



DE BINDING TUSSEN BASISSCHOLEN EN HAAR MEDEWERKERS

Een kwalitatieve studie naar het
organisatiecommitment van
basisschooldocenten

Simon Steenhoek – 413362

Master scriptie Bestuurskunde – Management van HR
en organisatieverandering in de Publieke Sector

Eerste lezer: dr. L. den Dulk

Tweede lezer: dr. I.F. van Meerkerk

VOORWOORD

Na ruim een jaar, 60 weken, bijna 420 dagen en meer dan 10000 uur is mijn masterscriptie eindelijk af. Ondanks de lengte van dit proces heb ik er altijd met veel plezier aan gewerkt. Het geeft veel voldoening om een onderzoek uit te voeren voor zo'n belangrijke sector. Zeker nu de maatschappelijke relevantie van het lerarentekort urgenter lijkt dan ooit tevoren.

Na 6 jaar is mijn studieperiode dan echt voorbij. Ik kijk uit naar de nieuwe uitdagingen die ik tegemoet zal gaan. Ik ben de afgelopen tijd gegroeid tot de persoon die ik nu ben. Ik sta sterker in mijn schouwen en voel dat ik over de bagage beschik die nodig is om succesvol en gelukkig in het leven te worden. Ik heb met enorm veel plezier de Bachelor van Bestuurskunde en de Master Management van HR en organisatieverandering gevolgd en heb geen moment spijt gehad voor de keuze hiervoor.

Dit onderzoek had ik niet tot een goed einde kunnen brengen zonder de hulp van twee personen. Allereerst mijn scriptiebegeleider Laura Den Dulk die mij door de periode altijd van deskundige feedback heeft voorzien. Door de kritieken was ik in staat om de scriptie zo aan te passen zodat ik kon afstuderen. Daarnaast wil ik Ester Koot, mijn stagebegeleider bij Motivaction, bedanken voor het kiezen van de goede richting van het onderzoek. In het begin was ik te ambitieus in de strategie van het onderzoek. Samen hebben we gekozen voor een realistischer design. Tot op de dag van vandaag sta ik achter die keuze en heeft het mij enorm geholpen in de uitvoering.

Verder wil ik nog een viertal mensen bedanken. Allereerst mijn tweede lezer Ingmar van Meerkerk. Door hem kon ik de laatste dagen de laatste puntjes van dit onderzoek verbeteren. Daarnaast wil ik Lean, Jeremy en Frank bedanken voor het nalezen en verbeteren van mijn stuk. Jullie hebben zeker bijgedragen aan mijn afstuderen.

Naast alle feedback die ik heb gekregen wil ik vrienden en familie bedanken voor al hun steun gedurende het proces. Ondanks dat alles lang heeft geduurd hebben jullie voor motivatie gezorgd waardoor ik altijd mijn best heb gedaan.

SAMENVATTING

De aanleiding van dit onderzoek is het tekort van basisschooldocenten in Nederland. Ondanks dat dit vraagstuk al bijna 30 jaar actueel en relevant is, is er nog geen zicht op een oplossing. Zo treden er de komende jaren nog veel docenten uit en is de instroom van nieuwe studenten niet afdoende. Voor basisscholen is het daarom van belang om inzicht te krijgen in de beweegredenen van de docent om de organisatie wel/niet te verlaten. Dit onderzoek tracht dit inzicht te verschaffen door middel van een hoofdvraag: *“Welke factoren zijn van invloed op het organisatiecommitment van basisschooldocenten en welke rol speelt psychologisch eigenaarschap daarin?”*

Uit de literatuurstudie is voortgekomen dat organisatiecommitment verklaard kan worden door middel van de Person-Organization fit (P-O fit). Als de docent en organisatie elkaar complementeren of op elkaar aansluiten is er een binding met de organisatie. De docent is dan bereid om langer bij de organisatie te blijven. Behalve de P-O fit wordt verondersteld dat eigenaarschap en de werkdruk het commitment kunnen beïnvloeden.

Dit onderzoek is een kwalitatieve studie. Om het bovenstaande te onderzoeken zijn er achttien diepte-interviews met basisschooldocenten gehouden in een semigestructureerde stijl. Om, ondanks de kleine steekproef, een representatief beeld te creëren zijn de docenten afkomstig van zestien scholen waarin verschillende schooltypes zijn meegenomen.

Na de dataverzameling zijn de resultaten geanalyseerd en geïnterpreteerd. Het onderzoek laat zien dat de belangrijkste verklaring voor organisatiecommitment de P-O fit is. Een aansluiting tussen de docent en de basisschool zorgt voor een betere binding. Bij deze binding is het sociale aspect het belangrijkste. Hierbij hoort een prettige sfeer en een samenwerkingscultuur die aansluit op de wens van de persoon. Naast dat de P-O fit invloed heeft op het organisatiecommitment, beïnvloed het enerzijds de werkdruk. Hoe groter de aansluiting is met de organisatie, des te lager de gevoelsmatige werkdruk. Anderzijds scheidt een fit met de organisatie een situatie waarin de docent eigenaarschap kan tonen. De rol van eigenaarschap in het onderzoek is dat het invloed kan hebben op het commitment naar de organisatie toe, mits de juiste voorwaarden aanwezig zijn: autonomie in het werk, herkenning in de visie en een thuisgevoel in de organisatie.

Naast de verklarende variabelen blijkt uit de resultaten dat de schoolleiding veel (indirecte) impact heeft op het organisatiecommitment. Continuïteit in de samenstelling van de directie in combinatie met het juiste leiderschap kan leiden tot een lagere gevoelsmatige werkdruk, een beter passende samenwerkingscultuur en de voorwaarden scheppen waarin de docent eigenaarschap kan tonen.

Dit alles mondt uit in vier aanbevelingen:

1. De schoolleiding moet ethisch leiderschap tonen waarbij een steunende rol wordt aangenomen.
2. De autonomie in het werk moet worden verhoogd.
3. Houd rekening met de wensen van jonge docenten in de organisatie
4. Let goed op de aansluiting tussen de docent en basisschool. Dit is zowel relevant voor de organisatie als de persoon.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	1
Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
1. Introductie en probleemstelling	5
1.1 "Crisis in de publieke sector"	5
1.2 Psychologisch eigenaarschap	6
1.3 Doelstelling en probleemstelling	6
1.4 Relevantie	7
1.5 Leeswijzer	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 HRM en commitment	9
2.2 Commitment	9
2.3 'Fit' tussen de persoon en de omgeving	11
2.4 Een fit tussen de docent en de basisschool: welke variabelen zijn relevant?	12
2.5 Psychologisch eigenaarschap	15
2.6 Werkdruk in het onderwijs	17
2.7 Conceptueel model	19
3. Methodologie	20
3.1 Operationalisatie	20
3.2 Onderzoeksstrategie	23
3.3 Steekproef	24
3.4 Leerlingengewicht van de basisscholen	24
3.5 Betrouwbaarheid	24
3.6 Validiteit	25
4. Resultaten	26
4.1 Organisatiecommitment	26
4.2 De Person-Organization fit	29
4.3 Psychologisch Eigenaarschap	34
4.4 Werkdruk	38
4.5 Samenvatting resultaten	41
5. Analyse	42
5.1 Organisatiecommitment verklaart vanuit het Person-Organization fit model	43
5.2 Eigenaarschap	47
5.3 WERKDRUK: EEN VEELOMVATTEND BEGRIP	50
5.4 Conclusie analyse	52

6.	Conclusie en discussie	55
6.1	Inzichten uit het onderzoek	55
6.2	Beleidsaanbevelingen	56
6.3	Discussie	58
6.4	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	62
7.	Literatuurlijst	63
8.	Bijlage	70
	Bijlage 1: Gespreksrichtlijn	70
	Bijlage 2: Codeboom	73
	Bijlage 3: Leerlingengewicht.	76

1. INTRODUCTIE EN PROBLEEMSTELLING

1.1 “CRISIS IN DE PUBLIEKE SECTOR”

In september 2018 kaartte Jesse Klaver aan dat de publieke sector in een “diepe crisis” zit (Het Parool, 2018). Er is sprake van een te hoge werkdruk en er is dikwijls een tekort aan collega’s (De Volkskrant, 2018). Trouw (2018) neemt deze constatering voornamelijk waar in het onderwijs, bij de politie, in de zorg en bij defensie. De combinatie tussen een krappe arbeidsmarkt, hogere eisen op de werkvloer en een steeds hogere werkdruk maakt dat binnen bovengenoemde sectoren de werkomstandigheden bemoeilijkt worden (HRpraktijk, 2019). De zogenoemde crisis heeft met name in het onderwijs de afgelopen jaren geleid tot landelijke stakingen (Trouw, 2019). Eind januari 2020 staat er in het primaire onderwijs een tweedaagse staking gepland. Tijdens deze demonstraties wordt gepleit voor minder werkdruk en salarisverhoging zodat het onderwijs uiteindelijk betere prestaties zou kunnen leveren (NOS, 2019).

Prestatie-indicatoren in het primair onderwijs laten zien dat de prestaties in het onderwijs zijn afgezwakt. Het leesniveau van de leerlingen is de afgelopen vijf jaar gedaald en het aantal thuiszitters zonder passend onderwijsaanbod is gestegen (OCW, 2019a). Deze constatering is in lijn met *Het Onderwijsverslag: De Staat van het Onderwijs* waarin wordt gesteld dat de reken- en leerprestaties van de leerlingen in het primair onderwijs dalen. Deze trend is niet zichtbaar in andere landen: *“Nederland daalde op de internationale PIRLS-toetsen voor begrijpend lezen van de tweede plaats in 2001 naar de veertiende plaats in 2016”* (OCW, 2018: 54). Bovendien wordt bij de Rijksoverheid (2019) gesproken over een lerarentekort. Zowel in het primair- als voortgezet onderwijs wordt, mede door de vergrijzing, op korte termijn een uittreding van een groot aantal leraren verwacht. Een bijkomstig probleem is dat het aantal afgestudeerden afkomstig van de PABO (Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs) momenteel daalt (NRC, 2019). Dit kan een versterkend effect hebben op het lerarentekort. Steeds vaker wordt een basisschoolklas bij ziekte van de leraar naar huis gestuurd omdat het niet lukt een vervanger te regelen (Algemeen Dagblad, 2019). In Amsterdam gingen 16 scholen van dezelfde stichting in december zelfs een week dicht omdat er sprake was van een tekort van 25 docenten (De Volkskrant, 2019a)

De uittreding van de oudere docenten en een minder hoge instroming van de nieuwe docenten zorgt voor een problematische trend als het gaat om het aantal actieve leraren. Wanneer de geschetste trend zich doorzet kan er op de lange termijn een (nog) groter tekort aan leraren ontstaan. Het onderzoek van Brink et al. (2015) en Qompas (2017) onderstreept de uitdaging om de trend te kunnen doorbreken. Toekomstige studenten op de lerarenopleiding zien obstakels voor het invullen van het lerarenberoep: *“De belangrijkste expliciet opgegeven redenen om af te zien van het lerarenberoep zijn het gebrekkige carrièreperspectief, gebrek aan uitdaging, gebrek aan professionele cultuur en een laag salaris”* (Brink et al., 2015: 29). Om achteruitgang bij onderwijsorganisaties te voorkomen is het van belang voor onderwijsinstellingen dat de werknemers in de organisatie ook daadwerkelijk binnen de organisatie actief blijven. Zo werd berekend dat voor 20% van de vacatures in het schooljaar 2017-2018 na drie maanden nog geen vervanger was gevonden (Radar, 2019). Recentere cijfers in de Volkskrant (2019b) vertellen dat in de zomervakantie van het schooljaar 2019-2020 nog 3500 vacatures te vervullen waren waarbij verwacht werd dat in ongeveer 40% geen (passende) leerkracht gevonden ging worden.

Bovenstaande problematiek is door de commissie Leraar in 2007 in een advies aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap al aangekaart. *“Dit advies verschijnt op een moment dat Nederland als nooit tevoren overtuigd is van de noodzaak om te streven naar een toekomst als hoogwaardige kenniseconomie. Tezelfdertijd dreigt, ironisch genoeg, een kwantitatief lerarentekort te ontstaan in bijna alle onderwijssectoren en is er brede bezorgdheid over de kwaliteit van het toekomstige lerarenbestand. Het tekort was voorspelbaar. Vele initiatieven zijn de afgelopen vijftien jaren genomen om het tij te keren. Dat is helaas niet gelukt.”* (Commissie Leraar, 2007: 5). Volgens het advies zijn vanaf 1992 al pogingen gedaan om het lerarentekort op te lossen. Bijna 30 jaar later is de kwestie nog steeds zeer actueel en is er nog geen uitzicht op een oplossing. Dit geeft aan dat het een complex probleem is. Voor onderwijsorganisaties is het noodzakelijk dat haar werknemers geëngageerd zijn

aan de organisatie zodat er genoeg personeel is om onderwijs te kunnen blijven bieden. Om die reden wordt in dit onderzoek de commitment tegenover de basisschool bij docenten onderzocht.

In de literatuur van HR is een trend te bespeuren waarbij het concept eigenaarschap wordt gebruikt om het commitment van de werknemers te stimuleren. Verschillende wetenschappers geven een indicatie dat meer eigenaarschap tot een hoger organisatiecommitment kan leiden (Mayhew, 2007; Vandewalle, 1995). Om dit verder te verduidelijken wordt onderstaand verder toegelicht.

1.2 PSYCHOLOGISCH EIGENAARSCHAP

Eigenaarschap¹ is een bezittingsgevoel dat een persoon over een object heeft zonder dat het de rechtmatige eigenaar is (Pierce et al., 2003). Het object waarover een gevoel van eigenaarschap verkregen kan worden kan zowel materieel als immaterieel zijn (Etzioni, 1991). Eigenaarschap op het werk uit zich doordat de werknemer zich eigenaar voelt over het object waarmee deze persoon werkt. Zo kan een advocaat zich eigenaar voelen over een rechtszaak ('Dat is MIJN rechtszaak') en verpleegsters kunnen zich eigenaar voelen als het gaat om de patiënt die wordt verzorgd ('Dat is ONZE patiënt'). Een gevoel van eigenaarschap bij de werknemer zorgt voor een positieve verandering in houding en gedrag ten opzichte van het object en heeft daardoor de potentie om de prestaties van werknemers te verbeteren (Pierce et al. 2003).

Eigenaarschap in de praktijk kent twee kanten. Verschillende organisaties onderstrepen het belang. Expand (2017) benoemt bijvoorbeeld dat eigenaarschap leidt tot betere prestaties van de werknemer. Motivaction (2018) heeft een eigenaarschapscan ontworpen voor organisaties die de sleutel moet zijn tot succes: *"Organisaties willen in alle opzichten succesvol zijn en met bevlogen personeel iets moois neerzetten. Het is daarvoor belangrijk om tevreden, gezonde en gemotiveerde medewerkers te hebben die wendbaar en flexibel zijn. Medewerkers die positieve energie en zelfvertrouwen uitstralen, die verantwoordelijkheid in hun werk laten zien en net dat beetje extra geven. Kortom: medewerkers die eigenaarschap tonen!"* (Motivaction, 2018). Aan de andere kant wordt 'eigenaarschap tonen' benoemd in het NRC (2018) tot een van de jeukwoorden van 2018 op de werkvloer. Zo is het niet duidelijk aan wie je eigenaarschap moet tonen, en hoe je dat dan moet tonen.

Eigenaarschap in het onderwijs kan op verschillende manieren vorm krijgen. Zo kan de docent zich eigenaar voelen over de klas waaraan wordt lesgegeven of eigenaar ten opzichte van de basisschool waar wordt gewerkt. In dit onderzoek wordt de focus gelegd op eigenaarschap ten opzichte van de organisatie ofwel de basisschool waar de docent werkzaam is.

1.3 DOELSTELLING EN PROBLEEMSTELLING

Onder de werknemers in de onderwijssector is onvrede over de werkomstandigheden. Daarnaast is er sprake van een lerarentekort. Op de korte en lange termijn is nog geen zicht op verbetering ten aanzien hiervan. Daarom zijn de huidige werknemers in het onderwijs van grote waarde voor de organisatie en is het relevant om onderzoek te doen naar de beweegredenen van medewerkers om te blijven of te vertrekken bij de organisatie waar ze werken. De inzichten worden verkregen door middel van een kwalitatieve studie binnen het primaire onderwijs. Verder is in de inleiding betoogd dat een gevoel van eigenaarschap van de werknemer voor een toename van het commitment kan zorgen (Mayhew, 2007; Vandewalle, 1995). Om die reden wordt in het onderzoek de rol van eigenaarschap op het organisatiecommitment van de werknemer onderzocht.

Bovenstaande doelstelling mondt uit in een probleemstelling. Dit is tevens de hoofdvraag: *Welke factoren zijn van invloed op het organisatiecommitment van basisschooldocenten en welke rol speelt psychologisch eigenaarschap daarin?*

¹ De wetenschappelijke term van eigenaarschap is 'psychological ownership' ofwel psychologisch eigenaarschap. Eigenaarschap verwijst in het onderzoek dan ook naar dit begrip.

De hoofdvraag wordt middels deelvragen beantwoord:

1. *Vanuit welke wetenschappelijke inzichten kan organisatiecommitment verklaard worden?*

De eerste deelvraag wordt beantwoord in het theoretisch kader. Via een literatuuronderzoek wordt gezocht naar variabelen die organisatiecommitment kunnen verklaren. Dit vormt de basis voor het verdere onderzoek.

2. *In hoeverre ervaren basisschooldocenten organisatiecommitment?*

Nadat de dataverzameling heeft plaatsgevonden worden de resultaten in hoofdstuk 4 besproken. Centraal staat de bovengenoemde vraag. Daarnaast worden de verklarende factoren ook verder uitgelicht.

3. *In hoeverre spelen de gevonden factoren uit de eerste deelvraag een rol bij het organisatiecommitment van basisschooldocenten?*

4. *Welke rol heeft eigenaarschap op het organisatiecommitment van docenten?*

Na het beschrijven van de resultaten worden de data geanalyseerd. Vraag drie en vier komen daarbij aan bod. De data worden gecombineerd met de theorie en de nieuwe verbanden worden uitgelegd. Dit biedt de basis voor de vijfde deelvraag.

5. *Welke beleidsaanbevelingen kunnen worden gedaan aan de hand van de resultaten uit het onderzoek?*

Het onderzoek eindigt met aanbevelingen voor de basisscholen. De conclusies uit het onderzoek worden omgevormd tot aandachtspunten die relevant zijn in het primaire onderwijs.

