characteristics Model een goed voorbeeld om te komen tot een definitie van werkbeleving. Werkbeleving wordt immers opgevat als de situatie waarin arbeid wordt verricht en beleefd, aan de hand van werkkenmerken als arbeidsinhoud, arbeidsverhoudingen, arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden (onder anderen Schaufeli et al., 2000 en Van der Parre, 1996: 48-51).

3.1.2 Werkbeleving opgevat als organisatiebetrokkenheid (Meyer en Allen)

Zoals eerder aangegeven wordt in deze scriptie werkbeleving gedefinieerd in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. In de hieraan voorafgaande paragraaf is werkbeleving opgevat als arbeidssatisfactie op basis van de theorie van Hackman en Oldham (1980). In deze paragraaf wordt organisatiebetrokkenheid uitgewerkt als een vorm van werkbeleving.

In de literatuur is een verscheidenheid aan definities te vinden ten aanzien van de term organisatiebetrokkenheid (Olthof, 2010). Vermeulen en Van der Aa (2008) beschouwen de binding die leraren hebben met hun onderwijsbaan als een vorm van organisatiebetrokkenheid. Mowday, Steers en Porter (1979) en Reyes (1990) beschrijven organisatiebetrokkenheid als de mate waarin leraren zich identificeren met en betrokken voelen bij de organisatie. Zij onderscheidden drie versies: een sterk geloof in en acceptatie van de organisatiedoelen en –waarden, de bereidheid om inspanning te leveren voor of namens de organisatie en een sterk doelstelling of verlangen om bij de organisatie te blijven.

Organisatiebetrokkenheid kan ontleend worden aan het uitgeoefende beroep, de inhoud van het werk en de organisatie er van. Maar betrokkenheid kan ook ontleend worden aan de wijze waarop een werkgever een medewerker aanstuurt (Christis, 1998: 24). De Sitter (1998) meent dat betrokkenheid niet zozeer beschouwd dient te worden vanuit het perspectief van arbeidsbehoeften binnenin de mens. Hij geeft aan dat betrokkenheid met het werk verwijst naar de buitenwereld: de plaats die het werk inneemt in een netwerk van arbeidsrelaties. Volgens De Sitter (1998) is de focus van managers op de betrokkenheid van medewerkers met een product zinloos wanneer de focus niet gelegd is op betrokkenheid bij het proces dat het product voortbrengt. Een geringe betrokkenheid met de organisatie wordt door De Sitter aangeduid als vervreemding (1998: 6).

De richting van betrokkenheid kan variëren (Chan et al., 2008). Firestone en Rosenblum (1988) geven aan dat leraren betrokken kunnen zijn bij het lesgeven, de school of de leerlingen. Daarnaast kan de vorm van betrokkenheid variëren. Zo maken zowel Ebmeier (2003), als Somech en Bogler (2002) een onderscheid tussen betrokkenheid van leraren bij de school (organisatiebetrokkenheid) en betrokkenheid in de eigen functie (professionele betrokkenheid).

Meyer en Allen (1991; 1997) hebben op basis van een analyse van verschillende definities het drie-componentenmodel van organisatiebetrokkenheid ontwikkeld, hetgeen drie dimensies omvat: emotionele betrokkenheid bij de organisatie, verplichting om bij de organisatie te blijven en te verwachten kosten van alternatieven, i.c. de organisatie verlaten. Zij hebben deze dimensies respectievelijk affectieve betrokkenheid (emotionele betrokkenheid ofwel intrinsieke motivatie om te blijven), normatieve betrokkenheid (verplicht voelen bij de organisatie te blijven) en continuïteitsbetrokkenheid (moeten blijven: alternatieven ontbreken of zijn minder aantrekkelijk) genoemd (Meyer & Allen, 1991; 1997). Onder affectieve betrokkenheid wordt verstaan de emotionele aanhankelijkheid van een medewerker met een organisatie. Medewerkers zijn werkzaam voor de organisatie omdat zij zich verbonden voelen, zich identificeren met de organisatie. Met andere woorden: zij werken bij de organisatie omdat zij dat graag willen (Olthof, 2010). Onder normatieve betrokkenheid wordt verstaan de door de medewerkers gevoelde verplichting om werkzaam te zijn en te blijven voor de organisatie. Medewerkers blijven werken voor de organisatie omdat zij het gevoel hebben een morele verplichting jegens de organisatie te hebben: het wordt door hen ongepast ervaren om te vertrekken (Olthof, 2010). Ten slotte wordt met continuïteitsbetrokkenheid bedoeld dat een medewerker bij de organisatie blijft werken

omdat de kosten van vertrek niet opwegen tegen de baten van blijven werken. Hij heeft met andere woorden geen keuze: het alternatief om te vertrekken is minder aantrekkelijk (Olthof, 2010).

Een schematische weergave van het model is hieronder weergegeven.



Figuur 2. Drie-componentenmodel van organisatiebetrokkenheid (Meyer & Allen, 1991: 89)

Chan et al. (2008) maken geen onderscheid tussen affectieve betrokkenheid en normatieve betrokkenheid. Zij stellen, in lijn met anderen (bijvoorbeeld Morrow, 1993; Price, 1997) dat het verschil tussen affectieve en normatieve betrokkenheid niet duidelijk is en stellen dat de twee vormen van organisatiebetrokkenheid hoog met elkaar correleren. Wanneer een leraar eenmaal het socialisatieproces binnen een school doorlopen heeft, is de kans groot dat hij bij de school zal willen blijven werken. Hij heeft zich de waarden en normen die bij de school horen eigen gemaakt en acteert ernaar. Kortom, de leraar voelt zich emotioneel betrokken en voelt zich een onderdeel van het geheel. Meyer en Allen (1991) noemen dit zowel affectieve betrokkenheid als normatieve betrokkenheid.

Chan et al. (2008) stellen dat leraren met een langer dienstverband vaker blijven werken in dezelfde functie op dezelfde school dan jongere leraren, vanwege de tijd en inspanning die zij reeds geïnvesteerd hebben in het ontwikkelen van pedagogische en didactische vaardigheden. Daarnaast zijn voor deze groep leraren de te verwachten kosten die verband houden met het veranderen van de loopbaan hoog, waardoor ze blijven werken voor dezelfde school. Meyer en Allen (1997) noemen dit continuïteitsbetrokkenheid.

Uit onderzoek (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997) blijkt dat de ontwikkeling van affectieve betrokkenheid samenhangt met zowel persoonlijke als organisatiekenmerken. Een hogere affectieve betrokkenheid hangt samen met zelfverzekerdheid en competentieperceptie, maar ook met regelmogelijkheden, autonomie, tevredenheid en interactie. De ontwikkeling van normatieve betrokkenheid ontstaat door het organisatiesocialisatieproces (Olthof, 2010). Medewerkers leren in hun werkzame leven bij de organisatie wat van hen verwacht wordt; wat wel en wat niet gewaardeerd wordt. Een hogere normatieve betrokkenheid bestaat wanneer tussen medewerker en organisatie een

psychologisch contract bestaat (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997). Wanneer een medewerker geen alternatieve werkmogelijkheden heeft, is de continuïteitsbetrokkenheid hoog. Dit geldt ook wanneer een medewerker het gevoel heeft dat de organisatie dusdanig in hem geïnvesteerd heeft dat hierdoor zijn mogelijkheden de organisatie te verlaten beperkt zijn (Meyer & Allen, 1997).

Medewerkers, in dit geval leraren, kunnen zich psychologisch verbonden voelen bij de organisatie en naarmate hun dienstverband voortduurt een hogere betrokkenheid ontwikkelen als gevolg van ervaring, interactie en relaties in die organisatie (Meyer & Allen, 1991). In het onderzoeksrapport 'Commitment aan het Onderwijs' stellen Vermeulen en Van der Aa (2008) dat organisatiebetrokkenheid (hetgeen zij commitment noemen) samenhang vertoont met de duur van de onderwijsloopbaan. Hiermee bedoelen zij: hoe hoger de betrokkenheid van een leraar met het onderwijs, hoe langer een leraar werkzaam zal zijn in deze sector. Van deze stelling gaat een voorspellende waarde uit: wanneer de betrokkenheid van een leraar positief te beïnvloeden is, zal hij langer werkzaam zijn en blijven in het onderwijs (2008: 2). De organisatiebetrokkenheid van een startende leraar is volgens het onderzoeksrapport met name hoog wanneer de startende leraar kan rekenen op een goede begeleiding en baanzekerheid (Vermeulen & Van der Aa, 2008: 19-26). Ervaren leraren met minimaal tien jaar werkervaring vertonen met name een hoge mate van organisatiebetrokkenheid omdat zij intrinsiek gemotiveerd zijn om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun leerlingen. Daarnaast vertonen zij een hoge mate van organisatiebetrokkenheid wanneer zij kunnen beschikken over voldoende ontwikkelingsmogelijkheden (Vermeulen & Van der Aa, 2008: 39-44).

Rosenholtz en Simpson (1990) geven aan de betrokkenheid van leraren gedurende de loopbaan wijzigt. De organisatiebetrokkenheid neemt af na vijf jaar, om weer gedeeltelijk terug te keren later in de loopbaan. In het bijzonder hebben situaties die direct de grenzen van de lesgevende taak beïnvloeden een grotere impact op de betrokkenheid van startende leraren dan op de betrokkenheid van meer ervaren leraren. De startende leraar dient immers de grenzen waarbinnen de lesgevende taak uitgevoerd nog te verkennen en definiëren. De betrokkenheid van meer ervaren leraren wordt daarentegen weer meer beïnvloed door organisatorische voorwaarden welke direct gevolgen hebben voor de uitvoering van de basistaken, in het bijzonder de beslissingsruimte. Rosenholtz en Simpson (1990) stellen dat de meest bevredigende situatie gedurende de hele loopbaan is wanneer er duidelijke afgebakende grenzen worden gesteld rond de lesgevende taak, waarbij deze taak afgeschermd wordt van beslissingen of onderbrekingen die deze taak in de weg staan en waarbij leraren de hoogst mogelijke autonomie en professionele ondersteuning krijgen bij het uitvoeren van de lesgevende taak zoals gedefinieerd binnen deze grenzen.

Samenvattend kan gesteld worden dat organisatiebetrokkenheid op verschillende wijzen te duiden is. In het drie-componentenmodel van Meyer en Allen (1991) worden de verschillende duidingen teruggebracht tot drie dimensies: affectieve betrokkenheid (intrinsiek gemotiveerd zijn te blijven), normatieve betrokkenheid (verplicht voelen te blijven) en continuïteitsbetrokkenheid (moeten blijven vanwege gebrek aan alternatieven). Welke vorm van organisatiebetrokkenheid de overhand heeft en de hoogte hiervan is volgens de verschillende auteurs onder andere afhankelijk van de duur van de loopbaan.

3.1.3 Tevreden versus betrokken medewerkers

Markovits et al. (2010) stellen dat wanneer arbeidssatisfactie toeneemt, medewerkers in de publieke sector –bijvoorbeeld leraren– vaker een affectieve en normatieve betrokkenheid hebben bij hun organisatie dan medewerkers in de private sector. Er is dus een samenhang tussen betrokkenheid en arbeidssatisfactie (Markovits et al., 2010; Taylor, 2008).

De Sitter (1998: 5-6) beargumenteert daarentegen dat arbeidssatisfactie geen goede graadmeter is om de kwaliteit van het werk te meten. De stellingen dat werk tevreden maakt als het tegemoet komt aan de wensen van de medewerkers en dat alleen tevreden medewerkers gemotiveerd zijn om zich voor het werk in te zetten, zijn volgens hem niet houdbaar. Immers: uit onderzoek bleek dat meer dan 70% van de medewerkers aangeeft tevreden te zijn, hetgeen volgens De Sitter inhoudt dat medewerkers zich aanpassen aan de gegeven omstandigheden (1998: 6). Hij meent tevens dat de betrokkenheid een betere graadmeter is om vast te stellen in hoeverre medewerkers gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor het werk en stelt daarnaast dat er geen eenduidige samenhang bestaat tussen betrokkenheid en arbeidssatisfactie. Er komen dus naar verhouding onder tevreden en ontevreden medewerkers evenveel betrokkenen voor. De Sitter meent dat dit niet verwonderlijk is, omdat een medewerker als gevolg van een hoge betrokkenheid zowel zeer tevreden als zeer ontevreden kan zijn (1998: 6). Wanneer een medewerker het gevoel heeft dat zijn werk hem weinig perspectief biedt en dat hij geen invloed heeft op de gang van zaken of dat er niet naar hem geluisterd wordt, zal hij zich niet betrokken voelen bij het werk. Zijn enige motivatie om te werken dient gevonden te worden in de geldelijke beloning, ofwel het salaris (De Sitter, 1998: 6).

3.2 Beslissingsruimte

Zoals reeds beschreven in voorgaande paragrafen, wordt binnen de theorieën van Hackman en Oldham en Meyer en Allen gewezen op de samenhang tussen beslissingsruimte en werkbeleving (o.a. Hackman & Oldham, 1980; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997). Alvorens deze samenhang theoretisch verder uitgewerkt wordt in paragraaf 3.3, zal eerst in paragrafen 3.2.1 en 3.2.2 beslissingsruimte gedefinieerd worden aan de hand van de theorieën van Lipsky (1980), De Sitter (1998) en Christis (1998).

Feldman (1992) definieert beslissingsruimte als een legitiem recht van gezaghebbende functionarissen om keuzes te maken bij de beoordeling van situaties. In deze definitie komt naar voren dat beslissingsruimte een uitoefening is van gezag (Friedrich, 1973). Wanneer een leidinggevende een medewerker een specifieke, afgebakende opdracht geeft, is beslissingsruimte bij de medewerker afwezig. Deze definitie van beslissingsruimte is consistent met het begrip van besluitvorming binnen een structuur van regels. De regels stellen de grenzen aan de autoriteit van besluitnemers. Binnen deze grenzen is de persoon gerechtigd om besluiten te nemen. Deze definitie houdt geenszins in dat de besluiten die genomen worden correct zijn, het geeft slechts aan dat de besluitnemer gerechtigd is om besluiten te nemen. Een voorbeeld hiervan is dat leraren bevoegd zijn cijfers te geven (Hawkins, 2001).

Beslissingsruimte is ingebed in professionele bureaucratieën waarin zowel beleid wordt gemaakt als uitgevoerd. Het is in deze zogenaamde Street-level bureaucracies waar beleidsuitvoerders te maken krijgen met het snijpunt van wet- en regelgeving en behoeften van cliënten. Spanningen, dilemma's en soms tegenstellingen in de wet dienen uitgewerkt te worden naar de praktijk. Het is hier waar beslissingsruimte niet alleen de realisatie van de

algemene doelstellingen van wet- en regelgeving toestaat, maar ook beleidsuitvoerders de ruimte geeft of zelfs aanmoedigt om soms het beleid te omzeilen of te negeren (Hawkins, 2001).

3.2.1 Beslissingsruimte in termen van Street-level bureaucracy (Lipsky)

Lipsky (1980) beschrijft in zijn boek 'Street-level bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services', de dilemma's die een Street-level bureaucrat ervaart. Lipsky's belangrijkste doelstelling bij het schrijven van zijn werk was de plaats en functie te benoemen van de medewerkers in publieke organisaties welke hij aanduidde als Street-level bureaucracies. Typerend voor deze medewerkers (de 'Street-level bureaucrats') is dat zij in direct contact staan met cliënten en beschikken over een hoge mate van beslissingsruimte ('discretion') bij de toedeling van goederen/diensten of toewijzing van sancties.

Leraren zijn hiervan een goed voorbeeld (Lipsky, 1980). Bij het geven van onderwijs in de klas beschikken leraren binnen gestelde kaders over eigen invullingruimte en beslissen zij welk kind welke lesstof of aandacht krijgt (of niet). Lipsky benoemt daarnaast nog een reden waarom leraren een voorbeeld zijn van Street-level bureaucrats. Leraren wenden beslissingsruimte aan om routines en maatregelen te ontwikkelen zodat zij om kunnen gaan met onzekerheden en werkdruk, hetgeen Lipsky 'coping mechanisms' noemt. Deze coping mechanisms worden daadwerkelijk het beleid dat zij uitvoeren en staan centraal in hun werkopvatting (Lipsky, 1980; Taylor, 2007).