1.4 RELEVANTIE

1.4.1 WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

De potentiële bijdrage die dit onderzoek kan leveren aan de wetenschap zit in de validiteit van het begrip eigenaarschap. In een klassiek onderzoek van Pierce et al. (2003) worden drie factoren uiteengezet die voor een gevoel van eigenaarschap zorgen. Andere studies die deze factoren hebben onderzocht bevestigen de indeling die Pierce in zijn onderzoek maakt (McIntyre et al. 2009; Karahanna et al. 2015). Toch wordt in meerdere onderzoeken aangekaart dat extra onderzoek wat betreft de validiteit rondom het construct eigenaarschap benodigd is (Wagner et al. 2003 en Mayhew et al. 2007). Ondanks het lage aantal respondenten kan er door de kwalitatieve aard van het onderzoek wel een verdiepende slag worden gemaakt over welke variabelen in de theorie relevant zijn en waarom. Tot nu toe is de link met eigenaarschap en organisatiecommitment in een aantal onderzoeken vastgelegd (Mayhew et al. 2007; Vandewalle et al., 1995; Van Dyne & Pierce, 2004). De resultaten zijn allemaal op basis van een kwantitatieve studie. Een kwalitatieve insteek, en daarmee meer diepgang in de data, kan voor meer betekenis zorgen in de relatie tussen eigenaarschap en organisatiecommitment.

In het onderzoek naar organisatiecommitment staat de theorie van Meyer et al. (1991) centraal. Zij verklaren in verschillende onderzoeken dat organisatiecommitment verklaard kan worden door drie variabelen: affectief-, normatief- en continuatiecommitment. Het onderzoek van Mayhew et al. (2007) gebruikt deze variabelen ook. Zij stellen dat een deel van de theorie van Meyer et al. (1991) voor hun onderzoek nog niet is gelinkt met eigenaarschap: *“Past literature supports this, with both Vandewalle et al. (1995) and Van Dyne and Pierce (2004) concluding that affective commitment is related to psychological ownership. Continuance and normative components of commitment, however, have not yet been examined in respect to psychological ownership”* (Mayhew et al. 2007: 480-481). Dit onderzoek bouwt daarom voort op het werk van Mayhew om de relatie tussen de theorie van Meyer et al. (1991) en eigenaarschap verder te verklaren. Een kwalitatieve studie zorgt niet direct voor bewijs voor het bestaan van de relatie, wel kan het een eerste stap zijn in het verklaren daarvan. De sector waar het onderzoek plaatsvindt is interessant voor het concept van eigenaarschap.

Liu et al. (2012) betoogt in zijn onderzoek dat het van waarde is als er in verschillende sectoren onderzoek gedaan wordt naar eigenaarschap. Het onderwijs is een instituut met een bijbehorende set van normen en waarden wat gevolgen kan hebben voor het verkrijgen van een gevoel van eigenaarschap (Meyer, 1977). Voor zover bekend heeft alleen het onderzoek van Ugwu & Amazue (2014) eigenaarschap in het onderwijs onderzocht. Gezien de geringe grootte van het artikel zijn additionele studies nodig om de sectorale verschillen beter in kaart te brengen.

1.4.2 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Het ministerie van OCW (2018; 2019a) heeft een trend in kaart gebracht die laat zien dat de “crisis”, waarvan in de inleiding wordt gesproken, leidt tot prestatievermindering in het onderwijs. Daarnaast worden vacatures worden niet altijd naar wens ingevuld en moeten scholen moeten vaker de deuren sluiten omdat er geen docent voor de klas kan staan. Dit alles zorgt ervoor dat het primaire onderwijs onder druk staat. Om de druk voor basisscholen niet te groot te laten worden is het noodzakelijk dat zij in staat zijn om hun docenten te behouden zodat de leerlingen beter onderwijs kunnen genieten. Dit omdat er dan minder vacatures te vervullen zijn binnen de school. Kinderen zullen altijd les krijgen, waar op andere scholen de deuren juist worden gesloten bij een tekort aan personeel. De focus van dit onderzoek ligt op het organisatiecommitment van basisschooldocenten: Welke factoren zijn van invloed op de binding met de organisatie? In de conclusie worden beleidsaanbevelingen gegeven aan de hand van deze vraag. Het uitgangspunt is dat scholen beter in staat zijn kinderen les te geven wanneer docenten bij de basisschool willen blijven werken. Hiermee tracht het een bijdrage te leveren aan dit maatschappelijke vraagstuk. Een bijkomend effect is dat organisatiecommitment kan leiden tot een verbetering van prestaties (Riketta, 2002; Meyer et al., 2002). De focus van dit onderzoek ligt echter op het verklaren van organisatiecommitment

1.4.3 BESTUURSKUNDIGE RELEVANTIE

Bestuurskundigen streven ernaar om ideeën te formuleren die belangrijk zijn voor de werking en inrichting van de publieke sector. Zij richten hun onderzoek bij voorkeur op actuele kwesties en houden de bestuurlijke en politieke agenda nauwlettend in de gaten (Bovens et al., 2012). Het tekort aan leraren en de bijbehorende problematiek is al eerder aangetoond, de actualiteit daarvan is terug te zien in de recente Kamervragen die gesteld werden rondom dit onderwerp (Slob, 2018). De prestaties van de overheid liggen ten alle tijden onder een vergrootglas. Door de intrede van New Public Management (NPM), waarbij de sturing op output en het meetbaar maken van prestaties centraal staat, is de focus op prestaties binnen de overheid groter geworden (Hood, 1995). Dit maakt dat de verminderde prestaties binnen het onderwijs de bestuurskundige relevantie van het onderwerp aantoont. De resultaten uit het onderzoek kunnen bij de scholen inzichten bieden in manieren om het personeel te behouden. Op den duur moet dit leiden tot een verbetering van de prestaties. Het onderzoek focust zich op het primaire onderwijs omdat de onvrede bij de werknemers hier het grootst lijkt te zijn. Echter kunnen andere onderwijsinstellingen de aanbevelingen ter kennis nemen om te kijken in hoeverre dit een verbetering teweeg kan brengen in de inrichting en prestaties van de organisatie.

1.5 LEESWIJZER

Allereerst wordt in het theoretisch kader via een literatuurstudie relevante concepten uiteengezet en met elkaar in verband gebracht. Dit leidt tot een conceptueel model. Dit vormt een basis voor het verdere onderzoek. Vervolgens wordt de onderzoeksmethode toegelicht waarna de resultaten worden gepresenteerd. Dit gebeurt eerst in een beschrijvende vorm. Daarna wordt het gekoppeld aan de theorie. Als laatste worden de hoofdvraag en deelvragen beantwoord, beleidsaanbevelingen gedaan en gereflecteerd op het verloop van de scriptie – dit vindt plaats in de conclusie.

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk draait het om de vraag: *vanuit welke wetenschappelijke inzichten kan organisatiecommitment verklaard worden?* Om tot een antwoord te komen wordt het begrip uiteengezet aan de hand van het onderzoek van Meyer & Allan (1991). Via de Person-Organization fit (P-O fit) wordt vervolgens in paragraaf 2.3 een kader gevormd waaruit organisatiecommitment verklaard kan worden. Deze theorie gaat ervan uit dat een aansluiting tussen de persoon en de kenmerken van een organisatie organisatiecommitment tot gevolg heeft. Aansluitend worden in 2.4 vijf variabelen geformuleerd die relevant zijn in de context van het onderwijs en binnen het kader van P-O fit passen. Als laatste worden de variabelen eigenaarschap en werkdruk in verband gebracht met organisatiecommitment. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conceptueel model. Dit is een schematische weergave van de veronderstelde verbanden en is als het ware een samenvatting van wat er in dit hoofdstuk besproken is. Voordat het begrip organisatiecommitment verkend wordt, wordt allereerst de relatie met HRM beschreven.

2.1 HRM EN COMMITMENT

“HRM betreft het uitvoeren van activiteiten door een organisatie om het menselijk kapitaal in de organisatie gewenst gedrag te laten vertonen en daarmee te laten werken aan het behalen van het organisatiesucces” (Steijn et al., 2013: 5).

Boselie (2002) ontleedt letterlijk het begrip Human Resource Management

- Human: de relatie tussen werkgever en werknemer
- Resource: de mens als middel om de organisatie te laten excelleren. De vaardigheden moeten optimaal ingezet worden.
- Management: activiteiten om de werknemers gewenst gedrag te laten vertonen om tot organisatie succes te komen

HRM betreft het optimaal inzetten van de werknemer om tot succes te komen. Via wetenschappelijke inzichten is het duidelijk dat de organisatie beter tot succes kan komen door middel van commitment. Zo zorgt het voor lager ziekteverzuim, lager personeelsverloop en betere prestaties (Porter et al. 1974; Steers, 1977; Riketta, 2002). Wanneer de werkgever commitment bij de werknemer wil creëren wordt er ingezet op gewenst gedrag – namelijk het gedrag om bij de organisatie te blijven – om dichterbij organisatiesucces te komen. Daarnaast krijgt de werknemer de kans om beter te excelleren in de organisatie. Kijkend naar de definities van Boselie (2002) en Steijn (2013) past het begrip om die reden binnen het vakgebied van HRM.

2.2 COMMITMENT

2.2.1 WAT HOUDT HET IN?

Morgan (1994: 23) definieert dit begrip als volgt:

“Commitment to the relationship is defined as an enduring desire to maintain a valued relationship.”

In de wetenschappelijke literatuur is een grote verscheidenheid aan definities voor de term commitment te vinden. Het onderzoek van Meyer et al. (2002) vergelijken al deze definities en zien een aantal overeenkomsten. Zo wordt commitment gezien als een stabiele en bereidwillige relatie die richting geeft aan het gedrag. Verder gaat commitment over de mentale staat van de persoon. Morgan et al. (1994) ziet dat de relatie – van de persoon met iets anders – zo belangrijk kan zijn dat er alles aan gedaan wordt om deze voort te zetten. De literatuur binnen het vakgebied van HRM laat zien dat een persoon zich aan verschillende objecten kan committeren. In het onderzoek wordt getracht het commitment van docenten aan de basisschool te verklaren. Daarom wordt de focus gelegd op organisatiecommitment, zodat de binding van de basisschooldocent aan de organisatie verklaard

kan worden (Allen & Meyer 1990; Meyer et al. 2002). In de volgende paragraaf wordt organisatiecommitment uiteengezet op basis van drie indicatoren.

2.2.2 ORGANISATIECOMMITMENT – DRIE INDICATOREN

Meyer & Allan (1991) stellen dat organisatiecommitment is opgebouwd uit drie indicatoren: Affectief-, normatief- en continuatiecommitment. In latere onderzoeken wordt de juistheid van deze indeling onderstreept (Iverson et al. 1999). In het vervolg van de paragraaf wordt de theorie van Meyer en Allen uitgelegd.

Affectief commitment verwijst naar de emotionele binding die een persoon richting de organisatie kan hebben (Meyer & Allan, 1991). Dikwijls ontstaat dit door ervaringen van de persoon binnen de organisatie. Zo kan het zijn dat de persoon zich door de tijd heen comfortabel is gaan voelen of dat zijn/haar competenties beter gewaardeerd worden (ibid.). Affectief commitment hangt volgens het onderzoek van Meyer et al. (2002: 38) sterk samen met baantevredenheid. Een werknemer voelt meer commitment tegenover de organisatie wanneer hij tevreden is over zijn baan. Ook de onderzoeken van Kushman (1992) en Markovits et al. (2007) laten deze relatie zien. Mensen met een hogere werktevredenheid tonen meer affectief commitment tegenover de organisatie. Omgedraaid werkt de relatie ook; een lagere werktevredenheid zorgt voor een lager affectief commitment.

Continuatiecommitment draait om de nadelen die gemoeid zijn bij vertrek uit de organisatie. De rationaliteit hierbij is dat een werknemer pas bij de organisatie vertrekt wanneer de nadelen niet meer opwegen tegen de voordelen. McGee & Ford (1987) splitsen het begrip in twee delen. Ten eerste moet gekeken worden of het makkelijk is om een andere (vergelijkbare) baan te vinden. Wanneer er geen vacatures zijn zal de werknemer minder snel geneigd zijn om de organisatie te verlaten. Als tweede zijn de kosten die verbonden zijn met het vertrek uit de organisatie relevant. Hierbij staat de vraag centraal of de werknemer veel gaat missen als van werkgever wordt veranderd. Dit kan zijn op financieel gebied maar ook op sociaal terrein. Een persoon met leuke collega's en een goed salaris zal minder snel van organisatie veranderen in vergelijking met een persoon die geen goed salaris en minder leuke collega's heeft. Taing et al. (2011) zegt dat de tweede dimensie met name beïnvloed wordt door economische redenen zoals het krijgen van minder salaris of het verlies van financiële voordelen. Echter komen de respondenten uit dit onderzoek met name uit de private sector. Dur (2009) en Jungert (2014) zien dat werknemers in de publieke sector juist vaker meer intrinsiek gemotiveerd zijn en relatief minder focussen op financiën. Het onderzoek focust zich op het onderwijs, waar financiële prikkels een minder grote rol spelen. Daarom wordt verwacht dat het sociale aspect zwaarder weegt bij de afweging om de organisatie te verlaten.

Normatief commitment is een gevoel van verplichting om bij de organisatie te blijven. De werknemer blijft bij de organisatie omdat hij of zij denkt dat het de juiste beslissing is. Hierbij zijn de persoonlijke normen belangrijk (Allen & Meyer, 1990). Zo kan het zijn dat het een persoonlijke norm is dat je loyaal bent aan je werkgever en hierom niet snel van baan verandert. Een persoon wiens familieleden allemaal langdurig bij eenzelfde werkgever werken zal sneller geneigd zijn om ook langer bij de organisatie te blijven (ibid.) Het commitment is dan te verklaren vanuit de norm van de werknemer. Het normatieve commitment kan over de tijd beïnvloed worden door affectieve redenen (Allen & Meyer, 1996). Zo kan loyaliteit ontstaan wanneer de werknemer iets terug wilt geven aan de organisatie omdat zij voor plezier, steun of ontwikkeling heeft gezorgd.

Zoals eerder genoemd wordt getracht het organisatiecommitment bij basisschooldocenten te onderzoeken. De manier waarop dit concept verklaard wordt, is door middel van het Person-Environment fit model. Dit wordt in de volgende paragraaf behandeld.

2.3 'FIT' TUSSEN DE PERSOON EN DE OMGEVING

2.3.1 PERSON-ENVIRONMENT FIT

In het begin is beargumenteerd dat HRM draait om de optimale inzet van de werknemer om tot organisatiesucces te komen. Om dit doel te bereiken is het van belang dat beide partijen – de persoon en de organisatie – goed op elkaar aansluiten. Een theorie die hierbij past is de Person-Environment fit (P-E fit). Binnen deze theorie wordt gekeken naar de context van de organisatie en in hoeverre deze overeenkomt met de werknemer. De P-E fit gaat ervan uit dat er positieve effecten te behalen zijn als er overeenstemming is tussen de persoon en de kenmerken van de omgeving. Zo'n overeenstemming wordt ook wel een 'fit' genoemd. Een individu die een fit heeft met de omgeving voelt zich sneller op zijn gemak en kan daardoor meer plezier halen uit zijn werk en kan betere prestaties leveren. Tevens is het een verklaring voor het commitment van de persoon ten opzichte van de organisatie (Steijn & Groeneveld, 2013).

2.3.2 PERSON-ORGANIZATION FIT

Kristoff-Brown et al. (2005) beargumenteert dat de P-E fit verschillende variaties heeft. Zo kan er een fit bestaan tussen de persoon en zijn baan, tussen de persoon en een groep of tussen de persoon en de organisatie. De focus van het onderzoek ligt op het organisatiecommitment van basisschooldocenten waarbij de relatie tussen de persoon en de organisatie centraal staat. Daarom wordt de nadruk gelegd op de P-O fit. Deze fit gaat ervan uit dat wanneer de persoon goed past bij de karakteristieken van de organisatie dit positieve gevolgen kan hebben voor beide partijen. In Kristoff-Brown et al. (2005) en Silverthorne (2004) wordt een positieve relatie gevonden tussen P-O fit en organisatiecommitment. Dit is te verklaren middels werkplezier. Een werknemer die aansluiting heeft met de organisatie beleeft meer plezier in het werk. Het gevolg daarvan is dat hij/zij zich wil binden omdat diegene het leuk vindt om te werken bij de organisatie. De verwachting in dit onderzoek is dan ook dat een aansluiting tussen de docent (de persoon) en basisschool (de organisatie) organisatiecommitment tot gevolg heeft.

2.3.3 COMPLEMENTAIRE- EN SUPPLEMENTAIRE FIT

Binnen het concept van de fit tussen persoon en organisatie bestaan er twee perspectieven die de fit verklaren (Kristoff, 1996). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de complementaire fit en de supplementaire fit. Er is sprake van een complementaire fit wanneer de persoon en organisatie elkaar complementeren. Het kan zijn dat de basisschool expertise op een gebied mist en de docent dit met zich meebrengt, wat een binding tussen de persoon met de organisatie kan veroorzaken. Een supplementaire fit houdt in dat de persoon en organisatie op elkaar lijken. Dit kan bijvoorbeeld zo zijn wanneer de normen en waarden van beiden overeenkomen. De persoon kan zich hier prettig bij voelen waardoor diegene het commitment met de organisatie aangaat. Kristoff (1996) geeft aan dat de perspectieven niet tegengesteld aan elkaar zijn. Er is sprake van een optimale fit wanneer beide perspectieven aanwezig zijn.

Bovenstaand is uitgelegd dat in het onderzoek getracht wordt om organisatiecommitment te verklaren door middel van de fit tussen de persoon en organisatie. Het uitgangspunt hierbij is dat een persoon die aansluiting vindt bij een organisatie meer plezier in het werk heeft. Dit leidt tot meer organisatiecommitment. Zodra een persoon geen aansluiting heeft leidt dat tot minder werkplezier met daaropvolgend een minder goede binding met de organisatie. In de volgende paragraaf worden vijf variabelen beschreven waarvan wordt verwacht dat ze invloed kunnen hebben op de fit.

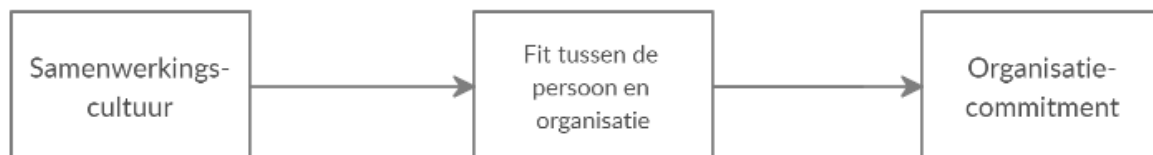
2.4 EEN FIT TUSSEN DE DOCENT EN DE BASISCHOOL: WELKE VARIABELEN ZIJN RELEVANT?