Lipsky (1980) geeft aan dat Street-level bureaucrats als leveranciers van overheidsvoorzieningen en publieke ordehandhavers het onderwerp zijn van politieke controverse. Street-Level bureaucrats verkeren in een continue spagaat. Zij dienen te voldoen aan de vraag van afnemers/cliënten, welke om verbeteringen ten aanzien van effectiviteit en verantwoordelijkheid vragen. Zij dienen ook te voldoen aan de vraag van de maatschappelijke belangenorganisaties welke vragen om doelmatigheid en efficiëntie van overheidsvoorzieningen. De salarissen van Street-level bureaucrats bestaan voor een groot deel uit overheidsfinanciën. Lipsky (1980) stelt dat twijfels over de omvang van overheidsbudgetten snel vertaald worden in vraagtekens bij de doelgroep (leraren) en de inhoud van deze overheidsvoorzieningen. Sommige Street-level bureaucrats beëindigen hun loopbaan vroegtijdig, een aantal vanwege burnoutklachten. Degenen die werkzaam blijven, passen hun gewoontes en opvatting ten aanzien van werk aan in overeenstemming met de verminderde verwachtingen van zichzelf, hun cliënten en het beleid. Hierdoor vinden zij rechtvaardiging, omdat zij menen dat zij gezien de gegeven omstandigheden het beste doen wat mogelijk is.

Lipsky (1980) geeft aan dat beslissingsruimte kenmerkend is voor het uitvoeren van werkzaamheden door Street-level bureaucrats. Hij stelt dit om de volgende redenen. Allereerst is er de noodzaak voor Street-level bureaucrats om hun professionele expertise te gebruiken om te reageren op de behoeften van cliënten. Ten tweede blijft er vanwege de onduidelijkheid van beleid ruimte over voor interpretatie. Ten derde ontbreekt het aan directe controle over en observatie van werk door leidinggevenden. Ten vierde beschikken Street-level bureaucrats over mogelijkheden om organisatorische beperkingen te omzeilen. Taylor (2007) beschrijft in zijn artikel 'Discretion and Control in Education: The teacher as Street-level bureaucrat' dat het deze eigenschappen zijn die nader beschouwd dienen te worden wanneer de mate van beslissingsruimte onderzocht wordt.

Scholen zijn dus vanuit het perspectief van Lipsky (1980) een goed voorbeeld van Street-level bureaucracies en leraren van Street-level bureaucrats. Taylor (2007) stelt ook dat leraren Street-level bureaucrats zijn, welke noodzakelijkerwijs beschikken over beslissingsruimte. Allereerst zijn leraren Street-level bureaucrats omdat zij vanuit hun kennis en expertise les geven aan kinderen en beslissen welk kind welke lesstof en/of aandacht krijgt. Ten tweede zijn leraren Street-level bureaucrats omdat persoonlijke opvattingen van leraren (met inbegrip van hun prioriteiten en het gevoel van sociale rechtvaardigheid) deel uitmaken van de beslissingen die zij nemen. Zij zijn relatief vrij om datgene te doen wat zij als de beste manier van handelen zien in het belang van de kinderen en hen te leren wat zij als meest passend achten. Dit weerspiegelt het gebrek aan regels van centrale en lokale overheid met betrekking tot wat er moet worden geleerd, hoe het geleerd moet worden en met welk doel. Ten derde worden leraren, net als andere professionals, relatief weinig onderworpen aan controle door leidinggevend en hebben daarmee ruimte om zelf beleid te ontwikkelen, wat ze vervolgens uit kunnen voeren. Taylor (2007) benoemt in dit kader professionele autonomie als voorwaarde voor een hoge mate van beslissingsruimte op de werkplek. Lipsky (1980) wijst op een zekere machtspositie van leraren, namelijk dat scholen leraren niet willen beperken en controleren, omdat zij voor wat betreft het voortbestaan en responsabiliteit afhankelijk zijn van hun handelen.

Ook andere theoretici stellen dat beslissingsruimte onlosmakelijk verbonden is met werkzaamheden van professionele bureaucratieën (onder andere Wilson, 1968; Nadel & Rourke, 1975; Feldman, 1992). Met name is beslissingsruimte noodzakelijk in situaties waarbij medewerkers keuzes moeten maken hoe zij het gegeven/kaderstellende beleid toepassen en niet terug kunnen vallen op leidinggevend en regels die de besluitvorming voor hen uit handen kunnen nemen. De reden hiervoor is dat deze medewerkers niet onder directe supervisie werken: hun leidinggevend en zijn dikwijls op afstand, of hebben minder inzicht in de betreffende situatie (Lipsky, 1980).

Zo is beslissingsruimte in bepaalde situaties noodzakelijk. Ten eerste kunnen beleidsregels nadelen hebben of in de uitwerking disfunctioneren. Soms falen beleidsmakers in het anticiperen op alle problemen waarvoor regels geschreven worden. Beslissingsruimte kan de (mogelijke) hiaten in de beleidsuitvoering vullen. Ten tweede gelden soms twee of meer beleidsregels tegelijk, maar schrijven ze tegenstrijdige resultaten voor. Beslissingsruimte kan de beleidsuitvoerder toestaan het conflict op te lossen op een manier die het best tegemoet komt aan alle belanghebbenden. Ten derde kan soms de uitvoering van een beleidsregel, toegepast op een concreet geval, leiden tot een resultaat dat strijdig is met het doel van het beleid. Soms kan namelijk de uitvoering van een beleidsregel, toegepast op een concreet geval, leiden tot een resultaat dat strijdig is met ons begrip van wat rechtvaardig is. Beslissingsruimte kan de beleidsuitvoerder dan de mogelijkheid bieden datgene te doen wat door de maatschappij als rechtvaardig beschouwd wordt. Tenslotte zijn soms de omstandigheden waaronder een beleidsregel moet worden toegepast zo complex, dat geen enkele beleidsregel volledig effectief kan zijn. Beslissingsruimte bevrijdt de beleidsuitvoerder van deze complexiteit door naar goeddunken te handelen (Hawkins, 2001).

Hoewel volgens onder andere Lipsky beslissingsruimte noodzakelijk is bij de uitvoering van werkzaamheden door Street-level bureaucrats, is dit niet per definitie wenselijk. Street-level bureaucrats nemen bij beleidsbeslissingen de specifieke situatie in ogenschouw en maken een afweging hoe zij het gegeven beleid zullen toepassen of interpreteren. Hierbij bestaat de kans op willekeur. Beslissingsruimte laat daarmee de mogelijkheid open voor ongelijkheid en onrecht (Lipsky, 1980).

Samenvattend kan overeenkomstig Lipsky (1980) worden gesteld dat beslissingsruimte noodzakelijk geacht wordt aanwezig te zijn binnen professionele bureaucratieën, zeker wanneer er onduidelijkheid in beleid is, er sprake is van ruimte tot eigen invulling, gebrek aan controle en mogelijkheid tot afwijken. Lipsky noemt deze professionele bureaucratieën Street-level bureaucracies (1980). Functionarissen binnen Street-level bureaucracies beschikken over een hoge mate van beslissingsruimte bij het uitvoeren van beleid. Een leraar is daarom een goed voorbeeld van een Street-level bureaucrat (Lipsky, 1980).

3.2.2 Beslissingsruimte opgevat als regelcapaciteit (De Sitter/ Christis)

De Sitter beschouwt in zijn boek Synergetisch Produceren (1998) elke werkplek als een knooppunt binnen een netwerk. Elk knooppunt kent een wederzijdse afhankelijkheid ten opzichte van een ander knooppunt. Hoe meer knooppunten, hoe meer werkprocessen en hoe meer storingsgevoeligheid. De Sitter stelt dat het onmogelijk is een storingsvrij geheel van werkprocessen te hebben. Wel is het mogelijk dat werkprocessen beheersbaar zijn. Beheersbaarheid impliceert dat werkprocessen voortdurend kunnen veranderen, maar dat de medewerker beschikt over voldoende bijsturingsmogelijkheden. De Sitter noemt deze bijsturingsmogelijkheden regelcapaciteit (1998: 9).

Op het werk kunnen zich problemen voordoen die een medewerker dient op te lossen om het werk goed uit te kunnen voeren. Christis geeft aan dat er een onderscheid in typering van problemen aangegeven dient te worden: er zijn problemen die onlosmakelijk verbonden zijn aan het werk dat uitgevoerd wordt (een leraar kan te maken krijgen met 'moeilijke' kinderen) en problemen die dat niet zijn. Deze laatste soort problemen zouden zoveel als mogelijk vermeden moeten worden. Het feit dat een medewerker niet in staat is om met problemen om te gaan, kan een gevolg zijn van het ontbreken van regelcapaciteit op persoonlijk niveau of op organisatorisch niveau. In het eerste geval ontbreekt het de medewerker aan motieven en/of persoonlijke vaardigheden om het probleem aan te pakken. In het laatste geval wil en kan een medewerker het probleem wel oplossen, maar de organisatie van het werk laat dit niet toe (1998: 40). Overeenkomstig de theorie van De Sitter worden werkproblemen opgevat als afstemmingsproblemen tussen de werkplek, de werkomgeving en de privésfeer (1998: 13). Er is volgens De Sitter slechts een beperkt aantal mogelijkheden om met werkproblemen om te gaan. Hij noemt er drie: zelf oplossen, afstemmen tussen werkplekken en overleg (1998: 10; Christis, 1998: 45-46).

De eerste mogelijkheid om met werkproblemen om te gaan is de eigen werkzaamheden aan te passen aan de wisselende omstandigheden. De Sitter (1998: 10-11) en Christis (1998: 45-46) noemen deze mogelijkheid 'zelf oplossen'. Het is noodzakelijk dat een medewerker beschikt over keuzemogelijkheden ten aanzien van de verschillende soorten werk, de volgorde ervan, de benodigde middelen en de kennis en vaardigheden die benodigd zijn om het werk uit te kunnen voeren. Medewerkers beschikken in geval van zelf oplossen over beslissingsruimte (autonomie) ten aanzien van tempo, werkvolgorde en planning van werkzaamheden. Deze beslissingsruimte kan door de medewerker gehanteerd worden binnen de grenzen van operationele normen die aan het werk gesteld zijn. Er vindt dus aanpassing plaats in de werkzaamheden door de medewerker, terwijl de uitwisselingsrelaties gelijk blijven (vraag/aanbod).

Deze vorm van bijsturen wordt door De Sitter interne regelcapaciteit genoemd: het vermogen om binnen het eigen werkdomein handelingen te veranderen zonder dat daarvoor veranderingen in de uitwisseling met de werkomgeving ontstaan (1998: 10). Van interne regelcapaciteit is dus sprake wanneer een medewerker zelfstandig een probleem kan

oplossen (Christis, 1998). Bij het oplossen van werkproblemen kan een medewerker gebruik maken van routine en non-routine oplossingen. Bij een routineoplossing kan een medewerker op basis van een reeds vaker optredend probleem putten uit een repertoire van keuzemogelijkheden aan oplossingen, afhankelijk van de betreffende situatie. De Sitter noemt dit ook wel regelen op basis van interne speelruimte (1998). In geval van een non-routine oplossing krijgt de medewerker te maken met een probleem dat zich nog niet eerder heeft voorgedaan. Het is mogelijk dat de medewerker dan alsnog een oplossing vindt die voorhanden, maar nog niet eerder ingezet is (De Sitter, 1998: 10-11).

Christis wijst erop dat wanneer de operationele normen strikter zijn vastgelegd, de interne regelcapaciteit kleiner is. In dit geval is de kans groter dat medewerkers hun werkzaamheden in het geheim regelen om om te kunnen gaan met problemen (1998: 45-46). Lipsky (1980) en Christis (1998) noemen in dit verband de 'coping mechanismen' die medewerkers hanteren om stress tegen te gaan.

De tweede mogelijkheid om werkproblemen op te lossen is het afstemmen van de werkplekken op elkaar (De Sitter, 1998: 10-11; Christis, 1998: 46). Uitwisselingsrelaties van de eigen werkplek met de werkomgeving vinden plaats op basis van normen: er zijn wederzijdse verwachtingen. Op het moment dat een medewerker niet kan voldoen aan de verwachting(en) van de partners, omdat bijvoorbeeld de problemen te groot zijn of de beslissingsruimte te klein (Christis, 1998), zal aanpassing nodig zijn. Een medewerker zal dan de hulp van anderen invoeren. Het invoeren van de hulp van anderen kan de vorm aannemen van ondersteuning door collega's op de eigen afdeling, hetgeen Christis aanduidt als ondersteuningsmogelijkheden. Het invoeren van de hulp van anderen kan ook de vorm aannemen van contact opnemen met medewerkers van andere afdelingen om het probleem gezamenlijk met hen op te lossen. Christis duidt deze vorm van hulp invoeren aan als functionele contacten (1998: 46).

Het afstemmen van werkplekken op elkaar kan op basis van overleg, maar het gevaar is dat bij elke dreigende storing overleg nodig is. Veel overleg verstoort de voortgang van werkprocessen. Daarom bevindt zich in de meeste netwerken een marge naast de omschreven uitwisselingsnormen. Beschikt de medewerker over een dergelijke marge, dan heeft hij twee oplossingsmogelijkheden, namelijk het veranderen van zijn manier van werken én het veranderen van het werk zelf binnen de gegeven marges. Hij kan zowel variëren aan de invoerzijde als aan de uitvoerzijde. De medewerker beschikt dan over externe speelruimte. Overleg is niet noodzakelijk, mits de normering gevolgd wordt. De normen worden verbeterd maar niet vernieuwd (De Sitter, 1998; Christis, 1998).

Een vergelijking hiermee kan gevonden worden in de beslissingsruimte welke door Lipsky (1980) beschreven wordt. Lipsky (1980) geeft aan dat bijvoorbeeld leraren bij het geven van onderwijs in de klas binnen gestelde kaders (normen) beschikken over een ruime mate van eigen invulling. Daarnaast wenden leraren beslissingsruimte aan om routines en maatregelen te ontwikkelen zodat zij om kunnen gaan met onzekerheden en werkdruk. Het afstemmen tussen werkplekken wordt door De Sitter (1998) een externe routineoplossing genoemd.

De derde mogelijkheid om met werkproblemen om te gaan wordt door De Sitter aangeduid als het plegen van overleg (1998) en door Christis als het regelen in periodieke vormen van overleg. Overleg vindt plaats wanneer het gebruik van marges niet afdoende blijkt (1998: 46). Er vindt in dit geval discussie plaats over de structuur van het uitwisselingsnetwerk, in het bijzonder over de wederzijdse verwachtingen (normen). Partners komen op gezette momenten bijeen om structurele oplossingen te bedenken voor problemen die regelmatig

terugkeren. De oplossingen die geformuleerd worden door middel van deze mogelijkheid zijn altijd vernieuwend. Immers: er heeft door overleg een wijziging in het uitwisselingsnetwerk plaatsgevonden. Gesignaleerde werkproblemen worden door een nieuwe werkwijze opgelost (er heeft met andere woorden een verandering plaatsgevonden in operationele normen) óf de afstemmingsrelaties aan in- en/of uitvoerzijde (verandering van transformationele normen) zijn gewijzigd (Christis, 1998: 45-46). Het plegen van overleg wordt door De Sitter aangeduid als een externe non-routine oplossing (1998).

De tweede (afstemming werkplekken) en derde mogelijkheid (overleg) zijn vormen van externe regelcapaciteit. In geval van externe regelcapaciteit verandert er wel degelijk iets in de uitwisseling met de omgeving. Het werk wordt zelf veranderd en medewerkers kunnen het werkdomein afstemmen op de gewijzigde uitwisseling met de omgeving. Van externe regelcapaciteit is dus sprake wanneer een medewerker een beroep moet doen op derden om een probleem op te lossen. Een voorbeeld hiervan is wanneer een probleem te ingewikkeld of te groot blijkt te zijn of wanneer een medewerker niet over voldoende interne regelcapaciteit beschikt (1998: 40). Externe regelcapaciteit kent een sociaal karakter: er zijn binnen het netwerk meerdere knooppunten en regelaars welke in een afhankelijkheidsrelatie tot elkaar staan. Communicatie is hierbij onontbeerlijk (De Sitter, 1998: 14).

Christis maakt binnen externe regelcapaciteit nog onderscheid tussen continu extern regelen of periodiek extern regelen (1998: 45-46). Van continu extern regelen is sprake wanneer het zich bij ieder probleem voordoet. Ondersteuning en functionele contacten dienen begrepen te worden onder continu extern regelen. Continu extern regelen houdt niet in dat het voortdurend plaatsvindt, maar dat het direct plaatsvindt wanneer een probleem optreedt. Van periodiek extern regelen is sprake wanneer problemen die regelmatig voorkomen in periodieke vormen van overleg worden besproken (Christis, 1998: 45-46).

Beperkte regelcapaciteit is niet alleen problematisch voor de medewerker, maar ook voor het netwerk in het geheel. Wanneer een medewerker namelijk de problemen waarmee hij geconfronteerd wordt niet kan oplossen, dan zal de volgende schakel in het netwerk het probleem overnemen (immers: iedere output is input voor de volgende werkplek). Het verschaffen van voldoende regelcapaciteit op de werkplek vermindert storingen in het netwerk omdat problemen op de werkplek geabsorbeerd worden in plaats van doorgegeven aan de volgende schakel (Christis, 1998: 45-46).

Daarnaast is het noodzakelijk dat wanneer een medewerker geen of weinig interne regelcapaciteit tot zijn beschikking heeft, hij niet geconfronteerd wordt met veranderingen aan de invoerzijde. Hij kan immers deze veranderingen/werkproblemen beperkt oplossen. Werkplekken waarbij de medewerker beschikt over weinig tot geen interne regelcapaciteit noemt De Sitter bureaucratisch. Bureaucratische werkplekken worden gekenmerkt door een hoge mate van arbeidsdeling en een hoge mate van beheerscomplexiteit (1998: 17).

Het omgaan met problemen en bijpassende regelstrategieën zijn hieronder schematisch in tabel 1 weergegeven.

Regelstrategieën	Intern	Extern
<i>Secundair; routine</i>	Regelen op basis van interne speelruimte	Regelen op basis van externe speelruimte
<i>Primair; non-routine</i>	Nieuwe manier van werken bedenken: verandering van operationele normen	Nieuwe transacties tussen interactiepartners: verandering van transformationele normen

Tabel 1. Omgaan met problemen - regelstrategieën (De Sitter, 1998: 88)

Samenvattend kan worden gesteld dat De Sitter (1998) en Christis (1998) het noodzakelijk achten dat medewerkers over voldoende beslissingsruimte (in termen van regelcapaciteit) beschikken om met werkproblemen om te kunnen gaan. Deze regelcapaciteit kent verschillende vormen –zowel intern als extern als routine en non-routine– en geeft hiermee medewerkers in verschillende mate, afhankelijk van hun bevoegdheden, de mogelijkheid oplossingen voor werkproblemen te vinden. Beschikken medewerkers over onvoldoende beslissingsruimte, dan is er kans op storing in het netwerk. Ofwel: dan is er kans op belemmering in de werkzaamheden. Het mogelijke gevolg voor de werkbeleving wordt in paragraaf 3.3 beschreven.

3.3 Invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving

Een analyse van de literatuur levert een divers beeld op met betrekking tot de invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving. Van den Broeck et al. (2009) geven aan dat het gevoel van autonomie, opgevat in termen van beslissingsruimte en controlemogelijkheden (Karasek, 1979), bijdraagt aan de arbeidssatisfactie. In het verlengde hiervan stelt de Goal Setting Theory (Latham & Locke, 2006) dat doelen als meer motiverend worden ervaren als ze door de medewerker zelf omschreven zijn en/of wanneer de door anderen geformuleerde doelen als zinvol beschouwd worden. Agho et al. geven aan dat arbeidssatisfactie voor een groot deel beïnvloed wordt door het wel of niet beschikken over autonomie om zelf beslissingen te nemen in het werk (1993: 10). Ook De Jonge et al. (1998) geven aan dat er een verband bestaat tussen autonomie in het werk en arbeidssatisfactie.

Hackman en Oldham (1980) beschrijven in het door hen ontwikkelde Job Characteristics Model beslissingsruimte in termen van autonomie. Met autonomie bedoelen zij: de mate waarin het werk de medewerker vrijheid en onafhankelijkheid biedt om het werk naar eigen inzicht in te richten en uit te voeren. In het Job Characteristics Model wordt weergegeven dat hoe hoger de autonomie is, hoe meer de ervaren verantwoordelijkheid voor het werkresultaat zal zijn. Met ervaren verantwoordelijkheid voor het werkresultaat wordt bedoeld: de mate waarin medewerkers verantwoordelijkheid ervaren voor de werkprestaties. Deze psychologische staat is de consequentie van het basis werkkenmerk autonomie. Een hoge ervaren verantwoordelijkheid draagt weer bij aan de arbeidssatisfactie (Hackman & Oldham, 1980).

Karasek geeft aan dat beslissingsruimte noodzakelijk is om met spanning in het werk om te kunnen gaan. Wanneer deze beslissingsruimte ontbreekt, kan de spanning overgaan in overspannenheid. Spanning ontstaat wanneer een bedreigende gebeurtenis in de omgeving gecombineerd wordt met externe factoren die een adequate reactie op deze gebeurtenis

belemmeren of beperken. Het beschikken over een hoge mate van beslissingsruimte is dan noodzakelijk om niet overspannen te raken (1979, in: Christis, 1998: 35).

De Sitter (1998: 19) stelt dat wanneer een medewerker over externe regelcapaciteit beschikt, hij zijn werkzaamheden aan in- en uitvoerzijde van de werkplek kan afstemmen op de omgeving. Wanneer een medewerker niet beschikt over deze externe regelcapaciteit, is de kans op vervreemding (en stress) groot. Vervreemding dient niet opgevat te worden als een gevoel, maar als een wijze waarop medewerker de netwerkrelaties beoordeelt. Een medewerker ervaart vervreemding wanneer hij deze relaties niet kan beïnvloeden. Hij zal het werk daarom als zinloos ervaren en zich niet betrokken voelen omdat hij niet betrokken wordt (De Sitter, 1998: 20). Wanneer een medewerker wel beschikt over interne regelcapaciteit, met andere woorden, hij kan zijn werkzaamheden aanpassen aan de invoerzijde van de werkplek, is de kans op vervreemding groot, maar de kans op stress laag, omdat hij toch zijn werkzaamheden kan afstemmen op de input vanuit de werkomgeving (De Sitter, 1998). Werk dat uitsluitend interne regelcapaciteit bevat wordt aangeduid als uitvoerende arbeid. De medewerkers die dit werk doen zijn alleen in het salaris geïnteresseerd en voelen zich niet betrokken (De Sitter, 1998: 21).

Schematisch is één en ander in tabel 2 weergegeven.

		Interne regelcapaciteit	
		Hoog	Laag
Externe regelcapaciteit	Hoog	Stressrisico en vervreemdingsrisico laag	Stressrisico en vervreemdingsrisico laag ¹
	Laag	Stressrisico laag en vervreemdingsrisico hoog	Stressrisico hoog en vervreemdingsrisico hoog

Tabel 2. Regelcapaciteit en werkbeleving (De Sitter, 1998: 22)

Samenvattend kan op basis van de beschreven theorieën worden gesteld dat het beschikken over beslissingsruimte van invloed is op de werkbeleving. Beschikt een medewerker niet over beslissingsruimte, dan kan de betrokkenheid bij het werk en de organisatie afnemen (o.a. De Sitter, 1998). Het niet beschikken over beslissingsruimte kan daarnaast de arbeidssatisfactie in negatieve zin beïnvloeden (o.a. Hackman & Oldham, 1980) omdat men zich niet verantwoordelijk voelt voor het werkresultaat.

¹ De Sitter (1998) noemt dit een onwaarschijnlijke combinatie.

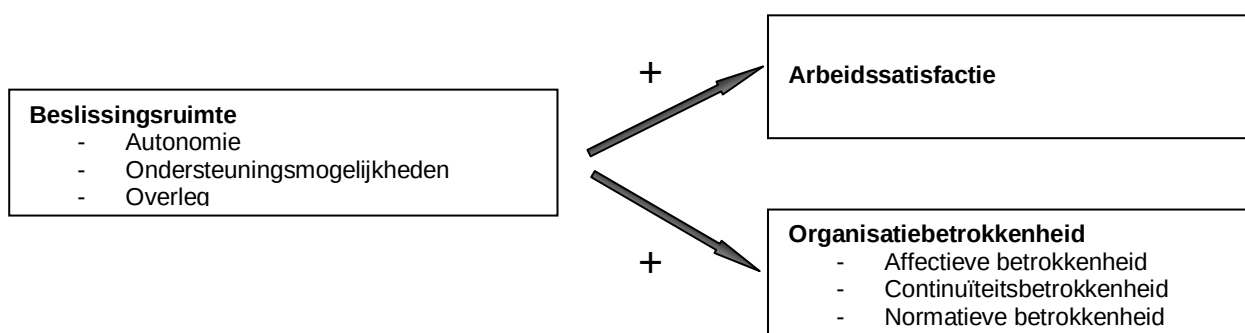
3.4 Conceptueel model

Op basis van het gepresenteerde theoretisch kader in hoofdstuk 3, zal in het vervolg van deze scriptie antwoord gegeven worden op de probleemstelling. Het theoretisch kader beschrijft de relatie tussen werkbeleving en beslissingsruimte. Er wordt steun gevonden voor de stelling dat beslissingsruimte positief samenhangt met de werkbeleving. In het uitgevoerde onderzoek (zie volgend hoofdstuk) zal empirisch getoetst worden of de gegeven theorie aangaande een positief verband tussen beslissingsruimte en werkbeleving ondersteund wordt. Voorafgaand aan het volgende hoofdstuk zullen nu het conceptueel model en bijbehorende hypothesen geformuleerd worden.

Braster (2000: 10) stelt dat een antwoord op een vraag gegeven kan worden zonder dat vooraf de gegevens die nodig zijn om deze vraag te beantwoorden, verzameld zijn. De verklaring die hij hiervoor geeft is dat het binnen de wetenschap noodzakelijk is een theoretisch kader te vormen alvorens over te kunnen gaan tot dataverzameling. Vanuit een theoretisch kader wordt een conceptueel model geformuleerd waarin beschreven de voorlopige beantwoording van de probleemstelling (Braster, 2000: 47). Een goed omschreven conceptueel model bevat in ieder geval de concepten die in het onderzoek van belang zijn en geeft de onderlinge relaties weer tussen deze concepten. Op basis van het conceptueel model wordt de richting van het onderzoek zichtbaar (Braster, 2000: 50).

Op basis van de gepresenteerde theorie over werkbeleving, beslissingsruimte en de beschreven onderwijsontwikkelingen, wordt verondersteld dat beslissingsruimte van invloed is op de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs. Deze veronderstelling zal, gebaseerd op gepresenteerde theorieën, in het onderzoek getoetst worden. Er is dus sprake van een deductieve onderzoeksbenadering (Braster, 2000: 50).

In de theorie met betrekking tot werkbeleving is aangegeven dat werkbeleving opgevat dient te worden in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. Deze twee variabelen zijn afzonderlijk vermeld. Tevens is de variabele organisatiebetrokkenheid onderverdeeld naar de deelvariabelen affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid. Beslissingsruimte wordt in deze scriptie geduid aan de hand van drie kenmerken/deelvariabelen: autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg.



Figuur 3: conceptueel model

Het conceptueel model geeft, zoals Braster omschreven heeft (2000: 50), richting aan het onderzoek door weer te geven welke concepten van toepassing zijn en welke relaties er tussen deze concepten bestaan. In de probleemstelling wordt gevraagd of de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs beïnvloed wordt door de beslissingsruimte. In

bovenstaand conceptueel model wordt (op basis van het theoretisch kader) verondersteld dat beslissingsruimte een positieve invloed heeft op de werkbeleving, opgevat in de concepten arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. Beslissingsruimte wordt, overeenkomstig de theorieën van De Sitter (1998) en Christis (1998), tot uitdrukking gebracht door de variabelen autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg. Het conceptueel model kan naar twee basishypothesen H1 en H2 en bijbehorende deelhypothesen (aangeduid door de toevoeging a,b,c) uitgewerkt worden.

H1 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H1a Autonomie heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H1b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H1c Overleg heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H2 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

H2a Autonomie heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

H2b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

H2c Overleg heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

Organisatiebetrokkenheid is conform de theorie van Meyer en Allen (1991) onderverdeeld in affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid. In deze scriptie wordt verondersteld dat de positieve invloed van beslissingsruimte op de organisatiebetrokkenheid voor alle drie de typen van betrokkenheid van toepassing is. Zodoende kunnen ook de volgende drie basishypothesen H3, H4 en H5 met bijbehorende deelhypothesen (aangeduid door de toevoeging a,b,c) beschreven worden.

H3 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.

H3a Autonomie heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.

H3b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.

H3c Overleg heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.

H4 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.

H4a Autonomie heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.

H4b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.

H4c Overleg heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.

H5 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.

H5a Autonomie heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.

H5b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.

H5c Overleg heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.

De geformuleerde hypothesen zullen verder uitgewerkt worden in de volgende hoofdstukken op basis van het uitgevoerde onderzoek.

4 Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 4.1 een uitwerking gegeven van het onderzoeksdesign als vertaling van het hiervoor beschreven conceptueel model. Vervolgens zullen de concepten uit het conceptueel model in paragraaf 4.2 geoperationaliseerd worden in meetbare variabelen en zal een beschrijving gegeven worden van de onderzoekspopulatie. Tenslotte wordt in paragraaf 4.3 de wijze van dataverzameling beschreven en worden de kenmerken van de respondenten weergegeven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 4.4 waarin validiteit- en betrouwbaarheidsanalyses van de onderzochte variabelen gepresenteerd worden.

4.1 Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign kan omschreven worden als de schakel tussen het conceptueel model en de empirie (Braster, 2000: 59). Het onderzoeksdesign vormt als het ware een plan van aanpak waarin aangegeven wordt hoe van onderzoeksvragen gekomen zal worden tot conclusies. In het onderzoeksdesign wordt allereerst aangegeven hoe theoretische concepten uit het conceptueel model uitgewerkt worden in empirische variabelen. Deze uitwerking wordt aangeduid als operationalisering. Voorts wordt uiteengezet hoe onderzoekseenheden geselecteerd worden en op welke wijze de data verzameling en -analyse plaats zullen vinden (Braster, 2000: 59).

Braster beschrijft twee doelen van het opstellen van een onderzoeksdesign. Allereerst dient het onderzoeksdesign inzicht te verschaffen hoe voldaan wordt aan wetenschappelijke criteria van validiteit en betrouwbaarheid. Daarnaast dient een onderzoeksdesign instructies te geven over de praktische uitvoering van het onderzoek door opgave te doen van de selectie van onderzoekseenheden, de onderzoeksmethoden van onderzoekseenheden en dataverzameling. Tevens dient het onderzoeksdesign de procedure te omschrijven voor de data analyse (Braster, 2000: 62).

Als onderzoeksdesign is gekozen voor een survey. Een survey beschrijft de attitudes en gedrag van een populatie op basis van de antwoorden van respondenten uit (een representatief deel van) deze populatie op een aantal vastgelegde vragen. Sociale wetenschappers gebruiken een survey met name om fenomenen te verklaren en dus niet alleen om te beschrijven (Baker, 1999: 8). Een survey kan gebruikt worden om geaccepteerde verklaringen of theorieën (opnieuw) te testen of om nieuwe theorieën te ontwikkelen. Het doel van een survey is variatie in antwoorden te ontdekken. Braster (2000: 24) stelt dat een survey zich kenmerkt door een deductieve aanpak. Voordat empirische toetsing van het theoretisch kader plaatsvindt, worden hypothesen opgesteld. Deze hypothesen zijn gebaseerd op de gepresenteerde theorieën. Het doel is een verklaring te geven voor hetgeen in de probleemstelling gesteld is door het duiden van causale relaties tussen een beperkt aantal variabelen. Het analyseren van deze causale relaties vindt plaats middels kwantitatieve analysemethoden. Er is geen sprake van een intensieve bestudering, daar de periode van studie beperkt blijft tot één meetmoment (2000: 21-24).

Alvorens dieper ingegaan wordt op de wetenschappelijke criteria van validiteit en betrouwbaarheid, zal eerst in dit hoofdstuk de operationalisering van de theoretische begrippen uit het conceptueel model aan bod komen.

4.2 Operationalisering

Onder operationalisering dient begrepen te worden: de vertaling van theoretische concepten uit het conceptueel model in empirische variabelen (Braster; 2000: 59). De in het conceptueel model gepresenteerde theoretische concepten zullen hier in empirische variabelen vertaald worden. De term werkbeleving wordt in de literatuur op verschillende wijzen geïnterpreteerd. Zoals gepresenteerd in het conceptueel model, is in dit onderzoek werkbeleving uitgedrukt in termen van arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid. Zowel arbeidssatisfactie als organisatiebetrokkenheid vormen de afhankelijke variabelen in het conceptueel model (ofwel de vertaling van werkbeleving). Beslissingsruimte is de onafhankelijke variabele. De gehanteerde vragenlijst voor het meten van de verschillende variabelen, is als bijlage bij deze scriptie gevoegd.

In deze scriptie is voor de operationalisering van de begrippen arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid gebruik gemaakt van de vragenlijst die Zandbergen – Pronk (2009) samenstelde voor haar onderzoek naar de invloed van medewerkerbetrokkenheid op de relatie arbeidstevredenheid en arbeidsklachten. De samengestelde vragenlijst combineert zowel de operationalisering van arbeidssatisfactie vanuit de theorie van Hackman en Oldham (1980) als de operationalisering van organisatiebetrokkenheid vanuit de theorie van Meyer en Allen (1991; 1997).

4.2.1 Operationalisering arbeidssatisfactie

Om arbeidssatisfactie te meten maakte Zandbergen – Pronk (2009) gebruik van een deel van de vragenlijst Werkdruk die sociaalwetenschappelijk onderzoeksbureau Satisfakt in samenwerking met de Erasmus Universiteit ontwikkelde. In de vragenlijst van Zandbergen – Pronk (2009) wordt arbeidssatisfactie onderverdeeld in intrinsieke en extrinsieke arbeidssatisfactie. In deze scriptie wordt het onderscheid naar extrinsieke en intrinsieke tevredenheid niet gemaakt: arbeidssatisfactie is in het conceptueel model aangeduid als één afhankelijke variabele. De antwoordmogelijkheden zijn gegeven op basis van een 5-punten Likertschaal, variërend van 'zeer tevreden' tot 'zeer ontevreden'.