Onderstaand worden vijf variabelen beschreven die van invloed kunnen zijn op de fit tussen de persoon en organisatie. De vijf variabelen zijn: samenwerkingscultuur (2.4.1), de sfeer (2.4.2), mate van bureaucratie (2.4.3), de achtergrond van het leerlingenbestand (2.4.4) en Public Service Motivation (2.4.5). Deze variabelen zijn relevant voor docenten binnen het basisonderwijs. Per paragraaf wordt dit verder uiteengezet.

2.4.1 SAMENWERKINGSCULTUUR

Onderzoeken waarin de focus ligt op de cultuur van primair onderwijs laten zien dat samenwerking daarin centraal staat. Voor de docenten zelf, maar ook voor de school (Little, 1982; Gruenert, 2005; Negis-Isik & Gursel, 2013). Little (1982: 338) beschrijft dat de samenwerking vaak het eerste topic is waarover wordt begonnen bij een docent als het gaat over de karakteristieken van de school: *“One of the principal ways in which teachers characterize the buildings in which they work is by whether the faculty is “close” and by whether teachers routinely “work” together.*” Gruenert (2005: 50) ziet ook dat cultuur dikwijls gaat over de samenwerking tussen de docenten. Hij voegt daaraan toe dat een collaboratieve werkomgeving het beste lijkt te zijn voor de prestaties van de leerlingen. Samen met het onderzoek van Negis-Isik & Gursel (2013) wordt ook de rol van de directie benadrukt. Zij moet het mogelijk maken dat binnen de organisatie de voorwaarden aanwezig zijn om goed samen te werken.

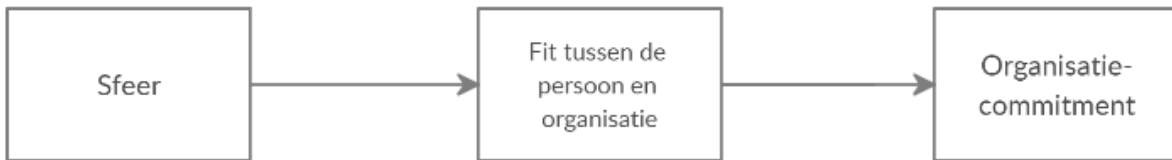
Verwacht wordt dat docenten een persoonlijke voorkeur hebben voor de samenwerkingscultuur. Iemand kan zich prettig voelen bij een organisatie waarin veel wordt samengewerkt terwijl de ander zich prettiger voelt wanneer er meer ruimte is om als individu aan de slag te gaan. Zodra de samenwerkingscultuur van de organisatie aansluit op de wensen van de persoon is er sprake van een fit. Zoals in paragraaf 2.3 is besproken leidt een fit tot meer werkplezier wat een betere binding met de organisatie als gevolg heeft. Tegelijkertijd kan een fit met de organisatie gezien worden als een voordeel waardoor de persoon minder snel geneigd is om van werkgever te veranderen. Onderstaand is deze relatie schematisch weergegeven.



2.4.2 SFEER

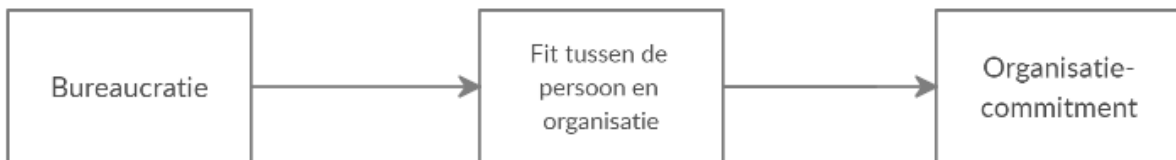
Sfeer omvat het gevoel dat een organisatie met zich mee kan brengen. Dit wordt enerzijds bepaald door de organisatiecultuur en anderzijds door de atmosfeer (Walker & Lloyd-Walker, 2014). Een treffend voorbeeld hierbij is een restaurant of café. Bij binnenkomst krijg je een bepaald gevoel door de inrichting, belichting en het geluid. De sfeer kan je daarna pas echt bepalen als je contact hebt met het bezoekende publiek en de mensen die daar werken (ibid: 6). Zo werkt het ook in een school. De docent proeft de sfeer bij het binnenkomen van de basisschool aan de hand van kleuren, tekeningen op de muur etc. Zodra er meer contact is met andere collega's ontstaat een compleet beeld van de sfeer in de organisatie. Fransson & Frelin (2016: 904) zien dat een positieve sfeer belangrijk is: *“Having access to a backstage with laughter and humour contributed to this experience, as did an accepting school climate where difference was viewed as positive.”* Zeker omdat Zapf et al. (2001) ziet dat het werk van een docent gepaard gaat met veel emotionele belasting. Humor kan zorgen voor meer relativering en minder emotionele werkdruk.

In het onderzoek wordt verondersteld dat voorkeur voor de sfeer persoonlijk is. Wanneer er aansluiting is met de voorkeuren van de persoon en de sfeer in de organisatie is er sprake van een fit. Dit leidt tot meer werkplezier en heeft om die reden een positieve uitwerking op het organisatiecommitment.



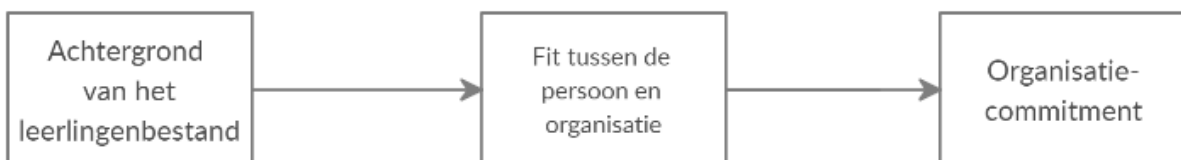
2.4.3 BUREAUCRATIE

In de inleiding is gesproken over de bemoeilijkte werkomstandigheden binnen de publieke sector. Dit komt mede door de toegenomen regels vanuit de overheid. Bozeman et al. (1992) laat zien dat regels van bovenaf enerzijds ervoor zorgen dat de politiek of overheid minder hoeft in te grijpen en er ook minder corruptie is. Anderzijds hebben de werknemers minder flexibiliteit en zijn ze langer bezig met taken dan nodig is. Stazyk et al. (2011) beargumenteert dat de invloed van buitenaf invloed heeft op de red tape die de werknemer ervaart. Verwacht wordt dat aan de ene kant elke docent een bepaalde mate van bureaucratie ervaart. Aan de andere kant zal het per basisschool verschillen in hoeverre getracht wordt om de bureaucratie te verlagen. Verondersteld wordt dat wanneer de docent door de aanpak van de organisatie minder red tape ervaart er een betere fit is.



2.4.4 ACHTERGROND LEERLINGENBESTAND

Ingersoll (2003: 516) laat zien dat het personeelsverloop van een school contextafhankelijk is. Zo heeft een school waar veel leerlingen uit een lage economische klasse komen een hoger personeelsverloop dan bij een school waar veel leerlingen uit een hoge economische klasse komen. In het onderzoek van Loeb & Luczak (2013: 65) is deze conclusie ook naar voren gekomen: *“We find that the racial, ethnic, poverty, and language composition of a school's student body influences a school's turnover, along with its difficulty filling vacancies and proportions of beginning teachers.”* De vertrekkende leraren zijn vaak gekwalificeerde leraren die bij andere – vaak betere – scholen terecht kunnen. Scholen waarbij leerlingen uit lage economische klassen komen hebben meer moeite om docenten te behouden in vergelijking met scholen waarbij hogere economische klassen zijn vertegenwoordigd (Ingersoll, 2003). In het onderzoek wordt verwacht dat een verschil in de achtergrond van het leerlingenbestand andere uitdagingen met zich meebrengt voor een docent. Wanneer de uitdaging van de organisatie overeenkomt met de persoon is er sprake van een fit. Dit heeft weer invloed op de binding van de persoon met de organisatie. In een situatie waar de uitdaging van de organisatie niet overeenkomt met de wensen van de persoon is er sprake van een misfit en geen binding met de organisatie.

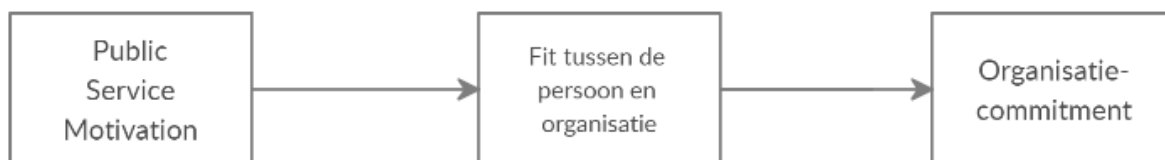


2.4.5 PUBLIC SERVICE MOTIVATION

Basisscholen bevinden zich in de publieke sector. Een specifiek kenmerk hiervan is dat de werknemers in deze sector vaak meer intrinsieke drive hebben om een bijdrage te leveren aan de samenleving (Homberg & Castillo, 2019). Dit wordt ook wel Public Service Motivation (PSM) genoemd. PSM wordt door Rainey & Steinbauer (1999: 23) gedefinieerd als: *“general altruistic motivation to serve the interests of a community of people, a state, a nation or humanity.”* Deze definitie is niet alomvattend. Bozeman & Su (2015) beargumenteren dat PSM geen centrale definitie heeft, getuige de verschillende definities die in toonaangevende onderzoeken over dit onderwerp gebruikt worden. Daarom dient bovenstaande definitie primair om het concept te verduidelijken en richting te geven aan het onderzoek.

Perry (1997) bespreekt in zijn onderzoek vier aspecten van PSM. Allereerst vindt iemand met PSM het maken van beleid aantrekkelijk en vindt het politieke spel daarachter interessant. Ten tweede moet er sprake zijn van commitment naar het publieke belang toe. Als derde moet een persoon compassie tonen. Als laatste moet de docent bereid zijn om zichzelf op te offeren om het publieke belang te dienen. Dit betekent bijvoorbeeld dat de persoon graag iets terug wil doen voor de maatschappij dat in het uiterste geval ten koste gaat van het eigen belang of de persoonlijke doelen. Wanneer iemand alle vier de variabelen bezit, dan kan je bij die persoon spreken van PSM. Verwacht wordt dat politiek en beleid niet relevant zijn voor basisschooldocenten aangezien deze taak is aangewezen voor de schooldirecteur. Deze keuze wordt ondersteund door Homberg & Castello (2019). Zij zeggen dat de publieke sector erg breed is en dat een baan als docent of politiemann meer in de uitvoering van beleid zit in plaats van dat zij het beleid zelf bepalen. De overige drie worden wel meegenomen aangezien deze meer betrekking hebben op de casus van basisschooldocenten.

Steijn (2008) beargumenteert dat PSM kan leiden tot meer werkplezier mits de persoon dit ook binnen de organisatie kan laten zien. Wanneer de persoon zijn PSM in de organisatie kwijt kan is er sprake is van een fit. Concreet betekent dit dat een intrinsiek gemotiveerde docent tevreden is wanneer de kinderen geholpen kunnen worden en ze een bijdrage kunnen leveren in de ontwikkeling. Dit leidt tot meer werkplezier en tot een betere binding met de organisatie. Zodra dit niet het geval is, is er een misfit en is de binding met de organisatie minder.



Bovenstaand zijn vijf variabelen uiteengezet die binnen het primaire onderwijs relevant zijn. Allen hebben dezelfde soort relatie. Verondersteld wordt dat een fit met de organisatie enerzijds tot meer werkplezier leidt. Anderzijds ondervindt de persoon meer voordelen op het werk waardoor diegene minder snel geneigd is om van baan of organisatie te veranderen. Beide gevolgen zorgen voor meer organisatiecommitment bij de docent.

In het vervolg worden nog twee extra concepten meegenomen in het onderzoek. Psychologisch eigenaarschap wordt in paragraaf 2.5 besproken. In de inleiding is benoemd dat dit binnen HR een trend is die veelal wordt gelinkt aan organisatiecommitment. Niet alleen is het wetenschappelijk relevant om dit concept toe te passen in het onderwijs, ook kan het een rol spelen in het verklaren van het organisatiecommitment van docenten. In paragraaf 2.6 wordt de rol van werkdruk besproken. Door het tekort aan leraren wordt de werkdruk door basisschooldocenten als hoog ervaren. Dit speelt ook een grote rol in de recente stakingen. Om een totaalbeeld te vormen rondom het organisatiecommitment van de docent is het relevant om te zien welke rol werkdruk speelt.

2.5.1 WAT IS EIGENAARSCHAP?

Furby (1978) is een van de eerste auteurs die veel onderzoek heeft gedaan naar psychologisch eigenaarschap. Hij beschrijft eigenaarschap als het gevoel dat je een object in bezit hebt. Dat gevoel van bezitting gaat veelal samen met een positieve connectie met het desbetreffende object. Het zorgt voor “*convenience or enjoyment for the owner*” (Furby, 1978: p.63).

Pierce et al. (1991) ziet eigenaarschap als een ‘state of mind’ waarbij de persoon zich eigenaar voelt ten opzichte van het object. Het object is van ‘mij’ of van ‘ons’: “*the target of ownership or a piece of that target is ‘theirs’*” (Pierce, 2003: p.86). Doordat iemand zich eigenaar voelt van het object heeft dit gevolgen voor het gedrag van de persoon. Een object waar je eigenaar van voelt kan zowel materieel als immaterieel zijn (Etzioni, 1991: 466). Eigenaarschap kan verkregen worden over alle objecten (Pierce et al. 2001). Zo kan iemand zich eigenaar voelen ten opzichte van een opdracht op het werk, ten opzichte van een organisatie of van een kunstwerk waar je je in herkent. Chang et al. (2012) ziet eigenaarschap als iets dat een werknemer kan ontwikkelen ten opzichte van de werkgever. Dit kan uiteindelijk leiden tot een meer positieve houding ten opzichte van diezelfde werkgever. Parker et al. (1997) geeft aan dat de werknemer die zich eigenaar voelt ten opzichte van de productie van de organisatie zich verantwoordelijk voelt voor de problemen en doelstellingen die daaraan gelinkt zijn. Diegene voelt zich verantwoordelijk voor de kwaliteit van het product, geeft veel om de klant en doet zijn best om deel van het team te zijn.

In dit onderzoek ligt de focus op eigenaarschap ten opzichte van de organisatie. De beleidsaanbevelingen richten zich op de basisscholen in Nederland. Verwacht wordt dat zij het meeste profijt hebben van werknemers die eigenaarschap tonen naar de basisschool toe. Dit zorgt, volgens Chang et al. (2012) voor een meer positieve houding ten opzichte van de organisatie.

2.5.2 HOE ONDERSCHIEDT EIGENAARSCHAP ZICH MET VERGELIJKBARE CONCEPTEN?

Om een duidelijk beeld te schetsen wat eigenaarschap precies is, is het ook noodzakelijk om te weten wat het wel of niet omvat. Het verschil met organisatiecommitment wordt besproken in het artikel van Van Dyne & Pierce (2004). Eigenaarschap ten opzichte van de organisatie draait om de vraag: *in hoeverre voel ik dat de organisatie waar ik werk van mij is?* Meyer & Allen (1997) stellen dat bij organisatiecommitment de vraag *‘waarom zou ik blijven werken bij de organisatie waar ik nu zit?’* centraal staat. De focus van deze twee begrippen verschilt. Iemand die graag bij de organisatie wil blijven werken hoeft zich geen eigenaar te voelen van de organisatie. Verder bestaan de begrippen ook uit andere indicatoren waardoor beiden zich van elkaar onderscheiden. Zo focust eigenaarschap zich mede op de invloed die een werknemer moet hebben (Pierce et al. 2003). Dit komt niet voor bij organisatiecommitment. Toch is het wel aannemelijk dat een persoon die zich eigenaar voelt van de organisatie ook organisatiecommitment heeft. Deze relatie wordt in paragraaf 2.5.3 verder toegelicht.

Daarnaast onderscheidt eigenaarschap zich van bevlogenheid. Bevlogenheid focust zich op de mentale en fysieke gesteldheid. Bevlogen werknemers gaan volledig in hun werk op en zijn hieraan toegewijd (Schaufeli & Bakker, 2001). Dit is verschillend in vergelijking met eigenaarschap. Daar waar bevlogenheid de fysieke en mentale staat van de persoon benoemt, focust eigenaarschap zich nadrukkelijker en uitgebreider op de mentale staat (Pierce et al. 2001). Een persoon die niet fysiek in orde is zou in principe ook niet bevlogen kunnen zijn terwijl diegene wel eigenaarschap zou kunnen tonen. Een ander verschil tussen de concepten is dat eigenaarschap over de relatie van een persoon met een object gaat, waar bevlogenheid alleen over de staat van de persoon zelf gaat. Het voordeel in dit onderzoek ten opzichte van bevlogenheid is dat veel van de gebruikte concepten – eigenaarschap, P-O fit en organisatiecommitment – zich kunnen focussen op de organisatie.

Als laatste is het verschil tussen de P-O fit en eigenaarschap van belang. De inzichten van Kristoff (1996) en Pierce et al. (2003) laten zien dat er een duidelijke overlap is. De overeenkomst is dat beiden concepten de gelijkenissen tussen de persoon en het object – in dit geval de organisatie – benoemen. Zo benoemt Kristoff (1996) met de supplementaire fit de aansluiting tussen de persoon en de organisatie en beredeneert Pierce et al. (2003) dat eigenaarschap verkregen kan worden door herkenning en thuisgevoel in het object. Beide voorwaarden van Pierce et al. (2003) duiden op een zekere overeenkomst tussen de persoon en het object. Een verschil is dat eigenaarschap daarin een stap verder gaat. Waar het bij de P-O fit over de aansluiting tussen de persoon en de organisatie draait gaat het bij eigenaarschap in hoeverre de persoon zichzelf herkent in de organisatie. De normen en waarden die de persoon heeft moeten overeenkomen met de organisatie om een gevoel van eigenaarschap te verkrijgen. Dit gaat verder dan een aansluiting. Daarnaast omvat eigenaarschap, volgens Pierce et al. (2003) nog meer dan alleen herkenning in de organisatie. De P-O fit wordt verder gekenmerkt door de complementaire fit (Kristoff, 1996). Ondanks de overlap zijn ook een aantal verschillen te zien. Desalniettemin kan niet ontkent worden dat de concepten sterk met elkaar verweven zijn. In paragraaf 2.5.4 worden de overeenkomsten verder toegelicht.

2.5.3 EIGENAARSCHAP EN ORGANISATIECOMMITMENT

Zoals al in de inleiding is verondersteld zijn eigenaarschap en commitment aan elkaar verbonden. Deze paragraaf tracht om de relatie te verduidelijken. Pierce et al. (1991) is de eerste die bewijs levert voor de relatie tussen organisatiecommitment en eigenaarschap. Zij vinden een directe, positieve relatie in het onderzoek. De relatie wordt ook gevonden in andere onderzoeken (Vandewalle, 1995; Druskat & Pescosolido, 2002; Van Dyne & Pierce, 2004). Liu et al. (2012) is zelfs nog iets specifiek: zij nemen waar dat eigenaarschap een positieve invloed op het affectieve commitment heeft. Meyhew et al. (2007) benoemt in zijn onderzoek het *Organization-based psychological ownership*. Eigenaarschap ten opzichte van de organisatie houdt in dat de persoon zich eigenaar voelt van de organisatie als geheel doordat hij zich bijvoorbeeld goed kan vinden in de missie, visie en kernwaarden. In dit onderzoek wordt daarnaast, net als bij Liu et al (2012), een positieve relatie gevonden met affectief commitment.

2.5.4 DE VERWEVENEHEID VAN EIGENAARSCHAP EN DE PERSON-ORGANIZATION FIT

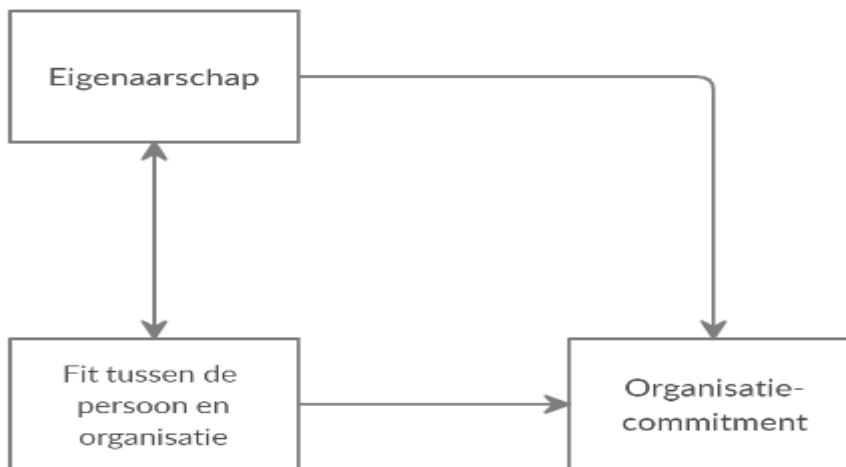
De verwachting is dat eigenaarschap en de P-O fit sterk met elkaar in verband staan. Om deze relatie te begrijpen is het noodzakelijk dat gekeken wordt naar het onderzoek van Pierce et al. (2003). Hier wordt gebruik gemaakt van drie variabelen om eigenaarschap bij een persoon te meten:

- De persoon is in staat om invloed uit te oefenen op het object
- De mate waarin de persoon zichzelf herkent in het object
- De mate waarin de persoon zich thuis voelt bij het object.

Het object waarover eigenaarschap verkregen wordt, is in dit geval de basisschool waar de docent werkzaam is. Wanneer de persoon en de organisatie overeenkomen is het aannemelijk dat dit effect heeft op het thuisgevoel tegenover de basisschool – het object. Een docent die bijvoorbeeld de sfeer als prettig ervaart en tevreden is over de samenwerking voelt zich sneller thuis in vergelijking met iemand die geen prettige sfeer ervaart. Daarom is de verwachting dat de P-O fit invloed heeft op eigenaarschap. De verwachting is dat de relatie ook andersom kan plaatsvinden. Kenmerkend voor eigenaarschap is dat de persoon het object naar wens kan beïnvloeden. Dit betekent dat op den duur het object steeds meer aansluit op de persoon. Eigenaarschap kan daarom een betere aansluiting tussen de persoon en organisatie als gevolg hebben.

Bovenstaand verhaal uit zich in deze schematische weergave. Verwacht wordt dat eigenaarschap een directe relatie heeft met organisatiecommitment. Daarnaast is de veronderstelling dat er een wederkerige relatie is

tussen eigenaarschap en de P-O fit. Net als in de voorgaande paragrafen is de fit tussen de persoon en organisatie gecorreleerd aan organisatiecommitment.



2.6 WERKDRUK IN HET ONDERWIJS

2.6.1 DEMOGRAFISCHE ONTWIKKELINGEN

In de inleiding is uiteengezet dat er in het basisonderwijs sprake is van een lerarentekort. Dit is een probleem dat al 25 jaar urgent is in Nederland (Commissie Leraar, 2007). De oorzaak hiervan is de vergrijzing. De commissie Leraar berekent in haar advies dat van 2002 t/m 2006 het aantal docenten boven de 50 jaar in de organisatie met 7 procentpunt is gestegen (van 26% naar 33%). Het ministerie van OCW (2019b) brengt de verdere ontwikkeling in beeld. Tot 2013 steeg dit percentage naar 38.7% waarna het in 2018 daalde naar 32.8%. Deze daling is volgens het ministerie van OCW met name te wijten aan de uittreding van de oudere werknemer. De grote uittreding kan echter maar deels opgevangen worden door de instroom van nieuwe docenten. Dit heeft als gevolg dat docenten voor grotere klassen komen te staan (Janssen, 2016). De Inspectie van het Onderwijs constateert dit ook en legt de gevolgen uit: *“hoe groter de klas, hoe meer werk een leraar eraan heeft: meer opdrachten nakijken, voor meer leerlingen het leerlingvolgsysteem bijhouden en de aandacht over meer leerlingen verdelen”* (Inspectie van het Onderwijs, 2014: 39). Deze stellingname wordt ondersteund door onderzoek van het CBS (2017). Hierin staat dat docenten in het basisonderwijs met name heel veel werk moeten doen in combinatie met extra hard werken. Verder brengt het werk als leraar veel emotionele belasting met zich mee wat de werkdruk voor dit specifieke beroep hoog maakt.

2.6.2 WERKDRUK IN HET ONDERWIJS IS MEER DAN ALLEEN HARD WERKEN

Onderzoeksbureau TNO (2012) hanteert in een onderzoek over werkdruk een centrale omschrijving. Hierbij draait het om de disbalans tussen enerzijds de inhoud en context van het werk en anderzijds de mogelijkheden die de werknemer heeft om het werk goed uit te voeren. Smulders & Houtman (2004) beargumenteren dat veel werken, extra hard werken en relatief hoge emotionele belasting oorzaken zijn van de meer ervaren werkdruk. Met name de emotionele belasting zorgt voor een hogere ervaren werkdruk. Zapf et al. (2001) laat zien dat emotionele belasting een grote rol speelt in het voelen van werkdruk. In een extreem geval leidt dit tot een burn-out. Voor een leraar is dit risico extra groot: *“The longer or the more frequent employees have to interact with clients, the more often they need to display positive and negative emotions. Accordingly, the more often they also need to be required to sense the clients’ emotions as well as to display emotions they do not feel at that particular moment (emotional dissonance).”* (Zapf et al., 2001: 531). De cliënten van de

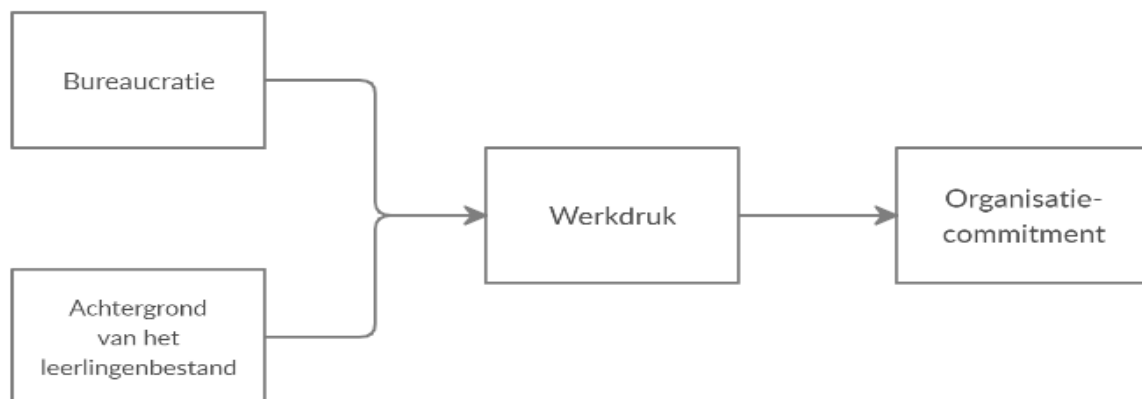
basisschooldocenten zijn de kinderen die les krijgen. Omdat zij vanzelfsprekend veel interacteren met de kinderen betekent dat ook een zware emotionele belasting. De veronderstelling is dat dit ook leidt tot een hogere ervaren werkdruk.

2.6.3 DE RELATIE MET ORGANISATIECOMMITMENT

In dit onderzoek wordt verondersteld dat er een verband is tussen werkdruk en organisatiecommitment. Dit wordt ondersteund door verschillende wetenschappelijke artikelen die vermelden dat de relatie zowel positief als negatief kan zijn. Benkhoff (1996) beargumenteert dat deze relatie negatief kan zijn. Werknemers die te veel werkdruk ervaren zijn eerder geneigd om de organisatie te verlaten. Andere onderzoeken, zoals die van Kinicki & Vecchio (1994) en Nijhof et al. (1998), zien juist dat werkdruk ook tot meer commitment kan leiden. Een gezonde vorm van werkdruk zorgt voor uitdaging in de organisatie en kan daardoor meer affectief commitment tot gevolg hebben. De rode draad van de onderzoeken laat zien dat werkdruk de binding van een werknemer met de organisatie kan beïnvloeden. De verwachting is dat de mate van werkdruk bepaalt in hoeverre het verband met organisatiecommitment positief of negatief is.

2.6.4 WERKDruk, BUREAUCRATIE EN ACHTERGROND VAN HET LEERLINGENBESTAND

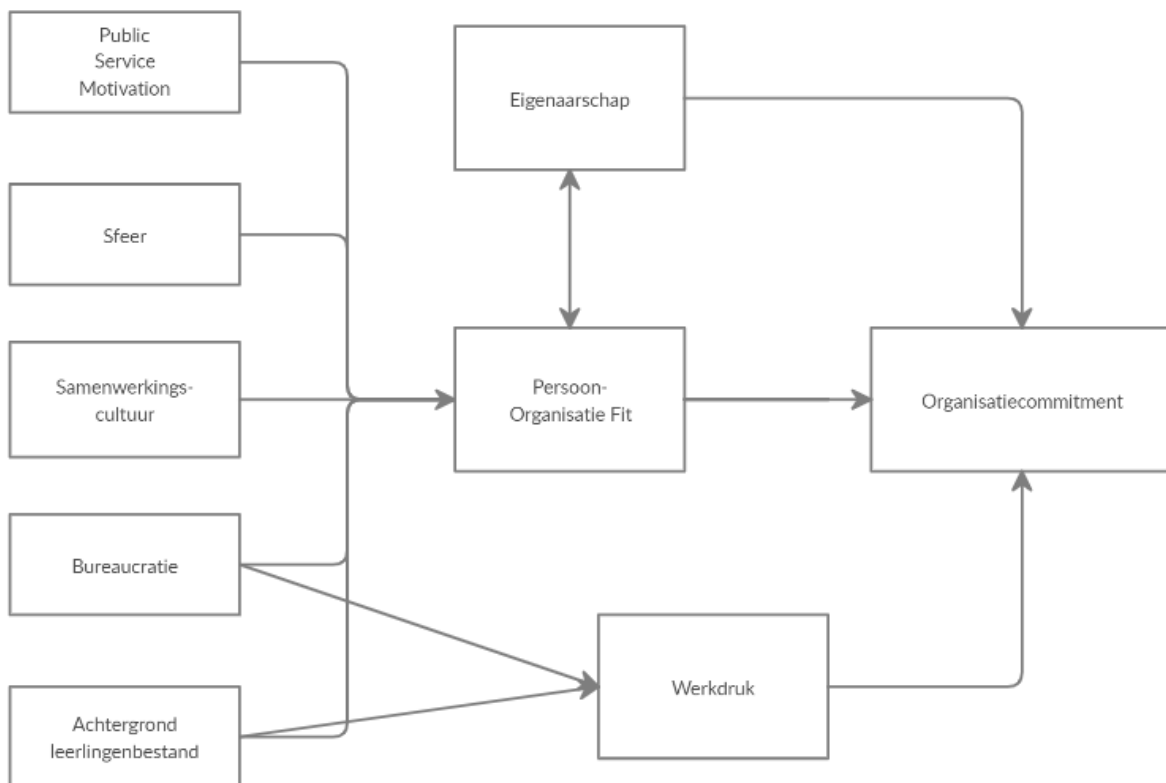
Naast de relatie met organisatiecommitment is de verwachting dat de variabele werkdruk nog door andere factoren wordt beïnvloed. Als eerste wordt verondersteld dat er een positief verband is tussen bureaucratie en werkdruk. Bureaucratie in het basisonderwijs uit zich door middel van administratie. Een toename van de administratie zorgt voor meer werk en een verhoogde werkdruk. In het onderzoek wordt daarom verwacht dat bureaucratie een positieve relatie heeft met de ervaren werkdruk van de docent. Daarnaast heeft de achtergrond van het leerlingenbestand een relatie met werkdruk. Bij deze variabele draait het om de verschillende uitdagingen die een bepaalde groep leerlingen met zich meebrengt. Wanneer de uitdaging van de basisschool niet overeenkomt met de capaciteiten en wensen van de docent kan dit tot een hogere werkdruk leiden.



2.7 CONCEPTUEEL MODEL

Het theoretisch kader mondt uit in een conceptueel model. Dit is een schematische weergave van de verbanden tussen de variabelen. Tevens is dit ook het antwoord op de theoretische deelvraag van het onderzoek: “Vanuit welke wetenschappelijke inzichten kan organisatiecommitment verklaard worden?” De veronderstelling is dat organisatiecommitment verklaard wordt vanuit eigenaarschap, de fit tussen de persoon en organisatie en door de werkdruk die wordt ervaren.

De P-O fit gaat over de aansluiting tussen de persoon en organisatie. Vanuit dit perspectief zijn vijf variabelen uiteengezet die relevant zijn binnen de context van het primair onderwijs: PSM, de samenwerkingscultuur, sfeer in de organisatie, mate van bureaucratie en de achtergrond van het leerlingenbestand. Hoe groter de aansluiting is tussen de persoon en de organisatie des groter de binding van de docent is aan de basisschool.



3. METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd welke stappen gezet worden om de doelstelling van het onderzoek te bereiken: *Welke factoren zijn van invloed op het organisatiecommitment van basisschooldocenten en welke rol speelt psychologisch eigenaarschap daarin?* Een eerste stap is het meetbaar maken van de centrale begrippen. De operationalisatie is gebaseerd op de theoretische weergave in het conceptueel model. Vervolgens worden achtereenvolgens de onderzoeksstrategie en de steekproef uitgelegd. Dit valt onder paragraaf 3.2 en 3.3. In 3.4 wordt aan de hand van het leerlingengewicht uitgelegd hoe de achtergrond van het leerlingenbestand gemeten wordt. De waarborging van de betrouwbaarheid (3.5) en validiteit (3.6) zal als laatste uiteengezet worden.

3.1 OPERATIONALISATIE

In het vorige hoofdstuk is het conceptueel model gevormd. Daarin zijn variabelen – en de verbanden hiertussen – opgenomen op basis van de literatuur. Deze dienen als basis voor het onderzoek waarbij het conceptueel model dient als kader. Vervolgens zijn indicatoren en waarden geformuleerd voor de variabelen. De operationalisatie dient om de begrippen meetbaar te maken. Onderstaand worden de variabelen uit het conceptueel model meetbaar gemaakt op basis van de theorie. De vragenlijst die is gebruikt in de diepte-interviews is op basis van de operationalisatie gemaakt. Deze is terug te vinden in bijlage één

<i>Commitment</i>	<i>Indicator</i>	<i>Waarde</i>
<i>Affectief commitment</i>	De respondent vindt het leuk om voor de organisatie te werken	De docent vindt het leuk om te werken bij de organisatie door de collega's De docent is tevreden over zijn baan
	De respondent gaat met plezier naar het werk	De docent gaat wel/niet met plezier naar het werk
	De respondent voelt zich gewaardeerd binnen de organisatie	De docent krijgt erkenning voor het werk wat hij/zij doet
<i>Continuatie-Commitment</i>	Mate waarin een andere, vergelijkbare baan gevonden kan worden in plaats van de huidige baan	De docent kan wel/niet gemakkelijk een andere, vergelijkbare baan vinden.
	De docent ondervindt nadelen bij het verlaten van de organisatie	De docent ondervindt geen nadelen De docent verliest economische voordelen De docent ziet het verlies van de sociale contacten als een nadeel De docent ondervindt andere nadelen
<i>Normatief commitment</i> (Meyer en Allan, 1991)	De docent vindt het belangrijk om loyaal te zijn ten opzichte van de organisatie	De docent vindt loyaliteit wel/niet belangrijk De docent acht zichzelf wel/niet loyaal ten opzichte van de organisatie
	De docent voelt zich verplicht om bij de organisatie te blijven	De docent voelt zich wel/niet verplicht om bij de organisatie te blijven.