De gestelde vragen gaan in op zowel werkinhoudelijke kenmerken (het gebruik van kennis en vaardigheden, de mate van afwisseling en autonomie in het werk en de mate waarin een medewerker zelfstandig kan handelen), als arbeidsvoorwaarden (zoals salaris en promotiemogelijkheden) (Zandbergen – Pronk, 2009). De gestelde vragen vertonen raakvlakken met de theorie van Hackman en Oldham (1980). De theorie van Hackman en Oldham beschrijft verschillende basis werkkenmerken welke kunnen leiden tot een hoge arbeidssatisfactie (Zandbergen – Pronk, 2009).

Voorbeeldvragen van arbeidssatisfactie met bijbehorende antwoordcategorieën:

- *Bent u tevreden met de mate waarin u in uw functie uw kennis en vaardigheden kunt benutten?*
 - ☐ zeer tevreden
 - ☐ tevreden
 - ☐ noch tevreden, noch ontevreden
 - ☐ ontevreden
 - ☐ zeer ontevreden

- *Bent u tevreden over uw secundaire arbeidsvoorwaarden (zoals vakantie- en verlofregeling, spaarregelingen, verzekeringen e.d.)?*
 - ☐ zeer tevreden
 - ☐ tevreden
 - ☐ noch tevreden, noch ontevreden
 - ☐ ontevreden
 - ☐ zeer ontevreden

4.2.2 Operationalisering organisatiebetrokkenheid

Organisatiebetrokkenheid is in het conceptueel model aangeduid als een afhankelijke variabele, welke onderverdeeld kan worden in affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid. Voor het operationaliseren van organisatiebetrokkenheid is het drie-componentenmodel van organisatiebetrokkenheid van Meyer en Allen (1997) gebruikt. Meyer en Allen (1997) ontwikkelden de Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) waarmee drie vormen van organisatiebetrokkenheid kunnen worden gemeten (Meyer & Allen, 1997). Deze vragenlijst onderzoekt de mate waarin medewerkers zich betrokken voelen bij de organisatie. De OCQ bestaat uit 24 items, verdeeld over acht vragen per type organisatiebetrokkenheid op een 7-punten Likertschaal. De vragen van de OCQ zijn door Zandbergen – Pronk (2009) in het Nederlands vertaald. Daarnaast heeft Zandbergen – Pronk de 7-punten Likertschaal verkleind naar een 5-punten Likertschaal vanwege de wens een eenduidige antwoordcategorie te hanteren voor zowel de vragenlijst met betrekking tot arbeidssatisfactie als organisatiebetrokkenheid. De antwoordmogelijkheden zijn gegeven op basis van een 5-punten Likertschaal, variërend van 'zeer mee eens' tot 'zeer mee oneens'.

Voorbeeldvragen organisatiebetrokkenheid, onderverdeeld naar affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid met bijbehorende antwoordcategorieën:

- *Mijn school is voor mij van grote persoonlijke betekenis (affectieve betrokkenheid).*
 - ☐ zeer tevreden
 - ☐ tevreden
 - ☐ noch tevreden, noch ontevreden
 - ☐ ontevreden
 - ☐ zeer ontevreden
- *Ik heb het idee dat ik te weinig alternatieven heb om serieus te overwegen de organisatie te verlaten (continuïteitsbetrokkenheid).*
 - ☐ zeer tevreden
 - ☐ tevreden
 - ☐ noch tevreden, noch ontevreden
 - ☐ ontevreden
 - ☐ zeer ontevreden

- *Eén van de belangrijkste redenen dat ik bij mijn huidige school werkzaam blijf, is omdat ik loyaliteit belangrijk vind en mij daarom verplicht voel de organisatie niet te verlaten (normatieve betrokkenheid).*
 - ☐ zeer tevreden
 - ☐ tevreden
 - ☐ noch tevreden, noch ontevreden
 - ☐ ontevreden
 - ☐ zeer ontevreden

4.2.3 Operationalisering beslissingsruimte

Beslissingsruimte is in het conceptueel model de onafhankelijke variabele. De term beslissingsruimte wordt uitgedrukt in hetgeen De Sitter (1998) regelcapaciteit noemt. De regelcapaciteit is volgens Christis (1998: 47) te inventariseren door de variabelen autonomie, externe speelruimte, ondersteuningsmogelijkheden, functionele contacten en periodieke vormen van overleg. Christis (1998) wijst op de mogelijkheid om met behulp van deze variabelen regelcapaciteit meetbaar te maken op basis van de WEBA methodiek. Voor de operationalisering van beslissingsruimte is daarom gebruik gemaakt van de NOVA-WEBA methodiek om de beslissingsruimte te meten. De gehanteerde variabelen die beslissingsruimte meten zijn autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en functionele contacten (in de scriptie wordt deze variabele aangeduid als ondersteuningsmogelijkheden) en overleg. De antwoordmogelijkheden zijn gegeven op basis van een 4-punten Likertschaal, waarbij de antwoordcategorieën zijn onderverdeeld in 'zeer mee eens – mee eens – mee oneens – zeer mee oneens'.

Voorbeeldvragen beslissingsruimte, onderverdeeld naar autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg met bijbehorende antwoordcategorieën:

- *Ik heb de mogelijkheid om zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe (autonomie).*
 - ☐ zeer mee eens
 - ☐ mee eens
 - ☐ oneens
 - ☐ zeer mee oneens
- *Mijn collega's helpen me bij het afwerken van een opdracht als dat nodig is (ondersteuningsmogelijkheden).*
 - ☐ zeer mee eens
 - ☐ mee eens
 - ☐ oneens
 - ☐ zeer mee oneens
- *Ik bespreek met anderen hoe de taken gepland moeten worden (overleg).*
 - ☐ zeer mee eens
 - ☐ mee eens
 - ☐ oneens
 - ☐ zeer mee oneens

4.3 Onderzoekspopulatie en dataverzameling

In de geformuleerde probleemstelling wordt verondersteld dat de werkbeleving beïnvloed wordt door de beslissingsruimte. In het gepresenteerde conceptueel model en bijbehorende hypothesen is deze veronderstelling verder uitgewerkt, op basis van theorieën met betrekking tot werkbeleving en beslissingsruimte. Door het uitvoeren van een (kwantitatief) onderzoek wordt deze veronderstelling, alsmede de houdbaarheid van geformuleerde hypothesen onderzocht en onderlinge relaties geduid. In het nu volgende deel wordt een beschrijving gegeven van de onderzoekspopulatie waar binnen het onderzoek uitgevoerd is en de wijze waarop data verzameld zijn. Daarnaast worden kenmerken van de onderzoekspopulatie gepresenteerd.

Het onderzoek is uitgevoerd bij een stichting voor primair onderwijs, te weten Stichting Katholiek Primair Onderwijs Roosendaal. In deze stichting zijn 21 scholen ondergebracht, waarvan 19 reguliere basisscholen, één school voor het speciaal basisonderwijs en één school voor (voortgezet) speciaal onderwijs. Alle scholen vallen onder de werkingssfeer van de Wet op het Primair Onderwijs. De onderzoekspopulatie omvat alle leraren die op basis van een dienstverband voor onbepaalde tijd werkzaam zijn op één of meerdere vaste scholen binnen genoemde stichting. Uitdrukkelijk zijn leraren die tijdelijk benoemd zijn en/of leraren die vast benoemd zijn, maar geen vaste werkplek hebben, uitgesloten van deelname aan het onderzoek ten behoeve van de vergelijkbaarheid. Er is uit de overgebleven groep van leraren geen steekproef getrokken: alle 364 leraren uit de doelgroep zijn aangemerkt als respondenten.

Voor de dataverzameling is gekozen voor het uitzetten van een survey. De keuze om een survey in de vorm van een vragenlijst uit te zetten is met name gebaseerd op het feit dat een survey in een relatief kort tijdsbestek veel respondenten kan bereiken en in datzelfde korte tijdsbestek relevante data kan opleveren (Baker, 1999). Het survey is de methode voor dataverzameling waarmee de empirische deelvraag 4 beantwoord zal worden.

Een survey is gebaseerd op de operationalisering van een beperkt aantal theoretische concepten welke in het conceptueel model beschreven zijn. Zoals eerder aangegeven, geeft het conceptueel model richting aan het onderzoek door weer te geven welke concepten van toepassing zijn en welke relatie er tussen deze concepten bestaan (Braster, 2000: 50). Bij een survey wordt door vragenlijsten aan een groot aantal geïnterviewden voor te leggen op één moment data verzameld. De geïnterviewden bij een survey worden normaliter aangeduid als respondenten. De gestructureerde en vaak gesloten vragen worden aan iedereen individueel in gelijke vorm en zelfde volgorde gesteld (Braster, 2000: 104-105). De vragen in een survey zijn meestal te herkennen als 'wie, wat, waar, hoeveel en hoe vaak' vragen (Braster, 2000: 98-99). De toon in de vragenlijst is professioneel en zakelijk (Braster, 2000: 105). Elk informatie-item in een survey vertegenwoordigt een variabele en kan hiermee gezien worden als een meting waarmee de verschillen in antwoorden op de variabele inzichtelijk kunnen worden gemaakt (Baker, 1999). De antwoorden die op het survey volgen, worden gecodeerd en kunnen door middel van statistische programma's (zoals SPSS) geanalyseerd worden (Braster, 2000: 24). De controlemogelijkheid is beperkt tot het uitvoeren van statistische analyses. Er wordt aangenomen dat de context waarbinnen de vragenlijst door de respondent ingevuld wordt, geen rol speelt bij de resultaten (Braster, 2000: 105).

Tezamen met een medestudent is een vragenlijst ontwikkeld (zie bijlage) waarmee zowel de variabelen uit dit onderzoek, als de variabelen uit het onderzoek van de medestudent gemeten kunnen worden. De hierboven genoemde uitgangspunten voor een survey zijn

opgenomen in de vragenlijst. Voorafgaand aan het onderzoek is tijdens een directeurenoverleg een korte uitleg gegeven over het uit te voeren onderzoek, alsmede de doelstelling ervan. Vervolgens zijn alle directeuren afzonderlijk telefonisch benaderd met een uitgebreide uitleg, alsmede het verzoek tot medewerking. Aan hen is gevraagd mailadressen te verstrekken van leraren uit de doelgroep² en de leraren te informeren over het uit te voeren onderzoek. Ter verduidelijking is aan de directies een richtlijn verstrekt ter grootte van één A4. Leraren uit de doelgroep zijn per mail verzocht deel te nemen aan het onderzoek. In de mail hebben zij een link aangetroffen naar een web-based survey. Na één week zijn directies van scholen geïnformeerd over de respons op hun scholen tot dan toe met het verzoek nogmaals het onderzoek onder de aandacht te brengen. Na twee weken zijn de leraren van de scholen die nog geen volledige respons hebben gegeven automatisch gerappelleerd. Na drie weken is het survey 'gesloten' en is begonnen met het verwerken van de gegevens. Van de 364 leraren hebben 221 leraren de vragenlijst volledig of nagenoeg volledig ingevuld. De respons is bijna 61%, hetgeen door Babbie (2007: 262) als goed wordt genoemd om te komen tot betrouwbare analyses. De gegevens zijn generaliseerbaar naar de volledige organisatie, voor zover het de lerarenformatie betreft.

De respondenten op het survey zijn onder te verdelen in de volgende kenmerken:

Geslacht	Aantal	Percentage
Man	30	13,6%
Vrouw	191	86,4%

Tabel 3. Respondenten onderverdeeld naar geslacht

Leeftijdscategorie	Aantal	Percentage
20-29 jaar	30	13,6%
30-39 jaar	64	29,0%
40-49 jaar	52	23,5%
50-59 jaar	63	28,5%
60 jaar en ouder	12	5,4%

Tabel 4. Respondenten onderverdeeld naar leeftijdscategorie

Lengte onderwijsloopbaan	Aantal	Percentage
0-5 jaar werkzaam in PO	22	10,0%
6-10 jaar werkzaam in PO	45	20,4%
11-15 jaar werkzaam in PO	41	18,6%
16-20 jaar werkzaam in PO	25	11,3%
20-25 jaar werkzaam in PO	29	13,1%
≥ 26 jaar werkzaam in PO	59	26,7%

Tabel 5. Respondenten onderverdeeld naar lengte onderwijsloopbaan

² De doelgroep bestaat uit leraren met een lesgevende en/of niet les gebonden taak. Invalleerkrachten en poolleerkrachten (al dan niet met een vast dienstverband) zijn buiten beschouwing gelaten gezien de specifieke werkomstandigheden waaronder zij werken.

Functieniveau	Aantal	Percentage
Leraar basisonderwijs LA	141	63,8%
Leraar basisonderwijs LB	39	17,7%
Leraar speciaal onderwijs LB	33	14,9%
Leraar speciaal onderwijs LC	6	2,7%
Overige	2	0,9%

Tabel 6. Respondenten onderverdeeld naar functieniveau

Betrekkingsomvang	Aantal	Percentage
0-10 uur per week	5	2,3%
11-20 uur per week	33	14,9%
21-30 uur per week	75	33,9%
31-40 uur per week	108	48,9%

Tabel 7. Respondenten onderverdeeld naar omvang benoeming

4.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Zoals eerder gesteld in dit hoofdstuk, dient het onderzoeksdesign te voldoen aan het wetenschappelijk criterium van validiteit en betrouwbaarheid. Braster stelt dat een onderzoek valide te noemen is wanneer gemeten wordt wat men wil meten (2000: 62). Om tot uitspraken over validiteit van een onderzoek te komen, is het allereerst van belang dat de resultaten op het onderzoek controleerbaar zijn. Er moeten mogelijkheden zijn om de gegeven resultaten te controleren en te achterhalen hoe een onderzoeker tot zijn resultaten gekomen is (Braster, 2000: 61). Ten tweede is van belang dat de vertaling van theoretische begrippen in empirische variabelen nauwkeurig plaats vindt. Om deze vertaling adequaat door te voeren, is het bij het opstellen van bijvoorbeeld een survey van belang dat vragen helder geformuleerd worden, waarbij de kans op onjuiste interpretatie minimaal moet zijn (Braster, 2000: 62). Ten derde dienen de gegeven relaties tussen onafhankelijke en afhankelijke variabele zo sterk mogelijk te zijn en niet afhankelijk te zijn van andere invloeden. Veranderingen in de afhankelijke variabele moeten het logische gevolg zijn van veranderingen in de onafhankelijke variabele(n). Kortom, er dient een causale relatie te zijn tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele (Braster, 2000: 67-68). Ten vierde dienen de resultaten op het onderzoek generaliseerbaar te zijn naar andere situaties en/of eenheden (Braster, 2000: 72). Om de validiteit van een onderzoek te onderzoeken, kan een factoranalyse uitgevoerd worden. Aan de hand van een factoranalyse wordt onderzocht in hoeverre de verschillende items hoog laden op de variabelen en daarmee aangeven dat gemeten wordt wat de onderzoeker wenst te meten. Met andere woorden: hebben de items gemeenschappelijke kenmerken die wijzen op de aanwezigheid van één en dezelfde variabele? De items dienen wel een factorlading van 0,30 of hoger te hebben. Een lagere waarde kan erop wijzen dat het item niet verwijst naar een gemeenschappelijke variabele (Zandbergen – Pronk, 2009: 33).

Ten aanzien van de betrouwbaarheid van een onderzoek stelt Braster dat hieraan voldaan wordt wanneer het opnieuw meten van een ongewijzigd object, hetzelfde resultaat oplevert. Met andere woorden: bij iedere nieuwe meting blijft de uitkomst stabiel (2000: 74). Met name gestructureerde vragenlijsten worden betrouwbaar geacht, omdat over het algemeen een nieuwe meting (vraag) tot eenzelfde respons leidt. Om de betrouwbaarheid van een

variabele binnen een survey vast te stellen, kan de Cronbachs Alpha berekend worden, mits er meerdere Likert items gebruikt zijn bij de antwoordschaal (Braster, 2000: 74-75). De waarden van de Cronbachs Alpha variëren tussen oneindig negatieve getallen tot +1. Er is sprake van een betrouwbare antwoordschaal als de Cronbachs Alpha meer dan 0,60 bedraagt (Zandbergen – Pronk, 2009: 33). Wanneer een Cronbachs Alpha groter is dan 0,80 wordt deze gewaardeerd als 'goed' (Pallant, 2007).