P-O Fit	Indicator	Waarde
(Kristoff, 1996)	De persoon en organisatie sluiten op elkaar aan	De achtergrond van de leerlingen sluiten aan bij de persoon De werkwijze van de organisatie sluit aan de persoon
	De persoon en organisatie complementeren elkaar	De docent heeft vaardigheden die de organisatie niet heeft De docent voelt zich onmisbaar in de organisatie

Werkdruk	Indicator	Waarde
Smulders & Houtman (2004)	Mate waarin de docent overwerkt	De docent werkt nooit/ soms (één of twee keer per week)/ vaak (3 of meer keer per week) over
	De docent werkt hard	De docent vindt dat hij of zij wel/niet hard werkt
	De respondent vindt het werk emotioneel zwaar	De docent vindt het werk wel/niet emotioneel zwaar
	Mate waarin de docent werkdruk ervaart	De docent ervaart weinig/gemiddeld/veel werkdruk

Eigenaarschap	Indicator	Waarde
<i>Invloed van de docent</i>	Mate waarin de docent vindt dat hij/zij invloed kan uitoefenen binnen de organisatie	De docent is wel/niet in staat om invloed uit te oefenen binnen de organisatie op: <ul style="list-style-type: none"> - Het rooster - Het lesmateriaal - Beleidsbeslissingen - Het personeelsbestand - De klassenindeling
<i>Herkenning in de organisatie</i>	Mate waarin de docent zichzelf in de organisatie herkent	De docent herkent zich niet/deels/volledig zich in de visie De docent kent de visie niet
<i>Thuisgevoel</i>	De persoon voelt zich gehecht aan de organisatie	De docent is wel/niet gehecht aan de organisatie
Pierce et al. (2003)	De docent voelt zich thuis bij de organisatie	De docent voelt zich wel/niet thuis bij de organisatie

Variabelen binnen de P-O fit	Indicator	Waarde
<i>Sfeer</i>	Er is een prettige sfeer op de werkvloer	De docent heeft goede relaties met zijn/haar collega's De docent ervaart een plezierige werkomgeving binnen de basisschool
<i>Samenwerkings- Cultuur</i>	In de organisatie wordt verwacht dat de docenten met elkaar samenwerken	De organisatie verwacht dat docenten wel/niet met anderen samenwerkt
<i>Bureaucratie</i>	Mate van bureaucratie in de organisatie	De docent is weinig/gemiddeld/veel tijd kwijt aan administratie De docent vindt regels van buitenaf overbodig
<i>Achtergrond leerlingenbestand</i>	Wat is leerlingengewicht van de basisschool	De school heeft een laag / gemiddeld/ hoog leerlingengewicht
<i>Public Service Motivation</i> (Perry, 1997)	De docent offert zich op voor het publieke belang	De docent geeft meer om de ontwikkeling van de kinderen dan de persoonlijke doelen De docent vindt dat het maatschappelijk belang boven het financiële belang staat
	De docent toont compassie	De docent beseft dat samenwerken belangrijk is De docent doet er alles aan om de kinderen en collega's te helpen
	Hoe kijkt de docent tegen een baan met meer salaris maar minder maatschappelijke bijdrage?	De docent zou wel/niet voor deze baan kiezen

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE

Het onderzoek is gestart met het verduidelijken van de probleemstelling en het formuleren van de hoofd- en deelvragen. Vervolgens is een literatuurstudie uitgevoerd. Aan de hand van de wetenschappelijke literatuur zijn de verwachte relaties gevormd die als basis dienen voor de dataverzameling. Bij de operationalisatie zijn de begrippen vervolgens meetbaar gemaakt. Het onderzoek is kwalitatief van aard zodat de focus gelegd kan worden op de beweegredenen van de docenten om wel of niet te blijven bij de organisatie. Deze onderzoeksopzet biedt ruimte om de achterliggende verklaringen voor de verwachte relaties te onderzoeken. Bij kwantitatief onderzoek worden waardes kwantificeerbaar gemaakt. Bij kwalitatief onderzoek bestaat de ruimte om de beweegredenen achter deze waardes te onderzoeken. Het doen van een kwalitatieve studie brengt een aantal voordelen met zich mee. Zo leent het zich perfect voor meer diepgang in de data (Verschuren & Doorewaard, 2010). Hierdoor wordt meer inzicht verschaft in de relatie. Deze onderzoeksstrategie biedt ruimte om een antwoord te kunnen formuleren op de laatste deelvraag: *“Welke beleidsaanbevelingen kunnen worden gedaan aan de hand van de resultaten uit het onderzoek.”* Door de kwalitatieve insteek wordt het duidelijk waarom de variabelen wel of niet samenhangen met elkaar. Hierdoor berusten de beleidsaanbevelingen op een beter onderbouwde argumentatie en zijn deze ook overtuigender.

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn diepte-interviews gehouden. Zoals eerder genoemd zorgt dit voor meer diepgang in de data waardoor de probleemstelling beter beantwoord kan worden. Daarnaast zorgt kwalitatief onderzoek voor meer flexibiliteit in het onderzoek (Van Bergen, 2007). Ter illustratie, na drie interviews is de vragenlijst op een aantal punten aangepast. Uit tot dan toe gedane interviews bleek dat op een aantal vragen niet een passend antwoord kwam van de respondent door een verkeerde vraagstelling. Om die reden is de vraag op een andere manier ingestoken zodat de respondent gemakkelijker een volledig antwoord kan geven. Daarnaast, zoals hierna nog zal worden toegelicht, heeft de onderzoeker tijdens het interview de mogelijkheid om extra vragen te stellen in het interview.

De interviews zijn gehouden op een semigestructureerde manier. Dit houdt in dat er een vaste vragenlijst wordt ontworpen om de interviews van een structuur te voorzien en daarmee de belangrijkste topics aan bod te laten komen. Daarentegen krijgt de interviewer wel de ruimte om door te vragen op de antwoorden die de respondent geeft (Berg & Lune, 2014). De semigestructureerde interviews zorgen voor meer flexibiliteit in vergelijking met een gestandaardiseerd interview en tegelijkertijd voor meer vastigheid dan een niet-gestandaardiseerd interview. Hierdoor heeft de interviewer de ruimte om het gesprek zo te laten verlopen dat de respondent de ruimte krijgt voor zijn/haar antwoord. De interviews worden vervolgens verwerkt in een transcript. Door tekstfragmenten te benoemen en te labelen worden de data overzichtelijker en kan het makkelijker geanalyseerd worden. Dit wordt ook wel coderen genoemd. Het belangrijkste is dat de data worden geclassificeerd in kleine groepen zodat hiertussen vergelijkingen gemaakt kunnen worden. Verschuren & Doorewaard (2010) noemen dit ook wel open codering. De onderzoeker karakteriseert stukken van tekst van een label of code waarbij de transcripties meer overzicht bieden. Het benoemen van stukken tekst wordt ook wel de interpretatieve benadering genoemd waarbij de onderzoeker laat zien hoe hij de resultaten interpreteert (Berg & Lune, 2014). Het codeerschema waarin de codes staan die dienen ter structureren van de data is terug te vinden in bijlage twee.

De gekozen onderzoeksstrategie heeft zowel een inductief als een deductief element. De inductie vindt plaats bij de analyse. Vanuit de onderzoekspopulatie worden uitspraken gedaan over de gehele populatie. Door van een specifieke situatie iets te zeggen over het grotere geheel is er sprake van inductie. De deductieve kant van dit onderzoek betreft de wetenschappelijke theorieën die getoetst worden binnen een specifieke situatie. Vanuit een algemeenheid wordt gekeken hoe dit zich verhoudt in een specifieke situatie.

3.3 STEEKPROEF

De steekproef in het onderzoek bestaat uit 18 basisschooldocenten van 16 verschillende scholen. De meeste respondenten zijn uitgenodigd voor een interview via persoonlijke contacten. Om een goede balans te hebben voor de onderzoekspopulatie zijn aanvullend een aantal respondenten via mail benaderd. Na 18 interviews is gestopt met het benaderen van respondenten omdat in de gesprekken weinig tot geen nieuwe inzichten werden opgedaan.

Aangezien via de P-O fit organisatiecommitment verklaard wordt, is getracht om zoveel mogelijk docenten te interviewen die op verschillende soorten scholen werkzaam zijn.

Zo werken drie docenten op een openbare basisschool, zeven anderen op een Christelijke basisschool. Andere scholen die in het onderzoek zijn meegenomen zijn een Jenaplanschool, een daltonschool, een montessorischolen en een particuliere school. In tabel 1 staat een overzicht van de verschillende scholen en het aantal respondenten afkomstig van elke school

SOORT SCHOOL	AANTAL
OPENBAAR	3
CHRISTELIJK	7
WAARVAN KATHOLIEK	3
MONTESSORI	4
JENAPLAN	1
DALTON	1
PARTICULIER	2

Naast verschillende scholen is ook geprobeerd om zoveel mogelijk variatie te vinden in de respondenten. Zo is er een grote verscheidenheid aan de leeftijd van de docenten. Het is aannemelijk dat een jonge docent andere behoeftes heeft in een organisatie dan een oudere docent.

Om die reden is het mogelijk dat ze ook om andere redenen zich committeren aan de organisatie waar ze werken. Volgens het Rijksoverheid (2018) is minder dan 20% van de onderwijzers in het primair onderwijs man. In het onderzoek is 3 van de 18 respondenten man (17%) wat betekent dat de steekproef op basis van geslacht representatief is. **Tabel 1**

3.4 LEERLINGENGEWICHT VAN DE BASISCHOLEN

Om het leerlingenbestand van de basisscholen te onderzoeken moet een indeling gemaakt worden. Dit gebeurt op basis van het leerlingengewicht. De Rijksoverheid geeft scholen op basis hiervan een extra financiële bijdrage per kind die relatief meer aandacht nodig heeft (OCW, 2019c). Deze leerlingengewichten worden gegeven aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders. In bijlage drie staat een overzicht van de toegekende leerlingengewichten per school. Dit is op basis van de cijfers van het schooljaar 2018-2019 (OCW, 2019d). Ondanks dat de data een jaar oud zijn geeft het een bruikbare indicatie van het leerlingenbestand. De data van 2019-2020 zijn op het moment van schrijven nog niet openbaar. Respondent 1 en 11 zijn hierin niet meegenomen omdat zij actief zijn op een particuliere school en daarom niet gefinancierd worden door de overheid.

3.5 BETROUWBAARHEID

Een goede samenhang tussen theorie, resultaten en conclusies draagt bij aan de betrouwbaarheid. De theoretische onderbouwing van de begrippen eigenaarschap en commitment zijn gebaseerd op onderzoeken die door andere wetenschappers worden ondersteund. Zoals de indicatoren bij organisatiecommitment en eigenaarschap. Wanneer de resultaten hier bovengemiddeld van afwijken roept dat vragen op over de betrouwbaarheid van metingen en kan toeval een grote rol spelen (Berg & Lune, 2014). Echter, als de resultaten consistent zijn met de theorie en ook in het onderzoek zelf een eenduidig beeld ontstaat is dat een goede indicatie dat het onderzoek betrouwbare data voortbrengt. Om de interne consistentie in dit onderzoek zo veel mogelijk te bevorderen wordt de vragenlijst voor de interviews en de operationalisering beide gebaseerd op de inzichten uit de theorie. Dit vergroot de kans op een goede samenhang. In de conclusie wordt in een theoretische reflectie de samenhang tussen de conclusies en theorie onderbouwd en worden eventuele discrepanties uiteengezet en waar mogelijk verklaard.

Naast interne consistentie zorgt de herhaalbaarheid van de studie voor een betrouwbaar onderzoek. Dit houdt in dat een tweede uitvoering van dit onderzoek vergelijkbare data oplevert. De documentatie over het verloop van het onderzoek is hierbij van belang. Voor de lezer moet het navolgbaar zijn welke stappen worden gezet om tot de conclusies te komen. Om die reden is uitgebreid stil gestaan bij de methodiek van het onderzoek en wordt zoveel mogelijk beargumenteerd welke keuzes gemaakt zijn voor de onderzoeksopzet. Daarnaast worden alle interviews opgenomen, getranscribeerd en wordt de codering op een overzichtelijke manier weergegeven in eenzelfde bestand. Hierdoor zijn de stappen die de auteur in het onderzoek maakt duidelijk terug te zien. Dit is met name belangrijk omdat kwalitatieve data multi-interpreteerbaar zijn (Peshkin, 2000).

3.6 VALIDITEIT

De validiteit betreft in hoeverre het onderzoek meet wat het daadwerkelijk beoogd te meten (Van Bergen, 2007). Om de validiteit in dit onderzoek te stimuleren is het van belang dat de begrippen 'commitment' en 'eigenaarschap' worden gemeten zoals ze gemeten moeten worden. De theoretisch onderbouwing van de concepten is daarom belangrijk. Om tot een duidelijke afbakening te komen zijn meerdere wetenschappelijke inzichten verzameld om een concept te definiëren en om tot juiste verwachtingen te komen. Bij de inzichten uit het theoretisch kader zijn relevante indicatoren achterhaald. Deze indicatoren zijn meetbaar gemaakt bij de operationalisering. Vervolgens zijn diezelfde indicatoren opgenomen in de vragenlijst om zo bij de respondent te achterhalen hoe zij hierop scoren. Aan de hand daarvan worden de resultaten beschreven, geanalyseerd en worden de beleidsaanbevelingen opgesteld. De theorie vormt om die reden een rode lijn in het onderzoek. In elk onderdeel is rekening gehouden met wetenschappelijke inzichten. Dit verhoogt het waarheidsgehalte van de uitkomsten en verhoogt de kans op juiste conclusies. Op deze manier is getracht om het onderzoek intern valide te laten zijn. Door de theorie en de empirie sterk met elkaar in verband te laten staan kunnen zinnige uitspraken worden gedaan (Verschuren & Doorewaard, 2010).

De externe validiteit is relatief laag. Dit betekent dat er geen zinnige uitspraken gedaan kunnen worden over de onderzoekspopulatie (Verschuren & Doorewaard, 2010). De steekproef is in verhouding met de totale populatie van 154 duizend (CBS, 2018) minuscuul. De resultaten uit het onderzoek zijn om die reden niet representatief voor alle basisschooldocenten. Om dit te ondervangen is gekozen voor een grote variëteit aan respondenten. Zo zijn er zes verschillende schooltypen opgenomen, loopt de leeftijd van de respondenten uiteen en is er een representatieve man/vrouw verhouding. Hierdoor wordt de hoofdvraag vanuit verschillende zienswijzen bekeken waardoor een compleet beeld ontstaat. Het onderzoek komt dan dichterbij de realiteit te staan, ondanks dat de steekproef klein is ten opzichte van de onderzoekspopulatie. Naast uitspraken over de onderzoekspopulatie kan het onderzoek ook van daarbuiten van invloed zijn. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat het onderzoek gebruikt kan worden in de zorg. De reden hiervoor is dat de attitude van de werknemers binnen deze sectoren niet ver van elkaar af liggen. Beide groepen werken over het algemeen om voldoening te halen uit het werk. Daarnaast hebben docenten en zorgverleners vaker te maken met moeilijkere werkomstandigheden zoals in de inleiding ook al betoogd (Trouw, 2018; De Volkskrant 2018). De intrinsieke motivatie geeft dan vaak de doorslag om in deze sectoren te gaan werken. De resultaten zullen niet één op één over te nemen te zijn. Echter kan een deel overeenkomen met de realiteit in beide sectoren.

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk wordt in een beschrijvende vorm besproken wat de interviews per variabele hebben opgeleverd. Allereerst wordt de afhankelijke variabele organisatiecommitment besproken (4.1). Vervolgens worden de vijf variabelen die in verband staan met de P-O fit beschreven (4.2). De andere twee verklarende variabelen van organisatiecommitment – eigenaarschap en werkdruk – worden als laatste besproken (4.3 en 4.4). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de belangrijkste resultaten (4.5)

4.1 ORGANISATIECOMMITMENT

De afhankelijke variabele is opgedeeld in affectief-, normatief-, en continuatiecommitment. In deze volgorde wordt de informatie uit de interviews gepresenteerd.

4.1.1 AFFECTIEF COMMITMENT

De data laten zien dat bijna alle respondenten affectief commitment richting de organisatie hebben. Ondanks dat in twee interviews aangegeven is dat zij dat niet hadden, zijn de verschillen niet groot. Uit de interviews zijn twee verklaringen voor affectief commitment naar voren gekomen: werkplezier en erkenning van prestaties.

De belangrijkste bron van werkplezier zijn de relaties met de collega's. Zij bepalen daarmee ook voor een groot deel het affectieve commitment. Respondent 2 geeft aan dat de collega's minimaal de helft van het werk bepalen. Zo zorgen leuke collega's niet alleen voor een goede sfeer maar ook een goede basis om te kunnen sparren over verschillende onderwerpen. Respondent 4 zegt dat de sfeer doorwerkt op het lesgeven aan de kinderen. De collega's bepalen de sfeer in het team en als team maak je de school. Dit verhoogt het plezier bij de kinderen en docenten. Respondent 7 bevestigt dit beeld: *“Ik heb wel geleerd dat mijn collega's dan echt wel het belangrijkste zijn qua plezier in het werk. De school en kinderen zijn belangrijk maar je doet het met elkaar.”* De overige respondenten laat eenzelfde beeld zien. Wanneer de relatie met collega's niet naar wens is leidt dit ook tot minder werkplezier. Respondent 11 legt dit verder uit: *“Ik begon heel goed, leuke school en leuke docenten. Dat was het eerste jaar. Het tweede jaar was op een nieuwe school, dat was echt verschrikkelijk. Ik had geen leuke mentor. Het was nooit goed genoeg. Na een halfjaar dacht ik dat ik dan ging stoppen omdat ik het echt niet leuk vond. {...} Het afgelopen jaar was gek. Eerste deel was heel leuk maar toen kreeg de stichting financiële problemen. Dus moesten er mensen weg en ontstonden er akkefietjes. Dat werd toen steeds minder leuk.”* Het voorbeeld van afgelopen jaar leidde ertoe dat diegene niet het commitment aanging met de organisatie waar hij dat in eerste instantie wel van plan was. Affectief commitment hangt sterk samen met de relaties die de collega's onderling hebben. Dit komt naar voren bij alle respondenten.

Naast werkplezier is erkenning voor de prestaties een andere indicator. De erkenning kan van verschillende kanten komen. Respondent 1 kijkt met name naar de erkenning van collega's. Respondent 12 ook: *“Er wordt gezegd dat ik het goed doe. Dan wil ik weer teveel en dan wordt er tegen mij gezegd dat ik het al goed doe dus het niet echt nodig is. Het komt ook niet van één persoon maar van meerdere, dus dan komt het sneller gemeend over. Dat vind ik heel fijn.”* Andere respondenten benoemen de erkenning van ouders, directie of het overkoepelende bestuur. De data laten zien dat bijna alle geïnterviewde docenten op het moment erkenning krijgen voor het werk dat ze leveren op de basisschool. Een enkele respondent laat weten dit niet te krijgen. Respondent 14 beschrijft hoe het is om geen erkenning te krijgen: *“Als het niet gebeurt kan ik wel onzeker worden, dan werk je jezelf nog meer in het zweet om iets te bereiken wat niet gaat lukken. Als je dan niet gehoord wordt en je begrepen voelt denk ik niet dat je daar heel gelukkig van wordt. Dan wordt het werk heel zwaar en zeker ook minder plezierig. Dan zou ik er ook minder voor doen. Nu ik gewaardeerd wordt door mijn directrice ben ik wel bereid om veel te doen.”* Respondent 16 legt daarbij de link met commitment: *“Als dat er niet was zal ik misschien ook wel vertrekken. Als ik de erkenning niet krijg voor de manier waarop ik lesgeef of de dingen die ik allemaal wil doen. Het is een stukje erkenning, vrijheid en ruimte. Dat maakt dat je op een fijne manier hier kan werken.”*

De rode draad bij affectief commitment is dat alle respondenten het belang onderschrijven van een plezierige werkomgeving waarbij er een positieve relatie is met de collega's en er erkenning is voor de prestaties van anderen. Over het algemeen hebben de docenten affectief commitment tegenover de organisatie. Echter zijn twee respondenten daar uitzonderingen op.

4.1.2 NORMATIEF COMMITMENT

Normatief commitment draait om de normen die de werknemer heeft om eventueel bij de organisatie te blijven (Allen & Meyer, 1990). Loyaliteit speelt daarbij een rol. In tegenstelling tot affectief commitment zijn hier grotere verschillen te zien bij de respondenten.

Respondent 1 heeft als norm dat ze voor een langere periode bij de organisatie wil blijven: *“Goh, wie krijgt nou de kans op zijn 55ste om van baan in het onderwijs te wisselen en daar ook nog heel veel voor terug te krijgen. Dan vind ik het niet meer dan normaal dat ik mijn carrière hier ga afmaken. Zij hebben mij die kans gegeven en zal ze daarin niet teleurstellen. Ik ben echt niet iemand die na 2 jaar zegt dat ik ergens anders ga kijken. Dan had ik dat allang gedaan.”* Respondent 14 zegt dat je als school iedereen hard nodig hebt om goed te presteren. Om die reden hecht de respondent waarde aan loyaliteit: *“Ik denk dat je samen neer kan gaan maar elkaar ook nodig hebt om op te staan. Als je door een zwak inspectie rapport neer gaat moet je met zijn allen er voor zorgen dat het weer beter gaat. Dat zorgt ook voor een betere band denk ik. Als je loyaal bent ben je er in goede en slechte tijden.”* Respondent 12 ziet loyaliteit meer als een wisselwerking. Na een moeilijke periode heeft de school haar een goede dienst bewezen. In navolging vond zij dat ze een dienst moest terug geven. Dit laat zien dat een aantal respondenten een lang dienstverband als de n

Andere respondenten zien dit anders. Zo zegt respondent 6 dat de loyaliteit twee kanten heeft. Als zij-instromer in het onderwijs is hij dankbaar voor de kans die hem door de basisschool is geboden. Hij wilt ook loyaal zijn aan de organisatie. Echter weet hij ook dat de kans voornamelijk uit nood is voortgekomen. Door het lerarentekort is een enorme vraag ontstaan waardoor de school geen andere keuze had om hem aan te nemen, anders kwam de kwaliteit van de lessen onder druk te staan. Hij is zich daarom bewust van de kans, maar beseft ook dat door het lerarentekort ergens anders ook kansen liggen: *“Ja, ik ben loyaal, maar ik heb wel een goede positie. Die waardering vind ik wel belangrijk. Ik ben vanaf moment 1 een klas zelfstandig aan het doen terwijl ik daarvoor niet ben opgeleid, dus ik wil daar wel een soort beloning voor. Als het er niet is of kan komen dan ga ik elders kijken.”* Deze redenatie is bij een aantal respondenten ook te herkennen. Zij vinden allemaal loyaliteit naar de organisatie toe belangrijk maar er ligt een grens tot waar de loyaliteit loopt. Respondent 4 omschrijft dit als volgt: *“Ik vind het belangrijk dat je wel je energie er in steekt. Maar tot een bepaalde grens die je zelf stelt. Als je dingen moet doen waarbij je je niet prettig voelt dan stopt het ergens natuurlijk. Je moet ook loyaal aan jezelf zijn.”*

Uit de data is gebleken dat het normatieve commitment wordt beïnvloed door de leeftijd van de respondent. Een jonge werknemer is minder loyaal in vergelijking met een oudere werknemer. Vijf respondenten die zeggen loyaal te zijn aan de organisatie zijn boven de 50. De citaten van respondent 1 en 12 ondersteunen dit. Andersom zijn er zes respondenten die zich juist niet op basis van normatieve redenen aan de organisatie willen hechten, 5 hiervan zijn jonger dan 32 jaar. Dit blijkt onder andere uit de quotes van respondent 4 en 11. Respondent 14 is hierop een uitzondering. Diegene is relatief jong maar hecht meer waarde aan loyaliteit in vergelijking met haar generatiegenoten.

4.1.3 CONTINUATIECOMMITMENT

Hierbij draait het om de rationaliteit van de werknemer en de afweging die hij of zij maakt om de organisatie wel of niet te verlaten (Meyer & Allan, 1991). Dit wordt enerzijds bepaald door de mogelijkheid om makkelijk een vergelijkbare baan te vinden. Anderzijds door de nadelen die zijn verbonden bij een vertrek uit de organisatie. (McGee & Ford, 1987)

Voor respondenten is het gemakkelijk om bij een andere organisatie aan de slag te gaan. Respondent 2: *“het klinkt heel rot. Maar ik ben 22 jaar, erg jong, ik ben in theorie nog best kneedbaar. Naast dat zijn ze heel erg op zoek naar leerkrachten. Ze zijn nog wel in staat om te zeggen dat je je eigen klas mag kiezen om je te lokken. Zo wanhopig zijn sommige scholen.”* Alle geïnterviewde docenten beamen dat het makkelijk is om bij een andere school aan de slag te gaan. De link wordt hierbij in elk interview gelegd met het lerarentekort in Nederland.

Respondenten laten zien dat er twee nadelen verbonden zijn aan het verlaten van de organisatie. Zo ziet een groot deel van de respondenten het als nadeel om de opgebouwde sociale contacten op de basisschool te verlaten. Respondent 6 is daar één van: *“Wetende dat ik nu fijne collega’s heb, die van deze tijd zijn en fris denken over het onderwijs. Dat de kans er is dat ik dat op een andere school niet heb lijkt mij wel heel erg balen. Dan zit er toch een ander slag mens over hoe ik er tegen aan kijk. Die angst is wel lastig.”* Respondent 10 komt met een vergelijkbaar antwoord: *“De kinderen en toch ook het contact met de collega’s denk ik. Ik houd van kletsen en ik denk dat ik het ga missen ja. Daar zou ik echt aan moeten wennen.”* Naast collega’s worden dus ook de kinderen genoemd als een drijfveer om de organisatie niet te verlaten. Dit is opvallend omdat op elke basisschool aan kinderen wordt lesgegeven. Het draait hier om de band die de docent met zijn of haar leerlingen heeft opgebouwd. Op de vraag wat de respondent het meest zou missen antwoordde respondent 7 dat dat voor haar de kinderen waren. Het antwoord van respondent 6 had een gelijke strekking: *“In eerste instantie toch wel de kinderen, daar bouw je toch wel een band mee op. Collega’s die overspannen zijn klagen ook het meest over het feit dat ze dan de kinderen niet meer zien. Ze hebben het gevoel dat ze hem of haar missen. Dat is ook wel zo.”* Ook respondent 12 en 14 laten weten dat ze de kinderen het meeste gaat missen.

De afstand woon-werkverkeer is voor een aantal respondenten ook een reden om de organisatie niet te verlaten. Zo vertelt respondent 8 dat ze sinds één jaar werkzaam is op een school naast haar huis: *“De afstand woon-werk verkeer ga ik heel erg missen. In Houten stond ik bijna elke keer in de file. Dit vind ik wel echt ideaal. Ik kan op de fiets of lopend naar mijn werk gaan. Daar ga ik wel bewust mee om. Ik hoef niet naar een school waar ik voor in de auto moet zitten.”* Respondent 13 benoemt dat wanneer zij eventueel kinderen zou hebben de woon-werkafstand relevant is, omdat je dan meer verantwoordelijkheden hebt. Toch ziet niet iedereen het als een voordeel om dicht bij de school te wonen. Volgens respondent 6 levert het ook nadelen op: *“Ik heb bijvoorbeeld een mooie basisschool bij mij om de hoek. Dat houdt mij toch tegen, ik woon bij het Amstel-kwartier en als ik daar op een kleedje lig dan ligt ook heel de school om mij heen. Dat is net jammer in de zomer. Je kiest dan voor een school die iets verder weg zit.”* Ook respondent 1 heeft geen problemen met een grotere afstand tussen wonen en werken. Door de afstand is het makkelijker om je verhalen van de werkdag achter te laten: *“nu zit ik een halfuur in de auto. En dan is alles weg voordat ik thuiskom. Dus je leert ook wel je emotie een keer achter je te laten. Morgen is er weer een dag.”*

Een groot deel van de respondenten laat in de interviews weten dat een nadeel van het verlaten van de organisatie dikwijls een sociale kant heeft. Specifiek zijn dit de banden met de collega’s en kinderen. Zodra deze relaties wegvallen is het aannemelijk dat een docent een wens krijgt om de organisatie te verlaten.

4.1.4 CONCLUSIE ORGANISATIECOMMITMENT

Binnen deze variabele wegen de affectieve aspecten rondom commitment het zwaarst. Alle respondenten laten weten dat dit voor hen een reden is om wel of niet te blijven bij de organisatie. Plezier en erkenning op het werk is daarbij belangrijk. Bij continuatiecommitment wordt het verlaten van de sociale relaties daarom gezien als het grootste nadeel bij een verandering van werkgever.

Het grootste verschil bij de respondenten is geconstateerd bij normatief commitment. Docenten boven de 50 jaar hebben de norm om lang te blijven bij de organisatie. Docenten onder de 33 juist een stuk minder. Docenten binnen de laatstgenoemde leeftijdsklasse laten bijna allemaal weten dat ze het naar hun zin hebben op de plek waar ze nu werken. Tegelijkertijd zijn zij zich bewust van de van de mogelijkheden die buiten de organisatie

liggen. Het is voor hen, door hun jonge leeftijd, nog makkelijker om een andere baan te vinden. Ze vinden het belangrijk om loyaal te zijn. Niet alleen naar hun werkgever, maar vooral ook naar henzelf toe.

4.2 DE PERSON-ORGANIZATION FIT

In het theoretisch kader is de verwachting uitgesproken dat vijf variabelen invloed hebben op P-O fit. Dit kan zijn door middel van een supplementaire- of een complementaire fit. De data laten zien dat een supplementaire fit meer toepasselijk is. In de interviews is vaker gesproken over de aansluiting die de respondenten hebben met bepaalde facetten in de organisatie. Dit zie je bijvoorbeeld goed terug bij de achtergrond van het leerlingenbestand. De persoonlijke voorkeur van de docent speelt een belangrijke rol in hoe het werk beleefd wordt. Zodra de voorkeur overeenkomt met de organisatie wordt het werk beter beoordeeld dan wanneer de aansluiting er niet is.

In het onderzoek zijn vijf variabelen meegenomen die relevant zijn binnen de context van het primaire onderwijs. Dit zijn Public Service Motivation (4.2.1), achtergrond van het leerlingenbestand (4.2.2), sfeer (4.2.3), de samenwerkingscultuur (4.2.4) en bureaucratie (4.2.5). Onderstaand worden ze in deze volgorde besproken.

4.2.1 PUBLIC SERVICE MOTIVATION

Public Service Motivation (PSM) draait om de intrinsieke motivatie van een werknemer (Homborg & Castillo, 2019). Een deel van PSM bestaat uit opoffering voor het maatschappelijke belang. In de interviews is gevraagd in hoeverre zij hun baan in het onderwijs zouden opgeven voor een beter betaalde baan in de private sector. De meeste geïnterviewde docenten waren hier niet positief over. Respondent 9: *“Ik weet nu dat dit niet hetgeen gaat brengen wat ik nou echt wil.”* Door haar ervaring weet ze dat ze haar belangrijkste drijfveer, een toegevoegde waarde zijn in het leven van de kinderen, niet kan uitoefenen, waardoor dit een makkelijke keuze is. Respondent 10 gaf hierop simpelweg als antwoord dat ze niet in het onderwijs zat voor het geld, dus dat het ook voor haar een makkelijke keuze is. Respondent 2 geeft een voorbeeld dat het maatschappelijke belang voor het financiële belang gaat: *“Ook al is het voor veel geld. In het begin heb ik volgens mij gezegd dat ik niet ontevreden over mijn salaris ben, hoewel meer altijd beter is. Maar ik ben mij heel erg bewust waarvoor ik het doe. En dat er mensen zijn van wie het onderwijs totaal niks is. Iedereen heeft zijn eigen plek. Mijn hart ligt echt bij het onderwijs.”*

Deze opvatting wordt gedeeld door meerdere respondenten. Zij geven aan dat ze het onderwijs zijn ingegaan om een bijdrage te leveren in plaats van rijk te worden. Alleen respondent 4 stond niet afwijzend tegenover de vraag: *“Ik kan mij wel voorstellen dat er functies zijn in de private sector die mij ook zullen liggen. Waar ik ook wel uitdaging in kan zien. Dus als ik het aangeboden zou krijgen dan zou ik het zeker overwegen.”* In het vervolg van deze vraag gaven 16 van de 18 docenten aan het maatschappelijke belang voorop te stellen. Ze zijn geen docent geworden om geld te verdienen maar vooral om een bijdrage te leveren aan de kinderen. *“Uiteindelijk doe je het wel voor je kinderen, je doet het niet voor jezelf die lessen geven. Je geeft die lessen omdat die kinderen het nodig hebben om de doelen te behalen. En verder te komen in het onderwijs. Meer vaardig te worden, betere omgangsregels, verkeersborden etc. Zodat ze zich later wegwijs kunnen maken in de maatschappij van nu.”* (Respondent 3)

Het besef dat samenwerken essentieel is binnen de publieke sector is een ander element binnen PSM. Respondent 2 vindt dat door samenwerking betere prestaties ten grondslag liggen: *“Wij zijn op de school waar ik werk heel collegiaal ingesteld. Ik heb veel mensen waar ik graag mee samenwerk, dan vind ik het ook niet erg om een uur extra te investeren om met een collega te sparren ofzo. Over een leerling of een hulpvraag. Of iemand een keer met mij wil meekijken of alles wel goed gaat. Dat soort dingen vind ik nuttige investeringen.”* Respondenten laten bijna allemaal weten dat het in het primair onderwijs essentieel is dat er voldoende samenwerking is tussen de docenten en de directie. Meerdere malen is de uitspraak *“je doet het met elkaar”* voorgekomen in de interviews. Ondanks dat is er toch een tegenstelling te zien. Het beroep van een basisschool

docent wordt door sommigen toch als individualistisch gezien omdat je voornamelijk bezig bent met je eigen klas. Respondent 7 ziet dit terug: *“Ik denk dat collega’s soms ook wel heel individualistisch denken. Ik doe het op mijn manier en overleg dat niet met de rest. Daardoor ontstaan er eilandjes op het werk. Het is wel de bedoeling dat de neuzen dezelfde kanten op blijven staan.”* Deze tegenstelling doet niet af aan de wil van de respondenten om samen te werken. Zoals hierboven al gesteld, is iedereen zich bewust van de maatschappelijke waarde van het beroep en is daardoor bereid zichzelf een beetje op te offeren voor het belang van het kind. De docenten die het individualisme in het onderwijs benoemen zijn allen jonger dan 33 jaar.

4.2.2 ACHTERGROND VAN HET LEERLINGENBESTAND

Het verschil in het leerlingenbestand is te merken op drie niveaus: het gedrag van ouders, het leerniveau van de leerlingen en de cultuurverschillen. Dit wordt besproken in de eerste drie paragrafen. Als laatste wordt de voorkeur die docent heeft voor een bepaalde leerling populatie verder uitgelicht.

4.2.2.1 HET GEDRAG VAN OUDERS

Uit de interviews blijkt dat er een verschil is in het gedrag van ouders. Dit beeld wordt onder andere geschetst door respondent 2, zij geeft het verschil aan tussen een dorpschool (overwegend autochtoon met een hoge sociaaleconomische klasse) en een binnenstadsschool (overwegend etnisch gemengd en een relatief lage sociaaleconomische klasse): *“Op een dorpschool zie je toch vaak dat ouders op een hele andere manier kritisch kijken naar jouw werk. Als hun kind een 6 haalt vragen ze aan de leerkracht hoe dat komt. Hier bij mij op school wordt er dan een feestje gevierd want het gaat hartstikke goed. {...} Je hebt in het onderwijs een driehoek. Het kind, de ouder en de leerkracht. Ik merk wel dat leerkrachten en ouders op een binnenstadsschool op een hele andere manier een band vormen. Omdat ouders vaak wel respect hebben voor wat je doet. {...} Vaak bij een dorpschool, ze kunnen en weten het allemaal, de au pair heeft het een keer voor ze gedaan etc..”* Docenten die ervaring hebben op beide scholen beamen dit verschil. Zij zien vaak dat een ouder afkomstig uit een lagere sociaaleconomische klasse hulpbehoevender en dankbaarder is. Ze hebben vaak meer respect voor de kennis van de leraar. Ouders uit een hoge sociaaleconomische klasse zijn juist kritischer: *“In deze huidige tijd zijn het gewoon de ouders die vinden dat hun kind naar de universiteit moet. Dat zijn hoogopgeleide ouders. Maar die zijn soms wel het meest kritisch.”*

4.2.2.2 NIVEAU VAN DE LEERLINGEN

Een aantal respondenten beaamt dat het niveau lager is op een school waar overwegend leerlingen zitten uit een lage sociaaleconomische klasse. Respondent 5 zegt: *“Je hebt het niveau van de kinderen dat verschilt. Dus dat is gewoon iets waar je rekening mee moet houden. Ik wil ook absoluut niet zeggen dat hier iedereen super slim is. Maar je merkt dat er meer ouders zijn die een goede baan hebben en dat meegeven aan hun kinderen. Daar wordt anders mee omgegaan in die gezinnen. Dat is het grootste verschil denk ik.”* Ook respondent 13 ziet de achterstand in niveau van de leerlingen die komen uit een lagere sociaaleconomische klasse, met name op het gebied van taal: *“Wat je ziet is dat er vaker een achterstand is in woordenschat of helemaal in taal. {...} De woordenschat ligt gemiddeld veel lager. Dat is het kenmerkendste. In groep 5 moeten ze best al wel ingewikkelde teksten leren, als je dan de teksten niet goed begrijpt dan snappen ze niet waar de tekst over gaat. Dat kan best een probleem zijn.”* Het verschil in niveau tussen de groepen kan volgens respondent 18 verklaard worden doordat kinderen uit een lagere sociaaleconomische klasse relatief vaker een onstabiele thuissituatie hebben: *“Op het [school met hoge sociaaleconomische klasse] heb je meer kinderen waarbij ze stabiel opgroeien en kan je je meer richten op het leren. Op een school als [school met lage sociaaleconomische klasse] heb je met andere problematiek te maken. Kinderen met trauma’s of gevluchte kinderen. Je kan niet zomaar hun begrijpend lezen analyseren, dan ben je met niks bezig. Er zit een hele context achter. Waar zit het kind met zijn belevingswereld? Wat is belangrijk om nu te leren? Dat is wel een groot verschil”*

4.2.2.3 VERSCHIL IN CULTUUR

Respondent 5 legt de vergelijking met de school waar ze nu werkt en de school waar ze daarvoor heeft gezeten: *Ook met de opvoeding die de ouders geven. "Bijvoorbeeld als een kind iemand slaat. Dan zeggen wij dat dat op school niet de bedoeling is en dat het kind dan zegt dat ze van hun ouders moeten terugslaan. Dat soort dingen. Er wordt anders met kinderen omgegaan. Dat is gewoon een cultuurverschil. Als er veel van die kinderen in een klas zitten dan versterkt dat heel erg. Dat wil absoluut niet zeggen dat het verkeerd is."* Respondent 12 benoemt dat kinderen uit een hogere sociaaleconomische klasse vaak verwender zijn. Respondent 7 zegt deze verschillen ook te zien. Zij is van mening dat de leerlingen veel van elkaar kunnen leren: *"Ik zie het niet echt als een nadeel omdat ik er ook best wel van overtuigd ben dat je elkaar kan stimuleren. Dus dat laag opgeleiden zich aan andere kinderen kunnen optrekken. Ze kunnen heel goed leren van elkaar. Ze kunnen elkaar in positieve zin versterken."* De meeste respondenten vinden, net als respondent 7, dat een klas met meerdere culturen een positief effect heeft op de kinderen. De maatschappij bestaat immers uit een mengelmoes van culturen dus moeten de kinderen hier ook mee opgroeien.