Om daadwerkelijk vast te stellen of in dit onderzoek gemeten wordt wat ik wil meten (ofwel de validiteit vast te stellen), is per variabele een factoranalyse uitgevoerd. Het doel van de factoranalyse is om vast te stellen of de verschillende items één en dezelfde variabele meten. Om de betrouwbaarheid van de verschillende items binnen één variabele vast te stellen, is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Er is gebruik gemaakt van de Cronbachs Alpha-methode. Door middel van deze methode wordt vastgesteld in hoeverre de antwoorden van de respondenten op de items consistent zijn.

4.4.1 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse arbeidssatisfactie

Tabel 8 geeft zowel de validiteit als betrouwbaarheid van het concept ofwel de variabele arbeidssatisfactie weer.

In de tabel zijn de afzonderlijke factorladingen op de variabele vermeld. Omdat een factorlading van minder dan 0,30 te weinig is om het item valide te noemen, is het item 'werkzekerheid' (= Bent u tevreden met uw werkzekerheid?) weggelaten. De factorlading van dit item bedraagt 0,21. Zichtbaar is dat alle overgebleven factorladingen boven de 0,30 liggen, wat impliceert dat deze items wijzen op de aanwezigheid van één en dezelfde variabele (arbeidssatisfactie). De eigenwaarde geeft weer in hoeverre de scores op alle items verklaard worden door de variabele en wordt berekend door de afzonderlijke factorladingen te kwadrateren (factorladingen²). Overeenkomstig het Kaiser criterium dient de eigenwaarde groter te zijn dan +1 (Kaiser, 1960). De eigenwaarde van 4,98 voldoet hier ruimschoots aan.

De R^2 waarde geeft aan in hoeverre een afhankelijke variabele verklaard wordt door een onafhankelijke variabele en wordt berekend door de eigenwaarde te delen door het aantal items. De waarde van R^2 ligt tussen de 0 en +1. De R^2 waarde is in dit geval 35,55. De variantie in scores van de variabele arbeidssatisfactie is dus voor 35,55% het gevolg van variantie in scores van de afzonderlijke items.

Om de betrouwbaarheid te meten, is de Cronbachs Alpha berekend. Zoals aangegeven dient de Cronbachs Alpha minimaal 0,60 te zijn om de variabele betrouwbaar te noemen. De Cronbachs Alpha is hoog in dit geval en bedraagt 0,85. Dit betekent dat de onderlinge samenhang tussen de items goed te noemen is (Pallant, 2007).

De gehanteerde schaal voor arbeidssatisfactie is op basis van bovenstaande bevindingen zowel valide als betrouwbaar te noemen en zal in de verdere analyse meegenomen worden.

Arbeidssatisfactie	Factorlading
Bent u tevreden met de mate waarin u in uw functie uw kennis en vaardigheden kunt benutten?	0,59
Bent u tevreden over uw secundaire arbeidsvoorwaarden (zoals vakantie- en verlofregeling, spaarregelingen, verzekeringen e.d.)?	0,47
Bent u tevreden over de mogelijkheden om tijdens uw werk contact met externen te onderhouden?	0,59
Bent u tevreden met de waardering die u krijgt voor uw werk?	0,69
Bent u tevreden met de mate waarin uw functie creativiteit vereist ?	0,52
Bent u tevreden met de vrijheid van handelen in uw functie?	0,75
Bent u tevreden met de mogelijkheid zelf beslissingen te nemen in uw functie?	0,77
Bent u tevreden met uw salaris?	0,40
Bent u tevreden over de gezelligheid/sfeer op uw werk?	0,48
Bent u tevreden met de mate van afwisseling in uw functie?	0,58
Bent u tevreden met de omstandigheden (lawaai, temperatuur e.d.) waaronder u uw werk moet verrichten?	0,55
Bent u tevreden over de huidige werkdruk?	0,71
In welke mate bent u, alles bij elkaar opgeteld, tevreden met uw werk?	0,75
Eigenwaarde	4,98
R²	35,55%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,85
Items	14

(Factorladingen < 0,30 zijn niet weergegeven.)

Tabel 8. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse Arbeidssatisfactie

4.4.2 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse organisatiebetrokkenheid

In het gepresenteerde conceptueel model wordt organisatiebetrokkenheid onderverdeeld in drie vormen: affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid. Tabellen 9 t/m 12 geven zowel de validiteit als betrouwbaarheid van de variabelen affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid, normatieve betrokkenheid en organisatiebetrokkenheid weer.

In de tabellen zijn de afzonderlijke factorladingen op de variabelen vermeld om vast te stellen of de soorten organisatiebetrokkenheid voldoende valide gemeten zijn. Twee items zijn hergecodeerd, omdat de items aan de hand van een negatieve vraag gemeten waren en daarom een negatieve score opleverden. Dit is in onderstaande tabellen aangegeven. Omdat een factorlading van minder dan 0,30 te weinig is om het item valide te noemen, is het item 'opvatting loyaliteit organisatie' (= Ik geloof niet dat iemand loyaal moet zijn naar de organisatie) als item van de variabele normatieve betrokkenheid, weggelaten. De score op dit item was namelijk, ook na hercoderen, 0,28. Alle (overige) factorladingen liggen boven de 0,30 hetgeen voldoende is om te kunnen spreken over een valide meting van de variabelen affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid, normatieve betrokkenheid en organisatiebetrokkenheid.

De eigenwaarden van de vormen van betrokkenheid zijn allemaal groter dan +1. Bij affectieve betrokkenheid is de eigenwaarde 2,63. Bij continuïteitsbetrokkenheid is de eigenwaarde 3,10. Bij normatieve betrokkenheid is de eigenwaarde 2,27. Wanneer de variabelen bij elkaar genomen worden tot één samengestelde variabele, dan is de eigenwaarde 1,43. De eigenwaarde geeft weer in hoeverre de scores op alle items verklaard worden door de variabelen. De eigenwaarde op de samengestelde variabele is aan de lage kant (dicht bij 1) en betekent dat de variabele nauwelijks meer variantie verklaart dan toevoegt. De variantie in scores van de variabelen affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid, normatieve betrokkenheid en organisatiebetrokkenheid zijn voor respectievelijk 37,61%, 38,73%, 37,80% en 47,67% het gevolg van variantie in scores van de afzonderlijke items.

De betrouwbaarheid van de variabelen affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid is voldoende te noemen. De Cronbachs Alpha bedraagt respectievelijk 0,71, 0,76 en 0,64. Er is dus voldoende onderlinge samenhang tussen de items (Pallant, 2007).

De gehanteerde schalen voor affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid, normatieve betrokkenheid en organisatiebetrokkenheid zijn op basis van bovenstaande bevindingen zowel valide als betrouwbaar te noemen en zullen in de verdere analyses meegenomen worden.

Affectieve betrokkenheid	Factorlading
Ik zou heel graag de rest van mijn loopbaan binnen de huidige organisatie doorbrengen.	0,66
Ik vind het leuk om met mensen buiten de organisatie over mijn school te praten.	0,47
Ik ervaar de problemen van de organisatie alsof ze van mijzelf zijn.	0,64
Ik denk niet dat ik zo betrokken kan raken bij een andere organisatie als dat ik nu ben bij mijn huidige school.	0,62
Ik voel me emotioneel betrokken bij de organisatie.	0,72
Mijn school is voor mij van grote persoonlijke betekenis.	0,70
Ik heb niet het idee dat ik echt bij de organisatie hoor.	0,41 ³
Eigenwaarde	2,63
R²	37,61%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,71
Items	7

Tabel 9. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse affectieve betrokkenheid

³ Deze variabele is hergecodeerd alvorens de factoranalyse uitgevoerd is.

Continuïteitsbetrokkenheid	Factorlading
Het zou voor mij op dit moment erg moeilijk zijn de organisatie te verlaten, zelfs al zou ik het willen.	0,51
Er zou veel in mijn leven in de war worden gestuurd als ik nu zou besluiten om de organisatie te verlaten.	0,54
Ik ben bang voor de gevolgen indien ik nu ontslag neem en ik nog geen uitzicht heb op een andere baan.	0,70
Het zou me te veel 'kosten' als ik de organisatie nu zou verlaten.	0,78
Op dit moment is voor mij het blijven werken bij de organisatie zowel een noodzaak als een wens.	0,64
Ik heb het idee dat ik te weinig alternatieven heb om serieus te overwegen de organisatie te verlaten.	0,68
Het gevaar om nu de organisatie te verlaten is vooral een gebrek aan alternatieve banen.	0,60
Eén van de belangrijkste redenen om voor de organisatie te blijven werken is de overweging dat een andere organisatie mogelijk niet tegemoet kan komen aan het niveau van materiële en immateriële opbrengsten die ik binnen de huidige organisatie heb.	0,47
Eigenwaarde	3,10
R²	38,73%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,76
Items	8

Tabel 10. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse continuïteitsbetrokkenheid

Normatieve betrokkenheid	Factorlading
Ik ben van mening dat werknemers vandaag de dag te vaak van organisatie veranderen.	0,39
Ik vind loyaliteit erg belangrijk en vind daarom dat ik de morele plicht heb bij de organisatie te blijven.	0,79
Eén van de belangrijkste redenen dat ik bij mijn huidige school werkzaam blijf, is omdat ik loyaliteit belangrijk vind en mij daarom verplicht voel de organisatie niet te verlaten.	0,69
Als ik een goede baan aangeboden zou krijgen bij een andere organisatie zou ik me bezwaard voelen om hier weg te gaan.	0,64
Ik ben opgevoed met de waarde loyaal te blijven ten opzichte van die ene organisatie waar men werkt.	0,72
Eigenwaarde	2,27
R²	37,80%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,64
Items	6

(Factorloadingen < 0,30 zijn niet weergegeven.)

Tabel 11. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse normatieve betrokkenheid

Organisatiebetrokkenheid (totaal)	Factorlading
Affectieve betrokkenheid	0,78
Continuïteitsbetrokkenheid	0,43
Normatieve betrokkenheid	0,79
Eigenwaarde	1,43
R²	47,67%

Tabel 12. Factoranalyse organisatiebetrokkenheid

4.4.3 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse beslissingsruimte

In het conceptueel model wordt beslissingsruimte als onafhankelijke variabele gepresenteerd. Drie variabelen vanuit de NOVA-WEBBA methodiek zijn gebruikt om beslissingsruimte meten. Dit zijn: autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg.

Tabellen 13 t/m 16 geven zowel de validiteit als betrouwbaarheid van de variabelen autonomie, ondersteuningsmogelijkheden, overleg en beslissingsruimte weer.

In de tabellen zijn de afzonderlijke factorladingen op de variabelen vermeld om vast te stellen of de afzonderlijke variabelen voldoende valide gemeten zijn. Drie items zijn hergecodeerd, omdat de items aan de hand van een negatieve vraag gemeten waren en daarom een negatieve score opleverden. Dit is in onderstaande tabellen aangegeven. Alle factorladingen liggen boven de 0,30 hetgeen voldoende is om te kunnen spreken over een valide meting van de variabelen autonomie, ondersteuningsmogelijkheden, overleg en beslissingsruimte.

De eigenwaarden van de vormen van beslissingsruimte zijn allemaal groter dan +1. Bij autonomie is de eigenwaarde 3,80. Bij ondersteuningsmogelijkheden is de eigenwaarde 2,05. Bij overleg is de eigenwaarde 3,39. Wanneer de variabelen bij elkaar genomen worden tot de samengestelde variabele beslissingsruimte, dan is de eigenwaarde 1,57. Deze laatste eigenwaarde ligt dicht bij de 1 hetgeen betekent dat de variabele nauwelijks meer variantie verklaart dan toevoegt. De variantie in scores van de variabelen autonomie, ondersteuningsmogelijkheden, overleg en beslissingsruimte zijn voor respectievelijk 42,23%, 34,24%, 37,69% en 52,40% het gevolg van variantie in scores van de afzonderlijke items.

De betrouwbaarheid van de variabelen autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg is voldoende te noemen. De Cronbachs Alpha bedraagt respectievelijk 0,83, 0,60 en 0,78. Opgemerkt dient te worden dat de Cronbachs Alpha voor de variabele ondersteuningsmogelijkheden net op 0,60 uitkomt, hetgeen als grens in de sociale wetenschappen gehanteerd wordt om van een betrouwbare schaal te kunnen spreken.

De gehanteerde schalen voor autonomie, ondersteuningsmogelijkheden, overleg en beslissingsruimte zijn op basis van bovenstaande bevindingen zowel valide als betrouwbaar te noemen en zullen in de verdere analyses meegenomen worden.

Autonomie	Factorlading
Ik kan mijn werk, als ik dat nodig vind, zelf onderbreken.	0,65
Ik kan zelf het werktempo regelen.	0,68
Ik kan, indien nodig, het tijdstip waarop iets klaar moet zijn, uitstellen.	0,62
Ik kan gemakkelijk even weg van de plaats waar ik werk.	0,63
Ik beslis zelf wanneer ik een taak uitvoer.	0,68
Ik bepaal zelf de volgorde van mijn werkzaamheden.	0,63
Mijn werkwijze wordt in grote mate voorgeschreven.	0,65 ⁴
Ik heb de mogelijkheid om zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe.	0,65
Ik kan een eigen werkwijze kiezen.	0,67
Eigenwaarde	3,80
R²	42,23%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,83
Items	9

Tabel 13. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse autonomie

Ondersteuningsmogelijkheden	Factorlading
Ik ben in het werk altijd op mezelf aangewezen.	0,63 ⁵
Mijn collega's helpen me bij het afwerken van een opdracht als dat nodig is.	0,81
Als ik er niet uit kom kan een collega werk van mij overnemen.	0,70
Ik praat op het werk met collega's van de school over het werk.	0,41
Ik praat op het werk met mijn leidinggevende over het werk.	0,36
Ik ben vaak alleen op mijn werkplek.	0,47 ⁶
Eigenwaarde	2,05
R²	34,24%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,60
Items	6

Tabel 14. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse ondersteuningsmogelijkheden en functionele contacten

⁴ Deze variabele is hergecodeerd alvorens de factoranalyse uitgevoerd is.

⁵ Deze variabele is hergecodeerd alvorens de factoranalyse uitgevoerd is.

⁶ Deze variabele is hergecodeerd alvorens de factoranalyse uitgevoerd is.

Overleg	Factorlading
Ik heb invloed op de beslissingen binnen mijn school (inclusief nevenlocaties).	0,58
Tijdens het werkoverleg krijgen mijn collega's en ik voldoende ruimte voor eigen inbreng.	0,66
In het werkoverleg wordt gezamenlijk naar oplossingen voor knelpunten gezocht .	0,78
Tijdens het werkoverleg worden duidelijke afspraken gemaakt .	0,67
De afspraken die tijdens het werkoverleg worden gemaakt, worden doorgaans goed nagekomen.	0,57
Het werkoverleg van mijn school functioneert goed.	0,70
Bij eventuele problemen kan ik mensen buiten mijn school inschakelen.	0,45
Ik bespreek met anderen hoe de taken worden verdeeld ("wie doet wat ").	0,57
Ik bespreek met anderen hoe de taken gepland moeten worden.	0,49
Eigenwaarde	3,39
R²	37,69%
Betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha)	0,78
Items	9

Tabel 15. Factor- en betrouwbaarheidsanalyse overleg

Beslissingsruimte (totaal)	Factorlading
Autonomie	0,52
Ondersteuningsmogelijkheden	0,75
Overleg	0,86
Eigenwaarde	1,57
R²	52,40%

Tabel 16. Factoranalyse beslissingsruimte

5 Resultaten

De onderzoeksresultaten van het survey zullen in dit hoofdstuk gepresenteerd worden. Als eerste wordt in paragraaf 5.1 een beschrijvende analyse gegeven van de resultaten op de variabelen arbeidssatisfactie en organisatiebetrokkenheid (als afgeleiden van werkbeleving) enerzijds en de variabele beslissingsruimte anderzijds (opgevat in termen van autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg). Vervolgens worden in paragraaf 5.2 middels regressie analyses relaties gelegd tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen.

5.1 Beschrijvende analyse

In dit deel zullen de onderzoeksresultaten beschreven worden aan de hand van (gemiddelde) scores op de variabelen en kan gezien worden als een soort rapportcijfer op een schaal van 0 tot en met 10. Een score van 0 betekent dat een leraar op desbetreffende variabele heel laag scoort en een score van 10 betekent dat hij heel hoog scoort. Een score van 0 op bijvoorbeeld de arbeidssatisfactie betekent dat een leraar heel ontevreden is en zijn arbeidssatisfactie als zeer onvoldoende beoordeeld. Een score van 10 op de arbeidssatisfactie betekent dat een leraar op desbetreffende variabele heel hoog scoort en dus zeer tevreden is.

In tabel 17 wordt de variabele arbeidssatisfactie weergegeven. De gemiddelde arbeidssatisfactie is 6,52. De standaarddeviatie is 1,20, hetgeen impliceert dat er geen grote spreiding is in de verschillende scores (met andere woorden: de meeste scores liggen tegen het gemiddelde aan). Leraren van KPO stellen dus een 'gemiddelde' arbeidssatisfactie te ervaren en zijn niet heel tevreden, maar ook niet heel ontevreden.