4.2.2.4 VORKEUR VAN DE DOCENT?

De afgelopen drie paragrafen moeten duidelijk maken dat een bepaalde achtergrond van het leerlingenbestand specifieke uitdagingen met zich mee brengt. Lesgeven aan kinderen uit een hoge sociaaleconomische klasse brengt de uitdaging met zich mee dat de prestatiedruk hoger ligt. De ouders op die scholen zijn vaak kritischer en hebben een hoog verwachtingspatroon. Op een school met overwegend leerlingen uit een lagere sociaaleconomische klasse komen vaker gedragsproblemen voor en is een focus op alleen het lesgeven niet genoeg. De ouders van de kinderen zijn wel respectvoller naar de docenten toe.

Een aantal docenten geeft aan een voorkeur te hebben voor de achtergrond van de leerling waaraan les wordt gegeven:

Respondent 3: *"Je merkt wel in die schakelklas dat die kinderen grotere stappen maakte. Dat je best wel verbaasd was soms. Je bent hier pas een maand en je bent nu al helemaal hier. Terwijl op die dorpschool is dat veel minder. Daar groeien ze ook wel maar niet met grote stappen. Ik vond het wel heel gaaf om die kinderen in de schakelschool te begeleiden in het proces in Nederland. Terwijl ze daarvoor verschrikkelijke ervaringen hebben gehad, en ze hier een stukje toekomst te geven."*

Respondent 5: *"Er waren genoeg juffen en meesters die het als uitdaging zagen en daarmee aan de slag gingen. Daar lag niet wat ik wilde. Dus het ligt misschien ook wel aan mij, maar ook aan de kinderen. Het is een mix."*

4.2.3 SFEER

Alle respondenten hebben aangegeven dat zij de sfeer in de organisatie belangrijk vinden. Uit de 18 interviews blijkt dat 17 docenten de sfeer op hun basisschool als positief ervaren. Degene die dit niet vindt is niet ontevreden, maar ziet hierin wel de nodige verbeteringen. De sfeer op de werkvloer wordt bepaald door de collega's. Hierover is iedereen het eens.

Respondent 2 is van mening dat je collega's de helft van het werk bepalen. Wanneer je collega's niet leuk zijn kan dit ervoor zorgen dat de sfeer op het werk ook niet goed is: *"Iedereen in onze school is heel erg van: je bent nieuw, we nemen het je niet kwalijk als je iets wat langer ergens over doet. Maar kom altijd binnen, de deur staat altijd open. Dat is misschien ook wel, iedere school is daar wel anders in, de reden waarom ik ben blijven hangen. In mijn stage voelde ik al heel erg dat iedereen open stond voor andermans kritiek en feedback. Ik voelde mij heel erg veilig."* Respondent 5 vindt dat een prettige sfeer zorgt voor een uitlaatklep: *"Er wordt genoeg in de lerarenkamer gepraat over de kinderen. Je hebt leerkrachten die lesgeven bij de kleuters, die kennen natuurlijk al die kinderen. Je kan dan heel leuk met elkaar daarover kletsen. Het is zeker wel een uitlaatklep."* Veel andere respondenten herkennen dit. Een goede band met collega's zorgt ervoor dat je dingen met elkaar bespreekt, goede en slechte dingen. Door slechte ervaringen bespreekbaar te maken, is het makkelijker om te relativiseren: *"In het onderwijs is het belangrijk dat de collega's ook leuk zijn, anders heb je het een stuk minder naar je zin."*

Mijn vorige school had super leuke collega's waarmee ik soms wat ging drinken in Rotterdam op vrijdagavond. Als er dan dingen van school je niet aanspraken of iets dan kan je er van balen en dan heb je het er met elkaar over. Je kan dan verder en door naar de volgende dag. Dat is wel heel belangrijk.” (Respondent 17)

Respondent 12 was de enige respondent die enigszins sceptisch was over de sfeer op school. Door de slechte communicatie voelt hij/zij² zich ook minder thuis in de organisatie dan dat hij/zij eigenlijk zou willen. Dit is vervelend, zeker omdat diegene zich bewust is van wat een goede sfeer binnen de school teweeg kan brengen: *“Dat je veel meer doet. Je bent actiever op school, je vind het niet erg om iets extra's te doen. 'S avonds vergaderen of in het weekend wat opzoeken, ik zeg maar wat. Je kan er meer energie insteken. Je krijgt meer energie terug van de collega's. Als je klas dan zwaar is kan je dat met collega's oplossen. Hoe zou je dat doen? Welke tips heb je? En dat je naderhand even uiteten kan of iets.”*

4.2.4 SAMENWERKINGSCULTUUR

In alle interviews is aangegeven dat er regelmatig wordt samengewerkt, dit wordt gezien als noodzakelijk voor de functie. Onderstaand wordt onderscheid gemaakt tussen twee samenwerkingsverbanden.

4.2.4.1 SAMENWERKING TUSSEN DOCENTEN ONDERLING

De interviews laten zien dat elke respondent de urgentie van samenwerking binnen het onderwijs onderschrijft. Een aantal respondenten ziet de samenwerking onderling zelfs als het sterkste punt binnen de organisatie. Onderstaande quotes geven een beeld van hoe de samenwerking tot stand kan komen.

“We steunen elkaar, we praten ook veel met elkaar. Als er is iets niet werkt of loopt kunnen we dat vrij tegen elkaar zeggen. Daaromheen heel goed sparren. Dat is fijn. We vangen elkaar echt op. Ik weet veel van mijn collega's over bijvoorbeeld thuissituaties. Het wordt allemaal besproken. Een hele open cultuur. Dat werkt heel fijn.” (Respondent 14)

“We moeten dan vanavond iets klaar hebben voor de welbevindengesprekken. Zij zat nog helemaal niet in het systeem, hoe moet dat nou? Toen hebben we haar geholpen en steken we er wel extra tijd is en dan komt het goed. Ik ben ook weleens geholpen toen dat nodig was. Dat doen we voor elkaar, je helpt een nieuwe op weg.” (Respondent 10)

Ondanks dat samenwerken als dé manier van werken binnen het onderwijs wordt gezien, geven een aantal respondenten ook aan dat een baan als docent best individualistisch kan zijn. Dit is omdat er vaak alleen les wordt gegeven aan een klas. Dit is ook al besproken bij PSM.

4.2.4.2 SAMENWERKING TUSSEN DOCENTEN EN DE DIRECTIE.

Respondent 18 geeft aan dat een goede verstandshouding tussen de docenten, onderling en met de directie, een goede basis vormt voor het pedagogisch klimaat op de school. Hierdoor voelen leerlingen zich eerder veilig op school en ontwikkelen de kinderen zich op een positieve manier. *“Ik denk dat het door de sterke cohesie van het team komt. Ik ben afgestudeerd op het verbeteren van het pedagogische klimaat, hoe je dat moet doen. De uitkomst van mijn onderzoek was toen dat wanneer het in het team goed zit, en de directie ook dat je dat ook uitstraalt naar de kinderen. Het is abstracter en voelbaarder dan we weleens denken. Als het bestuur achter de directeur staat, die vervolgens weer achter de collega's en de leerkrachten weer achter de ouders en kinderen, dat maakt het pedagogisch klimaat. Dat is hier heel sterk.”*

De respondenten onderkennen de noodzaak voor een goede samenwerking met de directie. In de interviews blijkt dat van de directie verschillende dingen worden verwacht. Zo verwacht respondent 10 een goede

² Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen wordt hij/zij gebruikt.

aansturing en visiestelling. Wanneer de directie enthousiast is slaat dat over op het lerarenteam. Respondent 6 vindt het belangrijk dat het vertrouwen in hem wordt uitgesproken, hierdoor voelt hij meer vrijheid en kunnen problemen sneller aangepakt worden. Bijna iedere docent is tevreden over de samenwerking met de directie. Toch zijn hier uitzonderingen te vinden. Respondent 8 en 15 geven dat de slechte communicatie ten grondslag ligt aan een matige samenwerking.

Respondent 8: *“Ik vind dat zij slecht communiceert. Dat valt mij dan gewoon heel erg tegen. Ik ga het gesprek dan wel eens met haar aan, is het handig dat je dat niet meld etc. Zij vind dat mensen alleen geïnformeerd moeten worden over zaken die al uitgepraat zijn of duidelijk zijn. Ik vind dat niet handig. Het blijft soms wat vaag daardoor.”*

Respondent 15: *“Ik werd niet meegenomen in het denkproces. Dat hoorde ik ook van anderen. Vóór mij zijn er dus 13 mensen vertrokken, allemaal met ongeveer dezelfde reden. Als er iets gebeurde ging ik aandacht vragen dat we zo niet met mensen om gingen, ik was misschien wel wat kritisch maar goed. Dus deze directie was, volgens mij en de anderen, in de communicatie slecht, ze namen mensen niet mee in het denk- en beslissingsproces.”*

4.2.5 BUREAUCRATIE

Respondent 5 ervaart bureaucratie: *“We moeten na de cito’s van bijna elk vak groepsplannen maken. Dan moet je per kind een plan maken aan de hand van de ontwikkeling die ze hebben doorgemaakt. Als ze drie keer een 5 score hebben gehaald dan moet je het rood kleuren etc. Je moet ook een plan schrijven waarom het hoger of lager is dan verwacht was. Je moet dus heel veel. Het kan ook wel anders naar mijn mening. Ik zou niet weten hoe. Maar het is heel veel werk..”* Respondent 6 benoemt de vergaderingen die heel lang duren omdat er veel dingen vastgelegd moeten worden. Hierbij wordt wel gezegd dat hij er op dit moment nog niet zo’n last van heeft maar hij het zich kan voorstellen dat een meer ervaren docent dit wel als hinderlijk kan zien.

Respondent 1 en 11 zijn beide actief op een particuliere school. Beide merkten ze op dat hier, in vergelijking met een niet-particuliere school, minder sprake is van bureaucratie. Respondent 1 laat met een vergelijking zien wat precies het verschil is tussen de twee soorten scholen. *“Het grote verschil is dat we in het huidige basisonderwijs zo opgeslokt worden door dingen van bovenaf. Die moeten gebeuren, passend onderwijs dat zou het helemaal worden. Dat was eigenlijk niks. Ook de transitie jeugdzorg naar de gemeentes die mochten bepalen waar het geld naartoe ging. {...} Ik denk dat het grote verschil is met Winford. {...} Op het Winford dan zeg je, het is lekker weer, zullen we 5 minuten langer buiten blijven. Dan halen we die wel een andere keer wel in. Terwijl op de Keizer moesten we perse op tijd naar binnen, want de inspectie was er. Op Winford zijn wij wat vrijer {...} Dus het zit m in een stukje vrijheid, vrijheid in bureaucratie.* Respondent 11 merkt ook op dat in het particuliere onderwijs de docent meer ruimte heeft.

4.2.6 CONCLUSIE P-O FIT

Zoals eerder is besproken komt de supplementaire fit veelvuldig voor in dit onderzoek. Dit betekent dat het voor beide partijen belangrijk is dat er overeenkomsten zijn tussen de persoon en organisatie. Bij de variabelen sfeer, samenwerkingscultuur en achtergrond van het leerlingenbestand is dit het beste terug te zien. Zo is bij de samenwerking met de directie (4.2.4.2) terug te zien dat respondenten verschillende dingen van bovenaf verwachten. Zodra de directie aan die verachtingen kan voldoen is er sprake van een fit en kan dit mogelijk leiden tot meer werkplezier. Wanneer dit niet het geval is er op dat gebied sprake van een misfit en kan dit negatieve gevolgen hebben zoals frustratie of minder werkplezier.

4.3 PSYCHOLOGISCH EIGENAARSCHAP

Eigenaarschap is ingedeeld op basis van de theorie van Pierce et al. (2003). Allereerst wordt de invloed van de docent besproken (4.3.1). Vervolgens worden de resultaten omtrent herkenning in de organisatie (4.3.2) en het thuisgevoel (4.3.3) beschreven.

4.3.1 INVLOED VAN EEN DOCENT

In de interviews zijn vier vormen van invloed te herkennen. Invloed op de klassenindeling (4.3.1.1), - het rooster (4.3.1.2), - het lesmateriaal (4.3.1.3) en - beleidsbeslissingen (4.3.1.4).

4.3.1.1 INVLOED OP DE KLASSENINDELING

Een duidelijke overeenkomst die te zien is, is dat de respondenten allemaal invloed kunnen uitoefenen op de klassenindeling van het komende jaar. De meesten krijgen voor het einde van het jaar de keuze welke klas zij graag les willen geven. Respondent 5 legt dit verder uit: *“Ik heb groep zes gekozen en heb twee weken geleden te horen gekregen dat ik dat ook krijg. Ik wil ooit wel een andere groep. {...} Van wat ik er nu van begrijp hebben ze wel echt goed rekening gehouden met de wensen die wij hadden dit jaar. Je krijgt een lijst met welke klassen en werkgroepen je volgend jaar zou willen en met wie je zou willen samenwerken. Dat is voor de parttimers. Het kan natuurlijk niet allemaal vervuld worden maar je kan wel genoeg aangeven.”* Dit beeld komt ook terug bij andere interviews. Wel is het belangrijk dat er door de directie uiteindelijk geluisterd wordt naar de wens.

4.3.1.2 INVLOED OP HET ROOSTER

Hier zijn duidelijke verschillen te vinden tussen de geïnterviewde docenten. Zo vertelt respondent 7 dat ze makkelijk langer buiten kan spelen wanneer het mooi weer is, en dat ze de “verloren” tijd een andere keer inhaalt. Dit beeld komt bij alle geïnterviewde docenten wel naar boven. Respondent 4 heeft daarentegen veel meer ruimte: *“We beginnen in een kring zodat kinderen de ruimte hebben om te vertellen wat er speelt en dat ze hier ook de ruimte voor krijgen. {...} Ik weet nog aan het begin van het schooljaar dat er een jongetje aankwam met een kreeft. Een rivierkreeft uit de sloot getrokken. Het was een grote gekte, nog steeds volgens mij. Vanuit die startsituatie zijn we een project over kreeften gestart. Die hebben we hier dan gehad en verzorgd. Alles erover uitgezocht. Kinderen hadden hun best gedaan om die kreeften te vangen en daarna naar de sushibar gebracht om daar te verkopen. Dit om even aan te geven dat vanuit de inbreng van een kind heel makkelijk iets kan ontstaan. Dat is een mooi ding. Dus werk kan vanuit het gesprek ontstaan. Maar ook vanuit de leerkracht”*

Bovenstaande quotes schetsen de uiteinden van de spreiding waarop de docent invloed kan hebben op het rooster. Respondent 7 heeft een kleine invloed op het rooster terwijl respondent 4 in een extreem geval zijn hele dag zelf kan indelen. De data laten zien dat de hoeveelheid invloed op het rooster samenhangt met het schooltype waar de docent lesgeeft. Docenten op een openbare- of Christelijke basisschool zullen in die spreiding dichter bij respondent 7 zitten. Docenten op een “bijzondere” basisschool (Jenaplan, Montessori, Dalton en Particulier) hebben meer ruimte en zitten bij de spreiding meer richting respondent 4.³

4.3.1.3 INVLOED OP HET LESMATERIAAL

Binnen deze variabele hangt de invloed samen met het gebruik van lesmethodes in de klas. Bij het bespreken van de invloed die docenten hebben op het lesmateriaal is de quote van respondent 4 (zie quote bij ‘invloed op rooster’ uit paragraaf 4.3.1.2) over de kreeften hier ook toepasselijk. Het lesmateriaal dat zij aanbieden komt minder vaak uit methodes, maar bijvoorbeeld uit inbreng van de kinderen en waar nodig vanuit de docent.

³ In het vervolg wordt een onderscheid gemaakt tussen “normale” scholen (openbare en Christelijk) en “bijzondere” scholen (Jenaplan, Montessori, Dalton en particulier).

Hierdoor is hij in staat om meer invloed uit te oefenen op het lesmateriaal. Respondent 8 en 15 geven voorbeelden waarop ze veel invloed hebben op het lesmateriaal.