Arbeidssatisfactie	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard deviatie
Totaal	221	2,14	9,64	6,52	1,203

Tabel 17. Gemiddelde arbeidssatisfactie

In tabel 18 wordt de variabele organisatiebetrokkenheid weergegeven. De gemiddelde score op de organisatiebetrokkenheid is 5,71. De standaarddeviatie is 0,910 wat inhoudt dat de spreiding in scores klein is (met andere woorden: de meeste scores liggen tegen het gemiddelde aan). Leraren van KPO voelen zich dus noch heel betrokken, noch helemaal niet betrokken bij de organisatie. Dit is ook zichtbaar wanneer de vormen van betrokkenheid individueel geanalyseerd worden. Wel valt op dat normatieve betrokkenheid een lager gemiddelde kent dan de andere vormen. Dit houdt in dat leraren van KPO gemiddeld minder het gevoel hebben dat ze vanuit loyaliteit bij de organisatie moeten blijven.

Organisatiebetrokkenheid	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard deviatie
Totaal	221	4	8	5,71	0,910
Affectieve betrokkenheid	221	3	10	6,60	1,292
Continuïteitsbetrokkenheid	221	1	10	6,29	1,500
Normatieve betrokkenheid	221	1	8	4,24	1,222

Tabel 18. Gemiddelde organisatiebetrokkenheid

In tabel 19 wordt de variabele beslissingsruimte weergegeven. De gemiddelde score op de beslissingsruimte is 5,71. De standaarddeviatie is 0,825 wat inhoudt dat de spreiding in scores klein is (met andere woorden: de meeste scores liggen tegen het gemiddelde aan). Leraren van KPO ervaren dus dat zij noch veel, noch weinig beslissingsruimte hebben in of bij hun werkzaamheden. Dit is ook zichtbaar wanneer de vormen van beslissingsruimte individueel geanalyseerd worden. Opvallend is wel dat autonomie een lager gemiddelde kent dan de andere vormen. Dit houdt in dat leraren van KPO het gemiddeld genomen minder eens zijn dat ze over autonomie beschikken.

Beslissingsruimte	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard deviatie
Totaal	221	2	9	5,71	0,825
Autonomie	221	0	9	4,34	1,399
Ondersteuningsmogelijkheden	221	1	10	6,50	1,084
Overleg	221	4	10	6,29	0,997

Tabel 19. Gemiddelde beslissingsruimte

Samenvattend kan gesteld worden dat leraren van KPO qua arbeidssatisfactie gemiddeld genomen noch laag, noch hoog scoren. Dit geldt ook voor de organisatiebetrokkenheid en voor de beslissingsruimte. Wel is enerzijds zichtbaar dat leraren zich ten opzichte van andere vormen van organisatiebetrokkenheid minder normatief betrokken voelen bij de organisatie. Anderzijds is zichtbaar dat leraren ten opzichte van andere vormen van beslissingsruimte minder autonomie ervaren.

5.2 Regressie analyse

Door het uitvoeren van een regressie analyse kan getoetst worden of een onafhankelijke variabele van invloed is op een afhankelijke variabele en wat de richting van deze invloed is. Met een regressie analyse kan dus vastgesteld worden of er tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele(n) een correlatie bestaat en als dat zo is, of dit verband een richting aangeeft (positief of negatief). De regressie analyse levert hierdoor data op waarmee de gestelde hypothesen getoetst kunnen worden.

De basishypothesen en bijbehorende deelhypothesen die beschreven zijn bij het conceptueel model, zijn hieronder nogmaals weergegeven.

H1 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H1a Autonomie heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H1b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H1c Overleg heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie.

H2 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

H2a Autonomie heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

H2b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

H2c Overleg heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid.

- H3 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.*
- H3a Autonomie heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.*
 - H3b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.*
 - H3c Overleg heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid.*
- H4 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.*
- H4a Autonomie heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.*
 - H4b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.*
 - H4c Overleg heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid.*
- H5 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.*
- H5a Autonomie heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.*
 - H5b Ondersteuningsmogelijkheden hebben een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.*
 - H5c Overleg heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid.*

Deze hypothesen zijn individueel getoetst op houdbaarheid. De houdbaarheid van de hypothesen wordt door de resultaten van onderstaande regressie analyses tot uiting gebracht.

H1 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie

Basishypothese H1 is getoetst door een regressie analyse uit te voeren met als afhankelijke variabele arbeidssatisfactie en als onafhankelijke variabele beslissingsruimte. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 20 weergegeven.

Tabel 20 Arbeidssatisfactie verklaard door beslissingsruimte
(Multiële regressie analyse, methode=ENTER)

Onafhankelijke variabelen	Bèta's
Geslacht	0,159**
Lengte onderwijsloopbaan	0,017 n.s.
Beslissingsruimte	0,603***
R ²	0,393
N	221

** p < 0,01

*** p < 0,001

Op grond van de weergegeven resultaten in tabel 20 is zichtbaar dat de invloed van beslissingsruimte op arbeidssatisfactie positief is en dat de gepresenteerde waarde (Bèta) ervan significant is (p < 0.001). Dit houdt in: hoe meer een leraar beschikt over beslissingsruimte, hoe hoger zijn arbeidssatisfactie zal zijn. Basishypothese H1 wordt hierbij bevestigd.

Tevens is de houdbaarheid van deelhypothesen H1a, H1b en H1c getoetst door te onderzoeken of en in welke mate de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte van invloed zijn op de arbeidssatisfactie. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 21 weergegeven.

Tabel 21 Arbeidssatisfactie verklaard door autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg
(Multiële regressie analyse, methode=ENTER)

Onafhankelijke variabelen	Bèta's
Geslacht	0,148**
Lengte onderwijsloopbaan	-0,023 n.s.
Autonomie	0,373***
Ondersteuningsmogelijkheden	0,073 n.s.
Overleg	0,380***
R ²	0,426
N	221

** p < 0,01

*** p < 0,001

Op grond van de weergegeven resultaten in tabel 21 is zichtbaar dat de invloed van zowel autonomie als overleg op de arbeidssatisfactie positief is en dat de gepresenteerde waarde (Bèta) ervan significant is (p < 0.001). De invloed van ondersteuningsmogelijkheden op arbeidssatisfactie is niet significant. Dit houdt in: hoe meer een leraar beschikt over autonomie en overleg, hoe hoger zijn arbeidssatisfactie zal zijn. Basishypothese H1 is bevestigd, al maakt tabel 21 duidelijk dat de positieve invloed van beslissingsruimte op de arbeidssatisfactie niet verklaard wordt door de aanwezigheid van autonomie en overleg. Deelhypothesen H1a en H1c worden dus bevestigd, terwijl deelhypothese H1b verworpen dient te worden.

H2 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de organisatiebetrokkenheid

Basishypothese H2 is getoetst door een regressie analyse uit te voeren met als afhankelijke variabele organisatiebetrokkenheid en als onafhankelijke variabele beslissingsruimte. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 22 weergegeven.

**Tabel 22 Organisatiebetrokkenheid verklaard door beslissingsruimte
(Multiële regressie analyse, methode=ENTER)**

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	-0,036 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,198**
Beslissingsruimte	0,118 n.s.
R ²	0,059
N	221

** p < 0,01

Op grond van de weergegeven resultaten in tabel 22 is zichtbaar dat de invloed van beslissingsruimte op organisatiebetrokkenheid niet significant is. Dit houdt in dat het dus niet uitmaakt voor de organisatiebetrokkenheid of een leraar over beslissingsruimte beschikt of niet. Basishypothese H2 wordt niet bevestigd en dient verworpen te worden.

Tevens is de houdbaarheid van deelhypothesen H2a, H2b en H2c getoetst door te onderzoeken of en in welke mate de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte van invloed zijn op de organisatiebetrokkenheid. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 23 weergegeven.

**Tabel 23 Organisatiebetrokkenheid verklaard door autonomie,
ondersteuningsmogelijkheden en overleg
(Multiële regressie analyse, methode=ENTER)**

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	-0,038 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,192**
Autonomie	0,060 n.s.
Ondersteuningsmogelijkheden	0,030 n.s.
Overleg	0,072 n.s.
R ²	0,059
N	221

** p < 0,01

Tabel 23 maakt zichtbaar dat wanneer beslissingsruimte onderverdeeld wordt naar autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg, de invloed van de genoemde variabelen op organisatiebetrokkenheid niet significant is. Deelhypothesen H2a, H2b en H2c dienen verworpen te worden. Het maakt dus voor de organisatiebetrokkenheid niet uit of een leraar over autonomie, ondersteuningsmogelijkheden of overleg beschikt. Dit bevestigt de gegevens uit tabel 22 en de stelling dat basishypothese H2 verworpen dient te worden.

H3 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid

Basishypothese H3 is getoetst door een regressie analyse uit te voeren met als afhankelijke variabele affectieve betrokkenheid en als onafhankelijke variabele beslissingsruimte. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 24 weergegeven.

Tabel 24 Affectieve betrokkenheid verklaard door beslissingsruimte (Multipele regressie analyse, methode=ENTER)

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	0,067 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,224**
Beslissingsruimte	0,291***
R ²	0,130
N	221

** p < 0,01

*** p < 0,001

De resultaten in tabel 24 laten zien dat beslissingsruimte een positieve invloed heeft op de affectieve betrokkenheid en dat waarde (Bèta) ervan significant is ($p < 0.001$). Dit houdt in: hoe meer een leraar beschikt over beslissingsruimte, hoe hoger zijn affectieve betrokkenheid zal zijn. Basishypothese H3 wordt hierdoor bevestigd.

Tevens is de houdbaarheid van deelhypothesen H3a, H3b en H3c getoetst door te onderzoeken of en in welke mate de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte van invloed zijn op de affectieve betrokkenheid. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 25 weergegeven.

Tabel 25 Affectieve betrokkenheid verklaard door autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg (Multipele regressie analyse, methode=ENTER)

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	0,068 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,217**
Autonomie	0,078 n.s.
Ondersteuningsmogelijkheden	0,145*
Overleg	0,181*
R ²	0,140
N	221

* p < 0,05

** p < 0,01

Op grond van de weergegeven resultaten in tabel 25 is zichtbaar dat zowel de invloed van ondersteuningsmogelijkheden als overleg op de affectieve betrokkenheid positief is en dat de gepresenteerde waarde (Bèta) ervan significant is ($p < 0.05$). De invloed van autonomie op de affectieve betrokkenheid is niet significant. Dit houdt in: hoe meer een leraar beschikt over ondersteuningsmogelijkheden enerzijds en overleg anderzijds, hoe hoger zijn affectieve betrokkenheid zal zijn. Basishypothese H3 is bevestigd, al maakt tabel 22 duidelijk dat de positieve invloed van beslissingsruimte op de affectieve betrokkenheid met name verklaard wordt door de aanwezigheid van ondersteuningsmogelijkheden en overleg. Deelhypothesen H3b en H3c worden dus bevestigd, terwijl deelhypothese H3a verworpen dient te worden.

H4 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de continuïteitsbetrokkenheid

Basishypothese H4 is getoetst door een regressie analyse uit te voeren met als afhankelijke variabele continuïteitsbetrokkenheid en als onafhankelijke variabele beslissingsruimte. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 26 weergegeven.

Tabel 26 Continuïteitsbetrokkenheid verklaard door beslissingsruimte (Multipele regressie analyse, methode=ENTER)

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	-0,093 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,063 n.s.
Beslissingsruimte	-0,103 n.s.
R ²	0,027
N	221

Op grond van de weergegeven resultaten in tabel 26 is zichtbaar dat de invloed van beslissingsruimte op continuïteitsbetrokkenheid niet significant is. Dit houdt in dat het niet uitmaakt voor de continuïteitsbetrokkenheid of een leraar over beslissingsruimte beschikt of niet. Basishypothese H4 wordt niet bevestigd en dient dus verworpen te worden.

Tevens zijn deelvypothesen H4a, H4b en H4c getoetst door te onderzoeken of en in welke mate de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte van invloed zijn op de continuïteitsbetrokkenheid. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 27 weergegeven.

Tabel 27 Continuïteitsbetrokkenheid verklaard door autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg (Multipele regressie analyse, methode=ENTER)

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	-0,097 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,048 n.s.
Autonomie	-0,045 n.s.
Ondersteuningsmogelijkheden	-0,115 n.s.
Overleg	0,007 n.s.
R ²	0,032
N	221

Tabel 27 maakt zichtbaar dat wanneer beslissingsruimte onderverdeeld wordt naar autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg, de invloed van de genoemde variabelen op de continuïteitsbetrokkenheid niet significant is. Deelvypothesen H4a, H4b en H4c dienen dus verworpen te worden. Het maakt kortom voor de continuïteitsbetrokkenheid niet uit of een leraar over autonomie, ondersteuningsmogelijkheden of overleg beschikt. Dit bevestigt de gegevens uit tabel 26 en de stelling dat basishypothese H4 verworpen dient te worden.

H5 Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de normatieve betrokkenheid

Basishypothese H5 is getoetst door een regressie analyse uit te voeren met als afhankelijke variabele normatieve betrokkenheid en als onafhankelijke variabele beslissingsruimte. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 28 weergegeven.

Tabel 28 Normatieve betrokkenheid verklaard door beslissingsruimte (Multiële regressie analyse, methode=ENTER)

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	-0,039 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,128 n.s.
Beslissingsruimte	0,084 n.s.
R ²	0,028
N	221

Op grond van de weergegeven resultaten in tabel 28 is zichtbaar dat de invloed van beslissingsruimte op de normatieve betrokkenheid niet significant is. Dit houdt in dat het niet uitmaakt voor de normatieve betrokkenheid of een leraar over beslissingsruimte beschikt of niet. Basishypothese H5 wordt niet bevestigd en dient dus verworpen te worden.

Tevens zijn deelhypothesen H5a, H5b en H5c getoetst door te onderzoeken of en in welke mate de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte van invloed zijn op de normatieve betrokkenheid. Geslacht en lengte onderwijsloopbaan zijn als controlevariabelen meegenomen in de analyse. Het resultaat is in tabel 29 weergegeven.

Tabel 29 Normatieve betrokkenheid verklaard door autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg (Multiële regressie analyse, methode=ENTER)

<i>Onafhankelijke variabelen</i>	Bèta's
Geslacht	-0,037 n.s.
Lengte onderwijsloopbaan	0,141 n.s.
Autonomie	0,108 n.s.
Ondersteuningsmogelijkheden	0,055 n.s.
Overleg	-0,039 n.s.
R ²	0,033
N	221

Tabel 29 maakt zichtbaar dat wanneer beslissingsruimte onderverdeeld wordt naar autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg, de invloed van de genoemde variabelen op de normatieve betrokkenheid niet significant is. Deelhypothesen H5a, H5b en H5c dienen verworpen te worden. Het maakt dus voor de normatieve betrokkenheid niet uit of een leraar over autonomie, ondersteuningsmogelijkheden of overleg beschikt. Dit bevestigt de gegevens uit tabel 28 en de stelling dat basishypothese H5 verworpen dient te worden.

6 Conclusies en aanbevelingen

In het afsluitende deel van deze scriptie wordt een antwoord op de probleemstelling geformuleerd. Aan de hand van het theoretisch kader en de gepresenteerde resultaten zal in paragrafen 6.1 en 6.3 onderbouwd worden of en in welke mate de beslissingsruimte van invloed is op de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs. Paragraaf 6.2 beschrijft verklaringen voor de gevonden resultaten. In paragraaf 6.4 tenslotte worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven.

6.1 Beantwoording probleemstelling

Zoals in het eerste hoofdstuk aangegeven, heeft in deze scriptie de volgende probleemstelling centraal gestaan:

Wordt de werkbeleving van leraren in het primair onderwijs beïnvloed door de beslissingsruimte en welke verklaring kan hiervoor gegeven worden?

Beslissingsruimte heeft een positieve invloed op de arbeidssatisfactie. Hoe meer een leraar beschikt over beslissingsruimte, hoe hoger zijn arbeidssatisfactie zal zijn. Verschillende theoretici hebben reeds de positieve invloed van beslissingsruimte op de arbeidssatisfactie aangetoond, hetgeen beschreven is in het theoretisch kader (o.a. Van den Broeck et al., 2009; Karasek, 1979; Agho et al., 1993).

Wanneer de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte in het onderzoek meegenomen worden, blijkt de positieve invloed van beslissingsruimte op de arbeidssatisfactie met name verklaard te worden vanuit de kenmerken autonomie en overleg. De gevonden relatie tussen autonomie (als kenmerk van beslissingsruimte) en arbeidssatisfactie bevestigt onder andere de theorie van Hackman en Oldham (1980). Hackman en Oldham stelden namelijk met het Job Characteristics Model dat specifieke werkkenmerken van invloed zijn op werkuitskomsten. Een hogere arbeidssatisfactie zou volgens het model het gevolg zijn van een hogere mate van autonomie (1980). Empirisch is dus de theorie van Hackman en Oldham (1980), waarin beschreven de invloed van autonomie op arbeidssatisfactie, bevestigd. De gevonden relatie tussen overleg als kenmerk van beslissingsruimte en arbeidssatisfactie, bevestigt de theorie van De Sitter (1998) met betrekking tot de rol van overleg. De Sitter stelt dat overleg een methode is voor een medewerker om werkproblemen aan te kunnen en niet gestresst te raken. Er vindt tussen partners in het uitwisselingsnetwerk, waar de medewerker deel van uitmaakt, afstemming plaats ten aanzien van verwachtingen en normen (1998). Met andere woorden: de medewerker wordt betrokken bij de besluitvorming aangaande zijn werkzaamheden en kan ook zelf een bijdrage leveren aan de besluitvorming. Dat dit positieve gevolgen heeft voor de arbeidssatisfactie lijkt evident. Hackman en Oldham (1980) brachten reeds in hun model tot uiting dat wanneer een medewerker feedback krijgt op zijn handelen, hij inzicht heeft in het resultaat, hetgeen onder andere leidt tot een hogere arbeidssatisfactie.

De invloed van beslissingsruimte op de organisatiebetrokkenheid wordt door de gepresenteerde onderzoeksresultaten niet bevestigd. De betrokkenheid van een leraar bij zijn organisatie wordt dus niet beïnvloed door de mate van beslissingsruimte waarover hij beschikt. Ook wanneer de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte in het onderzoek meegenomen worden, blijkt de invloed van beslissingsruimte op de organisatiebetrokkenheid niet gevonden te worden. Omdat reeds in het conceptueel model aangegeven is dat

organisatiebetrokkenheid onderverdeeld wordt in drie vormen (affectieve betrokkenheid, continuïteitsbetrokkenheid en normatieve betrokkenheid) is tevens de invloed van beslissingsruimte voor elk van deze vormen onderzocht.

De invloed van beslissingsruimte op de continuïteitsbetrokkenheid of de normatieve betrokkenheid wordt door de gepresenteerde onderzoeksresultaten niet ondersteund. De mate van continuïteitsbetrokkenheid of normatieve betrokkenheid bij een leraar wordt dus niet beïnvloed door de mate van beslissingsruimte waarover hij beschikt. Ook wanneer de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte in het onderzoek meegenomen worden, blijkt de invloed van beslissingsruimte op continuïteitsbetrokkenheid of normatieve betrokkenheid niet gevonden te worden. Beslissingsruimte heeft wel een positieve invloed op de affectieve betrokkenheid. Dus hoe meer een leraar over beslissingsruimte beschikt, hoe hoger zijn affectieve betrokkenheid zal zijn. Wanneer de afzonderlijke kenmerken van beslissingsruimte in het onderzoek meegenomen worden, blijkt de positieve invloed van beslissingsruimte op de affectieve betrokkenheid met name verklaard te worden vanuit de kenmerken ondersteuningsmogelijkheden en overleg. De gevonden relatie bevestigt de theorie van De Sitter (1998) met betrekking tot de invloed van beslissingsruimte (in termen van externe regelcapaciteit) op betrokkenheid. De Sitter geeft namelijk aan dat externe regelcapaciteit een sociaal karakter kent vanwege de afhankelijkheid van en uitwisseling met derde partijen. Zoals hij beschrijft: er zijn binnen het netwerk van werkplekken meerdere knooppunten en regelaars welke in een afhankelijkheidsrelatie tot elkaar staan. Communicatie is hierbij onontbeerlijk (1998: 14). Ondersteuningsmogelijkheden en overleg zijn vormen van externe regelcapaciteit. Een geringe betrokkenheid met de organisatie wordt door De Sitter aangeduid als vervreemding (1998: 6). De Sitter (1998: 19) stelt dat wanneer een medewerker over externe regelcapaciteit beschikt, hij zijn werkzaamheden aan in- en uitvoerzijde van de werkplek kan afstemmen op de omgeving. Wanneer een medewerker niet beschikt over externe regelcapaciteit, is de kans op vervreemding (dus geringe betrokkenheid) groot. Hij zal het werk daarom als zinloos ervaren en zich niet betrokken voelen omdat hij niet betrokken wordt (De Sitter, 1998: 20).

Dat ondersteuningsmogelijkheden en overleg met name een positieve invloed uitoefenen op de affectieve betrokkenheid wordt door de theorieën van Meyer en Allen (1997) en Mathieu en Zajac (1990) bevestigd. Zowel Mathieu en Zajac (1990) als Meyer en Allen (1997) hebben in hun afzonderlijke onderzoeken aangetoond dat affectieve betrokkenheid beïnvloed wordt door persoonlijke en organisatiekenmerken. Een hogere affectieve betrokkenheid hangt namelijk samen met regelmogelijkheden, autonomie, en interactie. Deze drie kenmerken komen overeen met de kenmerken ondersteuningsmogelijkheden en overleg (De Sitter, 1998; Christis, 1998).

6.2 Verklaring voor onderzoeksresultaten

Beslissingsruimte heeft dus een positieve invloed op de werkbeleving, in de situatie dat werkbeleving opgevat wordt in termen van arbeidssatisfactie en affectieve betrokkenheid. Daarnaast blijkt dat bepaalde aspecten van de beslissingsruimte deze positieve invloed verklaren en andere aspecten juist geen invloed uitoefenen binnen de gevonden positieve relatie. Welke verklaring kan nu gevonden worden voor deze resultaten? Is er een relatie te leggen met beschreven onderwijsontwikkelingen en de invloed van deze ontwikkelingen op de beslissingsruimte van leraren?

De theorieën met betrekking tot de invloed van beslissingsruimte op arbeidssatisfactie worden empirisch ondersteund door de gegeven onderzoeksresultaten. Arbeidssatisfactie werd reeds eerder in deze scriptie door Van der Ploeg en Scholte (2003) beschreven als een attitude welke zijn basis kent in de evaluatie van relevante aspecten van het werk en de werksituatie. Dat met name autonomie en overleg als kenmerken van beslissingsruimte een positieve invloed uitoefenen op arbeidssatisfactie kan verklaard worden door de houding die leraren aangenomen hebben ten opzichte van schaalvergroting. Beleid- en directievoering vond als gevolg van schaalvergroting door schoolbesturen op afstand plaats (Bronneman – Helmers, 2011: 381). Leraren hebben weerstand getoond omdat zij een afname in beslissingsruimte ervaren hebben door een toename van bureaucratie door de schaalvergroting. Dit heeft de arbeidssatisfactie van leraren doen afnemen en kan een verklaring zijn voor de gevonden relatie tussen autonomie en arbeidssatisfactie. Daarnaast is de positie van leraren als gesprek- en overlegpartner voor de overheid minder sterk geworden: de invloed van onderwijsvakbonden op de overheid is de afgelopen twintig jaar afgenomen. Er is dus minder inbreng van leraren in besluitvorming rondom beleid (Bronneman – Helmers, 2011: 384). Van der Meer bevestigt dit en geeft aan dat leraren een passieve houding aannemen omdat zij het gevoel hebben dat overheidsplannen continu wijzigen en zij daar geen invloed op hebben (2011: 64). Zij zien deze overheidsplannen als taakverzwarend (vergelijk Passend onderwijs) en zien er het nut niet van in. Met andere woorden: leraren hebben hun beslissingsruimte in termen van autonomie en overleg zien afnemen, hetgeen hun arbeidssatisfactie heeft beïnvloed.

De gevonden positieve invloed van beslissingsruimte op de affectieve betrokkenheid wordt zowel in het theoretisch kader als bij de onderwijsontwikkelingen beschreven. Lipsky (1980) geeft aan dat de leraar als Street-level bureaucrat in een spagaat verkeert ten aanzien van zijn aspiraties, ideologieën en de daadwerkelijke werksituatie. Mensen die kiezen voor een functie als Street-level bureaucrat, kiezen hiervoor omdat ze enige verbondenheid/betrokkenheid voelen met het werkveld. Leraren kiezen voor het onderwijs omdat zij een bijdrage willen leveren aan de maatschappij door kinderen kennis en vaardigheden over te brengen. Deze verbondenheid/betrokkenheid wordt door Meyer en Allen (1991) aangeduid als affectieve betrokkenheid. Lipsky heeft echter ook bemerkt dat er een discrepantie is tussen de ideologieën die leraren hebben en de daadwerkelijk uit te voeren werkzaamheden (1980). In plaats van ieder kind optimaal faciliteren in wat het kan op pedagogisch en didactisch vlak, dienen zij technieken te ontwikkelen om kennis over te brengen op een klas kinderen. Een volle klas, meer formalisering en regulering (waarvan toegenomen administratie een resultante is), zijn van invloed op de hoeveelheid tijd die een leraar heeft voor zijn leerlingen. Zorgleerlingen doen een extra beroep op de beperkte tijd en ruimte die een leraar heeft binnen zijn lessentaak (Bronneman – Helmers, 2011; Lipsky, 1980). Ondersteuningsmogelijkheden en overleg zijn met name verantwoordelijk voor de positieve invloed van beslissingsruimte op affectieve betrokkenheid. De verklaring die op basis van onderwijsontwikkelingen hiervoor gevonden kan worden, is dat een leraar voor het

organiseren van werk en de lessentaak afhankelijk is van afstemming met derden. Deze afstemming vindt echter, door beperkte middelen, beleid en procedures niet rechtstreeks plaats met derden maar via andere wegen (directie, schoolbestuur, samenwerkingsverbanden et cetera). Zo beschreef Van der Meer al dat een leraar weinig tot geen invloed kan uitoefenen op het beschikken over ondersteuning van deskundigen. Daarnaast is het voor leraren onduidelijk hoe de toewijzing van zorg en de verdeling van plaats vindt (2011: 65). Van der Meer beschreef de functie van leraar in deze situatie als een onderwijsprofessional binnen een collectief onderwijsproces in plaats van een autonome autoriteit (2011: 65). Voorafgaande illustreert een afname in beslissingsruimte, hetgeen volgens de theorie van Lipsky (1980) ook een verminderde verbondenheid als gevolg heeft. Meyer en Allen gebruiken voor de term verbondenheid 'affectieve betrokkenheid' (1991). De beschreven onderwijsontwikkelingen en de gevolgen voor de beslissingsruimte op de affectieve betrokkenheid kunnen een verklaring zijn voor het bestaan van deze relatie.

6.3 Ter afsluiting

Laat mij tenslotte nog even terug komen op de titel van deze scriptie: Beslissingsruimte en werkbeleving: causaal verband of los zand? Op basis van de gepresenteerde theorieën en de empirische toetsing van deze theorieën kan ik stellen dat beslissingsruimte voor leraren met name een positieve invloed heeft op de arbeidssatisfactie en op de affectieve betrokkenheid, in die zin is er sprake van een causaal verband. Leraren kiezen voor het onderwijs vanuit veelal ideologische overwegingen. Het beschikken over beslissingsruimte stelt hen in staat om de persoonlijke ideologie tot uitvoer te brengen. Hoe meer beslissingsruimte, hoe meer mogelijkheden leraren ervaren om de eigen taak in te richten en uit te voeren. Beslissingsruimte heeft geen invloed op andere vormen van betrokkenheid (zoals normatieve of continuïteitsbetrokkenheid). De stelling dat beslissingsruimte een positieve invloed uitoefent op deze vormen berust dus op los zand.

6.4 Aanbevelingen

Uit dit onderzoek is gebleken dat met name de affectieve betrokkenheid beïnvloed wordt door de beslissingsruimte, hetgeen impliceert dat de emotionele betrokkenheid van een leraar bij de organisatie afneemt als de beslissingsruimte vermindert. Van oudsher is onderwijs een werkgebied waarin met name de betrokkenheid bij het kind hoog in het vaandel staat. De leraar geeft les op basis van het ideologisch perspectief het kind verder te brengen door onderwijs op maat te bieden. De verhoogde responsabiliteit en de verantwoordingsplicht enerzijds en bezuinigingen en verminderde afstemmingsmogelijkheden anderzijds hebben de beslissingsruimte van leraren doen afnemen zodat leraren dientengevolge beperkt tegemoet kunnen komen aan de voor hen belangrijke ideologie van onderwijs op maat bieden. De affectieve betrokkenheid lijkt dus afgenomen te zijn. Een longitudinaal vervolgonderzoek zou inzicht kunnen bieden in de vraag of leraren daadwerkelijk minder affectief betrokken zijn geworden gedurende hun loopbaan vergeleken met startende leraren en welke redenen zij daarvoor aanvoeren.

Het onderzoek heeft, zoals aangegeven bij het hoofdstuk onderzoeksmethode, plaatsgevonden binnen één stichting voor primair onderwijs. Om de resultaten te kunnen generaliseren, is vervolgonderzoek binnen andere stichtingen en andere onderwijstypen (bijvoorbeeld voortgezet onderwijs en HBO/WO) wenselijk. Zeker omdat in andere onderwijstypen andere onderwijsontwikkelingen een rol gespeeld kunnen hebben bij de beslissingsruimte, is vergelijkend vervolgonderzoek interessant. Daarnaast is voor generalisatie vergelijkend onderzoek met andere werkgebieden interessant. In dit onderzoek blijken vooral sociale aspecten met elkaar in verband te staan. Een leraar is meer affectief betrokkenheid naarmate er meer mogelijkheden zijn voor ondersteuning en het hebben van functionele contacten. Dit geldt ook voor overlegmogelijkheden. De vraag is of dit ook voor andere werkgebieden geldt. Markovits et al. (2010) stellen dat wanneer arbeidssatisfactie toeneemt, medewerkers in de publieke sector –bijvoorbeeld leraren– vaker een affectieve en normatieve betrokkenheid hebben bij hun organisatie dan medewerkers in de private sector. Dit impliceert dat medewerkers in de private sector een andere vorm van betrokkenheid hebben. Vervolgonderzoek zou dit kunnen aantonen.

In het kader van het belang om leraren in het primair onderwijs te binden en te boeien gedurende de loopbaan, zouden onderstaande twee vervolgonderzoeken inzicht kunnen bieden hoe dit bewerkstelligd kan worden middels gerichte interventies ten gunste van de werkbeleving. In het onderwijs is het ziekteverzuim van leraren stijgende. Vervolgonderzoek naar de invloed van affectieve betrokkenheid op het ziekteverzuim is een mogelijkheid tot actiegericht onderzoek. Aan de ene kant lijkt het logisch te redeneren dat een hogere affectieve betrokkenheid samengaat met een lager ziekteverzuim. Echter, door de geschetste discrepantie tussen ideologie en de praktijk (vergelijk Lipsky, 1980) zou juist een hogere affectieve betrokkenheid ook een 'blok aan het been' kunnen zijn van leraren. Onderzoek in deze richting maakt gerichte interventies mogelijk en kan daarmee aangeduid worden als actiegericht onderzoek. Ook zou mogelijk vervolgonderzoek gedaan kunnen worden naar de invloed van beslissingsruimte op de werkbeleving, onderverdeeld naar mannelijke en vrouwelijke leraren. Omdat in de organisatie waar dit onderzoek uitgevoerd is, de verdeling man – vrouw erg scheef is (meer dan 86% van de leraren is vrouw; de respondenten op het survey zijn in vergelijkbare categorieën op te delen), heeft dit onderscheid geen toegevoegde waarde opgeleverd. Vergelijkend onderzoek onder een (nagenoeg) gelijk aantal mannelijke en vrouwelijke leraren zou antwoord kunnen geven op de vraag of geslacht van invloed is op de gevonden relatie tussen beslissingsruimte en werkbeleving en of de vorm van organisatiebetrokkenheid beïnvloed wordt door het geslacht.

Literatuurlijst

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Engels, N., & Petegem, P. van (2002). *Waar staat de leraar in de samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Agho, A., Mueller, C. & Price, J. (1993). Determinants of employee job satisfaction: an empirical test of a causal model. *Human Relations* 46, 1007-1027.
- Alblas, G. & Wijsman, E. (1993). *Gedrag in organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Baker, T. (1999). *Doing Social Research*. Singapore: McGraw-Hill Education.
- Berkhout, P., Zijl, M. & Praag, B. van (1998). *De leraar op de drempel van het millennium: Onderzoek naar de arbeidssatisfactie van leraren in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek, verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.
- Braster, J. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: Van Gorcum.
- Bronneman – Helmers (2001). Deregulering en marktwerking: tussen droom en daad. In: *Onderwijs in de markt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Bronneman – Helmers, H. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bronneman – Helmers, H. & Taes, C. (1999). *Scholen onder druk: Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Canton, E., Hassink, W., Pomp, M. en Webbink, D. (2001). Zeven stellingen over marktwerking in het onderwijs. In: *Onderwijs in de markt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- CBS (2011). Werkzame beroepsbevolking: vergrijzing per bedrijfstak. <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/> [17-08-2011].
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. & Hogan, S. (september 2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School. *American Educational Research Journal* 45, 597–630.
- Christis, J. (1998). *Arbeid, Organisatie en Stress: Een visie vanuit de sociotechnische arbeids- en organisatiekunde*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Devos, G. & Vanderheyden, K. (2002). *Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten: Achtergrondrapport Vlaanderen*. Leuven/Gent: Vlerick Leuven Gent Management School.
- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision* 18, (2) 110–114.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1998). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.
- Feldman, M. (1992). Social limits to discretion: An organizational perspective. In K. Hawkins, *The uses of discretion*. New York: Oxford University Press.

- Firestone, W. & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 10, 285–299.
- Fried, Y. & Ferris, G. (1987). The Validity of the Job Characteristics Model: A Review and Meta-Analysis. *Personnel Psychology* 40, (2) 287-322.
- Friedrich, C. (1973). Authority, Reason and Discretion. In R. Flathman (red.), *Concepts in Social and Political Philosophy* (p. 167-181). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Hackman, J. & Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hawkins, K. (red.) (2001). *The Uses of Discretion*. Oxford: Clarendon Press.
- Huyge, E., Siongers, J. & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Het beroep van leraar doorgelicht: Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen*. Brussel: Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.
- Jansen, P. (1996). *Organisatie en mensen, inleiding in de bedrijfspsychologie voor economen en bedrijfskundigen*. Soest: Nelissen.
- De Jonge, J., Le Blanc, P., Schaufeli, W. & Linden, S. van der (1998). Verandering in werkkenmerken in relatie tot verandering in burnout en arbeidstevredenheid. *Gedrag & Organisatie* 11, 121-134.
- Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Karasek, R. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly* 24, (2) 285-308.
- Kavadias, D. (2004). *De school als politieke leeromgeving: de (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Kelly, J. (1992). Does job re-design theory explain job re-design outcomes? *Human Relations* 45, (8) 753-774.
- Locke, E. (1991). Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. In J. Arnold & J. Silvester, *Work psychology: understanding human behavior in the workplace* (p. 258). Edinburgh: Pearson.
- Locke, E., & Latham, G. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science* 15, 265-268.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lowyck, J. (1998). De leraar als tienkamper. In L. Abicht, A. Aelterman, A. De Laet, J. Lowyck, C. Oudshoorn, V. Van Achter & R. Vincken, *Herwaardering van de leerkracht* (p. 89-112). Leuven: Acco.
- Markovits, Y., Davis, A., Fay, D. & Dick, R. van (2010). The Link Between Job Satisfaction and Organizational Commitment: Differences Between Public and Private Sector Employees. *International Public Management Journal* 13, (2) 177-196.
- Mathieu, J. & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin* 108, (2) 171-194.
- McKenzie, P., Emery, H., Santiago, P. & Sliwka, A. (2004). *Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden: Expertenrapport Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Meer, J. van der (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk*. Den Haag: ECPO.

- Meyer, J. & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review* 1, (1) 61-89.
- Meyer, J. en Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace, theory, research and application*. Californië: Sage Publications.
- Morrow, P. (1993). The theory and measurement of work commitment. In A. Henkin & S. Holliman (2008), *Urban Teacher Commitment: Exploring Associations With Organizational Conflict, Support for Innovation, and Participation. Urban Education* 44, (2) 160-180.
- Mowday, R., Steers, R. & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior* 14, 224–247.
- Nadel, N. & Rourke, F. (1975). Bureaucracies. In F. Greenstein & N. Polsby (red.), *Handbook of Political Science*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Nota Werken in het onderwijs 2012*. Een publicatie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Den Haag: Deltahage.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- Olthof, A. (2010). *Autonome motivatie: een mediërende variabele?* Scriptie. Faculteit Bestuurs- en Organisatiewetenschap, Utrecht.
- Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Auteur.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University Press.
- Parre, P. van der (1996). *Zonder Arbeid geen zegen. Kwaliteit van de arbeid, arbeidsoriëntaties, arbeidssatisfactie en het zoekgedrag op de arbeidsmarkt*. Delft: Eburon.
- Passend onderwijs (n.d.). Geraadpleegd op 2 maart 2012 via de website van de Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>.
- Plantinga, M. (2006). Marktwerving in de kinderopvang en intrinsieke motivatie bij groepsleid(st)ers. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 24, (3) 244-261.
- Ploeg, J. van der & Scholte, E. (2003). *Arbeidssatisfactie in het onderwijs en de jeugdzorg*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Price, J. (1997). Handbook of organizational measurement. In A. Henkin & S. Holliman (2008), *Urban Teacher Commitment: Exploring Associations With Organizational Conflict, Support for Innovation, and Participation. Urban Education* 44, (2) 160-180.
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. In P. Reyes, *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. Californië: Sage Publications.
- Rosenholtz, S. & Simpson, C. (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education* 63, (4) 241-257.
- Schaufeli, W., Hell, J. & Schreurs, P. (red.) (2000). *Het meten van werkstress*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Sitter, L. de (1998). *Synergetisch Producenten: Human Resources Mobilisation in de productie: een inleiding in structuurbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly* 38, 555 – 577.
- Steijn, B. & Groeneveld, S. (2009). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Van Gorcum.

Taylor, I. (oktober 2007). Discretion and Control in Education: The Teacher as Street-level Bureaucrat. *Educational Management Administration Leadership* 35, (4) 555-572.

Taylor, I. & Kelly, J. (2006). Professionals, discretion and public sector reform in the UK: re-visiting Lipsky. *International Journal of Public Sector Management* 19, (7) 629-642.

Taylor, J. (2008). Organizational Influences, Public Service Motivation, and Work Outcomes: An Australian Study. In Y. Markovits, A. Davis, D. Fay & R. van Dick (2010), The Link Between Job Satisfaction and Organizational Commitment: Differences Between Public and Private Sector Employees. *International Public Management Journal* 13, (2) 177-196.

Vermeulen, L. & Aa, R. van der (2008). *Wat leraren bindt aan het onderwijs. Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Wilson, J. (1968). *Varieties of Police Behavior*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Zandbergen – Pronk, I. (2009). *De paradox van de arbeidstevredenheid: Een onderzoek naar de invloed van werknemersbetrokkenheid op de relatie arbeidstevredenheid en arbeidsklachten*. Scriptie. Faculteit Sociale Wetenschappen: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Bijlage

Vragenlijst werkbeleving en werkdruk

In het kader van ons afstuderen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (studierichting Arbeid, Organisatie en Management), alsmede het belang dat Stichting Katholiek Primair Onderwijs (KPO) Roosendaal hecht aan je mening, tref je hierbij een vragenlijst aan waarin gevraagd wordt naar de verschillende aspecten van werkbeleving, beslissingsruimte, werkdruk en arbeidsoriëntatie.

De uitkomst van deze vragenlijst geeft ons én jou een beeld over de mate waarin leraren binnen KPO tevreden zijn met het werk. Met deze gegevens is het mogelijk voor KPO om verbeteringen in de organisatie aan te brengen waardoor de arbeidstevredenheid van haar medewerkers kan worden verhoogd.

Daarnaast is er nog een reden om mee te doen. Om deelnemers aan deze vragenlijst te bedanken voor de genomen moeite, zullen wij de scholen waar de respons meer dan 75% bedraagt, verrassen met een lekkere traktatie voor bij de koffie!

Bij het invullen van de enquête vragen wij je aandacht te hebben voor de volgende punten:

- Het is de bedoeling dat de gehele vragenlijst ingevuld wordt. Dit wil zeggen: er dienen geen vragen overgeslagen te worden.
- Per vraag kan slechts één antwoord gegeven worden, tenzij anders aangegeven wordt.

De resultaten worden verzameld, geanalyseerd en verwerkt, maar je anonimiteit wordt gewaarborgd. Dit wil zeggen: aan de hand van je antwoorden op de vragenlijst is herleiden naar de persoon niet mogelijk.

Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 20 minuten van je tijd in beslag nemen. Mocht je graag meer informatie over deze vragenlijst ontvangen, of ben je geïnteresseerd in het gehele onderzoek, dan kun je contact met ons opnemen via: enquetekpo@gmail.com

Annabeth Rinkel
Greetje van den Heiligenberg

Start

1.

Heeft u een vast dienstverband?*

- ☐ ja
- ☐ nee > Wanneer u niet beschikt over een vast dienstverband, dan is deze vragenlijst niet voor u van toepassing. Wij danken u voor de genomen moeite.

2.

Welke functie vervult u momenteel, al dan niet vergezeld door een bijzondere taak?*

- ☐ leraar basisonderwijs LA
- ☐ leraar basisonderwijs LB
- ☐ leraar speciaal onderwijs LB
- ☐ leraar speciaal onderwijs LC
- ☐ overige > Wanneer u een andere functie vervult dan leraar, dan is deze vragenlijst niet voor u van toepassing. Wij danken u voor de genomen moeite.

3.

Bent u man of vrouw?*

- ☐ man
- ☐ vrouw

4.

Wat is uw leeftijd?*

5.

Op welke school bent u werkzaam?

6.

Voor hoeveel uur in de week heeft u een benoeming?*

- ☐ 0-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ 31-40

7.

Hoe lang (in jaren) bent u momenteel in het primair onderwijs werkzaam als leraar?*

8.

Hoe lang (in jaren) bent u werkzaam op uw huidige school?*

9.

Heeft u voor uw werk een te hoge, te lage of juist goede opleiding?*

- ☐ te hoge opleiding
- ☐ goede opleiding
- ☐ te lage opleiding

10.

Heeft u voor uw werk te veel, te weinig of juist voldoende ervaring?*

- ☐ te veel ervaring
- ☐ voldoende ervaring
- ☐ te weinig ervaring

Deel II Arbeidssatisfactie

Dit deel van de vragenlijst gaat vooral over de mate waarin u tevreden bent met het werk. Daarbij wordt naar de tevredenheid met verschillende aspecten van het werk gevraagd. De tevredenheid wordt gemeten aan de hand van een vijf-puntenschaal, variërend van zeer tevreden tot zeer ontevreden.

11.

Bent u tevreden met de mate waarin u in uw functie uw kennis en vaardigheden kunt benutten?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

12.

Bent u tevreden over uw secundaire arbeidsvoorwaarden (zoals vakantie- en verlofregeling, spaarregelingen, verzekeringen e.d.)?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

13.

Bent u tevreden over de mogelijkheden om tijdens uw werk contact met externen te onderhouden?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

14.

Bent u tevreden met de waardering die u krijgt voor uw werk?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

15.

Bent u tevreden met de mate waarin uw functie creativiteit vereist ?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

16.

Bent u tevreden met de vrijheid van handelen in uw functie?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

17.

Bent u tevreden met de mogelijkheid zelf beslissingen te nemen in uw functie?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

18.

Bent u tevreden met uw salaris?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

19.

Bent u tevreden met uw werkzekerheid?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

20.

Bent u tevreden over de gezelligheid/sfeer op uw werk?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

21.

Bent u tevreden met de mate van afwisseling in uw functie?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

22.

Bent u tevreden met de omstandigheden (lawaai, temperatuur e.d.) waaronder u uw werk moet verrichten?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

23.

Bent u tevreden over de huidige werkdruk?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

24.

In welke mate bent u, alles bij elkaar opgeteld, tevreden met uw werk?*

- ☐ zeer tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ noch tevreden, noch ontevreden
- ☐ ontevreden
- ☐ zeer ontevreden

Deel III Organisatiebetrokkenheid

In dit deel van de vragenlijst zijn vragen opgenomen waarbij u aan kunt geven of en in welke mate u zich bij het werk en de organisatie betrokken voelt. Daar waar organisatie staat, dient de huidige school begrepen te worden. De organisatiebetrokkenheid wordt gemeten aan de hand van een vijf-puntenschaal, variërend van zeer mee eens tot zeer mee oneens.

25.

Ik zou heel graag de rest van mijn loopbaan binnen de huidige organisatie doorbrengen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

26.

Ik vind het leuk om met mensen buiten de organisatie over mijn school te praten.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

27.

Ik ervaar de problemen van de organisatie alsof ze van mijzelf zijn.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

28.

Ik denk niet dat ik zo betrokken kan raken bij een andere organisatie als dat ik nu ben bij mijn huidige school.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

29.

Ik voel me emotioneel betrokken bij de organisatie.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

30.

Mijn school is voor mij van grote persoonlijke betekenis.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

31.

Ik heb niet het idee dat ik echt bij de organisatie hoor.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

32.

Het zou voor mij op dit moment erg moeilijk zijn de organisatie te verlaten, zelfs al zou ik het willen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

33.

Er zou veel in mijn leven in de war worden gestuurd als ik nu zou besluiten om de organisatie te verlaten.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

34.

Ik ben bang voor de gevolgen indien ik nu ontslag neem en ik nog geen uitzicht heb op een andere baan.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

35.

Het zou me te veel 'kosten' als ik de organisatie nu zou verlaten.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

36.

Op dit moment is voor mij het blijven werken bij de organisatie zowel een noodzaak als een wens.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

37.

Ik heb het idee dat ik te weinig alternatieven heb om serieus te overwegen de organisatie te verlaten.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

38.

Het gevaar om nu de organisatie te verlat en is vooral een gebrek aan alternatieve banen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

39.

Eén van de belangrijkste redenen om voor de organisatie te blijven werken is de overweging dat een andere organisatie mogelijk niet tegemoet kan komen aan het niveau van materiële en immateriële opbrengsten die ik binnen de huidige organisatie heb.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

40.

Ik ben van mening dat werknemers vandaag de dag te vaak van organisatie veranderen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

41.

Ik geloof niet dat iemand altijd loyaal moet zijn ten opzichte van de organisatie waar hij of zij voor werkt.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

42.

Ik vind loyaliteit erg belangrijk en vind daarom dat ik de morele plicht heb bij de organisatie te blijven.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

43.

Eén van de belangrijkste redenen dat ik bij mijn huidige school werkzaam blijf, is omdat ik loyaliteit belangrijk vind en mij daarom verplicht voel de organisatie niet te verlaten.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

44.

Als ik een goede baan aangeboden zou krijgen bij een andere organisatie zou ik me bezwaard voelen om hier weg te gaan.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

45.

Ik ben opgevoed met de waarde loyaal te blijven ten opzichte van die ene organisatie waar men werkt.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ noch eens, noch oneens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

Deel IV Regelmogelijkheden en beslissingsruimte

In dit deel van de vragenlijst wordt de mate waarin u beschikt over regelmogelijkheden en beslissingsruimte onderzocht. Beslissingsruimte wordt hier gemeten in termen van autonomie, ondersteuningsmogelijkheden en overleg. De antwoordmogelijkheden zijn op basis van een vier-puntenschaal gegeven en variëren van zeer mee eens tot zeer mee oneens.

Autonomie

46.

Ik kan mijn werk, als ik dat nodig vind, zelf onderbreken.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

47.

Ik kan zelf het werktempo regelen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

48.

Ik kan, indien nodig, het tijdstip waarop iets klaar moet zijn, uitstellen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

49.

Ik kan gemakkelijk even weg van de plaats waar ik werk.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

50.

Ik beslis zelf wanneer ik een taak uitvoer.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

51.

Ik bepaal zelf de volgorde van mijn werkzaamheden.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

52.

Mijn werkwijze wordt in grote mate voorgeschreven.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

53.

Ik heb de mogelijkheid om zelf te beslissen hoe ik mijn werk doe.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

54.

Ik kan een eigen werkwijze kiezen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

Ondersteuningsmogelijkheden en functionele contacten

55.

Ik ben in het werk altijd op mezelf aangewezen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

56.

Mijn collega's helpen me bij het afwerken van een opdracht als dat nodig is.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

57.

Als ik er niet uit kom kan een collega werk van mij overnemen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

58.

Ik praat op het werk met collega's van de school over het werk.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

59.

Ik praat op het werk met mijn leidinggevende over het werk.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

60.

Ik ben vaak alleen op mijn werkplek.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

Overleg

61.

Ik heb invloed op de beslissingen binnen mijn school (inclusief nevenlocaties).*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

62.

Tijdens het werkoverleg krijgen mijn collega's en ik voldoende ruimte voor eigen inbreng.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

63.

In het werkoverleg wordt gezamenlijk naar oplossingen voor knelpunten gezocht.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

64.

Tijdens het werkoverleg worden duidelijke afspraken gemaakt.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

65.

De afspraken die tijdens het werkoverleg worden gemaakt, worden doorgaans goed nagekomen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

66.

Het werkoverleg van mijn school functioneert goed.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

67.

Bij eventuele problemen kan ik mensen buiten mijn school inschakelen.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

68.

Ik bespreek met anderen hoe de taken worden verdeeld ("wie doet wat").*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens

69.

Ik bespreek met anderen hoe de taken gepland moeten worden.*

- ☐ zeer mee eens
- ☐ mee eens
- ☐ oneens
- ☐ zeer mee oneens