“Ik kan mijn eigen draai er aan geven. Als ik merk dat het meten er niet in zit, dan ga ik thuis iets verzinnen en dan kan dat allemaal. Ik hoef niet les drie van blok 7 te geven omdat het toevallig op de planning staat. En we hadden dat uitje gisteren met de klas, dan probeer ik daar van alles bij te verzinnen. Ik vind het leuk dat ik mijn creativiteit daarin kwijt kan.” (Respondent 8)

“Iemand had een poëzie cursus gedaan, ging dat in een teamvergadering vertellen en de volgende dag waren we dat in de klas aan het doen. Dat spreekt mij aan.” (Respondent 15)

Respondenten waarvan wel wordt verwacht dat ze met methodes werken hebben hierin wat minder bewegingsruimte in vergelijking met respondent 4, 8 en 15. Zij kunnen wel creatief zijn, maar het gebruik van de methoden daarvan staat centraal. Respondent 2 is hier een voorbeeld van: *“Ik ben mij er erg van bewust dat de kinderen in mijn groep heel veel baat hebben bij structuur. Puur voor de structuur hou ik vast aan bepaalde methoden. Bijvoorbeeld bij rekenen hebben ze daar veel aan.”* Een andere docent zegt dat ze wel enigszins van de methode kan afwijken waar ze dat wil, maar dat de methodes er niet voor niks zijn en helpen bij het behalen van de doelstelling aan het einde van het jaar. Andere docenten die lesgeven met methodes geven aan dat dit leidend is en dat je daar als docent van kan afwijken waar nodig. Respondent 14 geeft een voorbeeld dat je kan afwijken van de lesmethode: *“Nou in die zin mogen we alles als we aan de lesdoelen voldoen en het kunnen onderbouwen.”*

De verschillen tussen de respondenten zijn direct te herleiden naar het schooltype waar de docenten lesgeven, net als bij de invloed op het rooster. Docenten op een “bijzondere” basisschool werken minder met methodes waardoor zij meer ruimte hebben om vanuit eigen ingeving les te geven. Op een openbare- of Christelijke basisschool wordt vaker met methodes gewerkt. Dit is de leidraad voor het lesgeven. Hier mag van worden afgeweken. De lesdoelen zijn echter leidend waardoor de bewegingsvrijheid daarbij beperkter is.

4.1.3.4 INVLOED OP BELEIDSBSLISSINGEN

Respondent 18 laat weten dat, wanneer het om beleidsbeslissingen gaat, het belangrijk is dat er gespard kan worden met de directie: *“Daar sparren we over en daar heb je invloed op. Soms pakt ze haar rol en duld ze dat niet. Dat vind ik dan ook prima. Op het moment dat ik heb kunnen zeggen wat ik vind betekent niet dat ik mijn zin moet krijgen. Het gaat er om of je er mag zijn, of er samengewerkt kan worden.”* De inspraak die docenten hebben wordt gezien als belangrijk. Uit de data blijkt dat elke docent ook hiertoe de mogelijkheid krijgt. Hier is geen duidelijk verschil in te zien tussen de respondenten of scholen. In de interviews worden een aantal beslissingen genoemd waar invloed over verkregen kon worden. Een aantal respondenten noemt dat ze mochten meedenken over het schoolplan van komend jaar. *“Maar we moeten nu weer voor volgend jaar een nieuw schoolplan maken. Dan doen we dat met elkaar. We maken er een dag voor vrij. Dan beslissen we met elkaar wat we met zijn allen willen. De directrice zegt dat ze niet voor de hele school gaat beslissen. Daar wordt goed in meegedacht.”* (Respondent 5) Andere docenten benoemen de invloed op een verbouwingsproces, inspraak op een nieuwleerlingvolgsysteem of de betrokkenheid bij vernieuwingsprocessen. Uit de interviews is dus naar voren gekomen dat alle docenten invloed hebben op beleidsbeslissingen.

4.3.2 HERKENNING IN DE ORGANISATIE.

Binnen deze variabele draait het om de vraag of de docenten zich herkennen in de visie van in de organisatie. De meeste respondenten laten weten zich in de visie te herkennen. Respondent 11: *“Wat ik nu nooit meer doe is het klassikaal onderwijs geven. Daar wordt zolang aan vastgehouden. Uit andere onderzoeken blijkt dat het helemaal niet altijd werkt. Er is veel onderzoek in het onderwijs, en daar wordt helemaal niks mee gedaan {...} Nu kijken we meer naar die onderzoeken en kijken we hoe we dat in de school kunnen implementeren. Daar kan ik mij heel erg in vinden.”* Andere respondenten die zich in de visie herkennen benoemen andere dingen. Zo vindt respondent 13 het fijn dat de rol van de docent duidelijk is geformuleerd. Respondent 14 herkent zich weer in de passage over het passend onderwijs. Een aantal respondenten maken hierbij de aanmerking dat een visie van de school belangrijk is, maar dat het nog belangrijker is dat daarnaar gehandeld wordt: *“Weet je wat is het is met de visie? Die staat altijd mooi in schoolplannen. {...} Je ziet heel vaak op papier dat het goed is, maar de praktijk is vaak anders.”* (Respondent 11)

Een tweetal respondenten vindt de visie van de school niet erg belangrijk. Respondent 3 zegt hierover: *“Toevallig zijn ze pas vernieuwd, met een heel schoolplan eraan vast. Het is een beetje wat alle scholen hebben. Ieder kind in hun kracht zetten en zoets. {...} Het wordt door het bestuur bepaald en beschreven en tuurlijk herken je daar wel dingen in, maar niet alles. {...} Wat moet je ermee, tuurlijk is ieder kind uniek. Iedereen is uniek.”* Respondent 5 sluit zich hierbij aan: *“Je hebt verschillende soorten scholen. Bijvoorbeeld de Klinker, dat is een Daltonschool. Het is wel belangrijk dat het soort onderwijs bij jou past. Maar er staan dingen in die in elke school er in heeft staan. Voor ouders is het misschien belangrijk maar voor mij heb ik dat toch minder.”* Respondent 17 vindt ook dat veel scholen eenzelfde visie hebben: *“Als je kijkt naar de andere scholen, die hebben vaak hetzelfde. Die vinden allemaal dit belangrijk. Je onderscheid je misschien in een soort onderwijs wat je geeft.”*

Docenten die lesgeven op een “bijzondere” school kijken veel kritischer naar de visie in vergelijking met docenten op een “normale” basisschool. Respondent 4 herkent zich bijvoorbeeld zo erg in de visie dat hij zich afvraagt of hij nog wel op een andere school aan de slag zou kunnen. Op de school waar respondent 8 lesgeeft wordt gestuurd op mogelijk een verandering van de visie op onderwijs: *“Ik ga het wel aan om te kijken wat ik ervan vindt. Maar als het dan niet bevalt dan ga ik wel iets anders zoeken.”* Respondenten die actief zijn op zo’n school verbinden de visie met hun commitment aan de organisatie. Dit is mogelijk ook een verklaring waarom respondenten op een “bijzondere” school zich vaker herkennen in de visie. Wanneer de visie hen niet aanstaat zijn zij bereid om een organisatie te zoeken waar zij zich wel in de visie herkennen. Respondenten die actief zijn op een “normale” basisschool vinden de visie ook belangrijk. Echter laten de data zien dat zij hun commitment daar niet aan verbinden. Zij zullen de organisatie minder snel verlaten, in vergelijking met de docenten op een “bijzondere basisschool, wanneer ze zichzelf niet herkennen in de visie. Om die reden zal het vaker voorkomen dat zij actief zijn op een school waar ze zich maar deels of zelfs helemaal niet in de visie herkennen.

4.3.3 THUISGEVOEL IN DE ORGANISATIE

De data uit de interviews laten zien dat de meeste respondenten zich thuis voelen op het werk. De collega’s op het werk spelen hier vaak een belangrijke rol. Respondent 7 is hierover duidelijk in het interview: *“Ik denk dat de collega’s daarin een grote rol spelen. En als er iets is kan je het gewoon zeggen. Dat je daar niet bang voor hoeft te zijn, dat het niet lukt of kan. Je kan altijd bij iemand terecht.”* Respondent 11 denkt hier hetzelfde over. Hij voelt zich thuis in de organisatie omdat hij samen met zijn collega’s tijd en moeite heeft gestopt in de school. Deze gedeelde verantwoordelijkheid schept een band en dat zorgt voor een thuisgevoel. Voor respondent 4 is het thuisgevoel niet alleen door collega’s te omschrijven, hij heeft het meer over een totaalplaatje: *“Dit is een school waar ik mij thuis voel. Dat is moeilijk te omschrijven. Het heeft te maken met je collega’s waar ik een goede klik mee heb. De vrijheid in je werk is belangrijk. Het vertrouwen dat mij gegeven wordt en de voldoening die ik haal uit het werk. Ik zie dat de kinderen plezier hebben.”* De relatie tussen een thuisgevoel hebben en het hebben van leuke collega’s werkt ook de andere kant op. Respondent 12 voelt zich een stuk minder thuis in de organisatie. Op de vraag waarom ze zich minder thuis voelt op school in vergelijking met de vorige organisatie

waar ze werkte gaf ze als antwoord: *“ik denk toch wel de samenwerking met de collega’s. De hechtheid.”* Andere docenten noemen ook nog de kinderen en een gevoel dat je hebt bij de organisatie.

Respondent 2 geeft aan dat de visie van de school doorslaggevend is voor het gevoel van een tweede thuis: *“Het is mijn onderwijsvisie, of wat ik probeer uit te dragen, dat ieder kind er mag zijn. Ieder kind heeft een talent ongeacht wat het is. Je bent altijd wel ergens goed in. Ik vind het heel prettig dat de school daaraan meewerkt om dat te ontdekken.”*

4.3.4 CONCLUSIE EIGENAARSCHAP

Binnen eigenaarschap is de data via drie variabelen beschreven. Allereerst is de invloed van de docent in de basisschool besproken. De docent kan invloed hebben op de klassenindeling, het rooster, het lesmateriaal en beleidsbeslissingen. Daarna is de herkenning in de visie en het thuisgevoel in de organisatie beschreven.

De data bij eigenaarschap laten zien dat er een onderscheid te maken is tussen respondenten die lesgeven op een openbare of Christelijke school en respondenten die lesgeven op een “bijzondere” basisschool. Docenten op een “bijzondere” school hebben meer invloed binnen de school. Ze hebben meer ruimte om van het rooster af te wijken. Daarnaast kunnen ze vaker invloed uitoefenen op het lesmateriaal omdat er minder of geen gebruik wordt gemaakt van lesmethodes. Bij de overige variabelen binnen invloed was weinig tot geen verschil te zien.

Het onderscheid dat gemaakt kan worden bij invloed in de school is terug te zien bij de herkenning in de organisatie. Docenten op een “bijzondere” school hechten meer waarde aan de visie. In tegenstelling tot de docenten op een normale school kan dit ook een reden zijn om te blijven of weg te gaan bij de organisatie. Bij het thuisgevoel binnen de school waren geen verschillen te zien bij de respondenten. De reden dat iemand zich thuis voelt binnen de school heeft voornamelijk een sociale reden. Een voorbeeld is de goede relatie met collega’s, dat antwoord kwam het meest vaak naar voren.

4.4 WERKDRUK

Uit de interviews blijkt dat er veel bronnen zijn waaruit werkdruk kan ontstaan. Hieronder worden de belangrijkste bronnen besproken. In het theoretisch kader is de verwachting uitgesproken dat de emotionele werkdruk een belangrijke rol speelt bij docenten. Samen met de ervaring wordt dit in 4.4.2 behandeld. Vervolgens worden de oudergesprekken (4.4.3) en de administratielast (4.4.4) onder de loep genomen. Als laatste worden de rol van de directie (4.4.5) en de invloed van plezier en voldoening op de ervaren werkdruk (4.4.6) besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie (4.4.7).

4.4.1 WERKDRUK IN HET ALGEMEEN

“Het is vooral een opstapeling van dingen. Het lesgeven is het probleem niet. Het gaat er om wat je erna doet.”
(Respondent 2)

“We moeten registreren, we moeten vergaderen we moeten dit en dat. Ouders hebben een enorme invloed en hebben een duidelijke stem gekregen. Laat het onderwijs bij ons. En haal alle poespas er af. Want dat zorgt voor die werkdruk.” (Respondent 1)

Bovenstaande quotes laten zien wat kenmerkend is voor deze variabele bij de respondenten. De ervaren werkdruk is niet toe te schrijven aan een enkele bron. Het is vaak een opstapeling van gebeurtenissen. Het lesgeven aan zich geeft door de intrinsieke motivatie van de docenten vaak geen extra werkdruk op. De belangrijkste bronnen voor werkdruk worden hieronder verder toegelicht.

4.4.2 EMOTIONELE WERKDRUK EN ERVARING

Respondent 8 vindt het werk zwaar omdat je met mensen werkt: *“Zeker omdat je met levend materiaal werkt. {...} Als ik de deur hier achter mij dicht trek betekent niet dat ik alles vergeten ben. Dat neem ik mee naar huis. Dingen die niet goed gaan met een bepaald kind. Afgelopen jaar ben ik daar tegenaan gelopen. Het zijn puzzels over hoe je de beste weg voor dat kind uitstippelt.”* Respondent 16 denkt ook aan de verantwoordelijkheden die de docent heeft: *“Je bent wel een voorbeeld voor de kinderen. Dat is mooi, fijn en leuk. Maar ook wel kwetsbaar, zeker op een Montessori school waar ze drie jaar krijgen van 1 docent. Dat vind ik de kwetsbaarheid van ons beroep. Als je er heel erg over nadenkt, doe ik het dan wel goed?”*

De quotes van respondenten 8 en 16 zijn belangrijk in de vorming van werkdruk bij docenten. De emotionele zwaarte van het werk kan soms erg hoog zijn. Doordat de leraren over het algemeen intrinsiek gemotiveerd zijn, zijn ze meer betrokken bij de kinderen. Een probleem in de klas is niet weg als de kinderen naar huis gaan. Een aantal docenten, als respondent 8, blijft hier nog over piekeren: *“Je gaat er toch meer over piekeren. Je neemt dat mee naar thuis, het leidt thuis ook tot wrijving want daar worden ze ook echt niet goed van. Dat is niet makkelijk.”* Een wat meer ervaren docent erkent dat ze hier vroeger ook tegenaan liep: *“Als ik van de Keizer kwam dan moest ik eerst al m'n verhalen kwijt. Dan woonde ik ook nog eens dichtbij school en nu zit ik een halfuurtje in de auto. En dan is alles weg voordat ik thuiskom. Dus je leert ook wel je emotie een keer achter je te laten. Morgen is er weer een dag.”* Respondent 14, een beginnend docent, heeft hetzelfde: *“Nee ik vind mijn werk niet zwaar. Maar af en toe dat ik alles mee naar huis neem {...} Ik wil goed voor iedereen zorgen dus dat is wel iets wat mij op den duur zou kunnen nekken.”*

De quotes waarbij beginnende leraren emotionele werkdruk ervaren doet vermoeden dat ervaring in het vak ook een rol kan spelen bij de hoeveelheid werkdruk die wordt gevoeld. Dit vermoeden wordt sterker door de uitspraken van respondent 13: *“De eerste jaren merkte ik wel dat het wat hoger was. Dat was best pittig. Vorig jaar kwam ik voor het eerst in groep 5, dat maakte mij wat onzekerder. Omdat ik altijd de kleuters had gedaan. Alles was nieuw en een pittige overdracht zorgde voor een wat spannend begin en gedoe met ouders, dus toen voelde ik wel werkdruk.”* Op de vraag waar die werkdruk mogelijk vandaan zou komen was het antwoord: *“Voor mij heeft het wel wat aan de ervaring gelegen.”* Meerdere respondenten erkennen dat het scheelt in de werkdruk

als je een bepaald leerjaar vaker lesgeeft: *“Op een gegeven moment, als je al wat jaren een vaste klas hebt is dat anders. Ik heb nu voor het eerst een groep 4 en dan moet ik mij echt inlezen voor bepaalde lessen. (Respondent 2)*

4.4.3 OUDERGESPREKKEN EN WERKDruk

Oudergesprekken kunnen op twee manieren voorkomen. Aan de ene kant heb je de periodieke gesprekken met ouders, bijvoorbeeld rapportgesprekken. Aan de andere kant heb je ongeplande oudergesprekken. Dit kan voorkomen naar aanleiding van een incident of een andere urgente gebeurtenis. De eerste soort oudergesprek levert met name lange dagen en extra administratie op. Toch levert dat volgens respondent 5 niet extra werkdruk op: *“We leven wel in een tijdperk waarin dat allemaal wel gedaan moet worden. Toen wij op school zaten hoefde dat volgens mij echt niet. Over elk gesprek moet geschreven worden. Soms vergeet ik dat gewoon als er random een ouder kom binnenlopen voor een gesprekje. Het is achteraf dat ik vaak denk dat ik weer iets ben vergeten. Maar het geeft niet super veel druk.”* Andere respondenten zien dit ook zo. De administratieve werklast in die periode is voor de meesten een stuk hoger. Hier wordt verder in paragraf 4.4.4 dieper op ingegaan.

De oudergesprekken buiten de rapporten leveren relatief meer werkdruk op. Respondent 6 is van mening dat lastige ouders een stuk meer werkdruk opleveren in vergelijking met bijvoorbeeld lastige kinderen: *“Je hebt kinderen waar de ouders heel lastig van zijn waardoor je veel oudergesprekken hebt en waar je het gevoel hebt waar op je vingers wordt gekeken en ouders er heel veel druk op zetten.”* Via een anekdote wordt dit verder uitgelegd: *“De cito-scores blijven te lang liggen. De moeder wordt ongerust en begint te mailen over de Cito-score en vraagt waarom wij bij haar zoon meer aan spelling gaan werken. Dat soort dingen. Het is niet zo zeer het terugmailen maar steeds het gevoel hebben dat je op je vingers wordt gekeken.”* Respondent 7 zegt dat ze door de incidentele oudergesprekken soms niet meer aan haar andere werk toekomt en dat het werkdruk kan opleveren: *“Omdat er elke dag wel wat gebeurde in de klas. Dan had Pietje die weer een mep verkocht. Dan moet je daar wel het gesprek over aangaan. Dat staat mij nog wel goed bij. {...} Als ik mijn jaar vergelijk met afgelopen schooljaar dan had ik met de ouders van vorig jaar meer gesprekken. Dat maakt wel je werkdruk. En nu heb ik meer ruimte voor andere dingen.”* Respondent 12 merkt op dat sommige ouders eigenlijk willen dat kinderen allemaal hun eigen behandeling krijgen.

Een geplande ouderbijeenkomst leidt tot relatief weinig extra werkdruk. Dit in tegenstelling tot een ongepland oudergesprek. Een verklaring hiervoor is dat een docent met een geplande bijeenkomst rekening houdt. Hierdoor kan hij of zij zijn werk hierop goed indelen. Op de vraag wat je zou willen veranderen aan de school als je directeur was waren er drie respondenten die in hun antwoord de ouders betrokken. Respondent 7 en 14 vinden ouderparticipatie binnen de school belangrijk maar vinden tegelijkertijd dat dit af en toe doorslaat. De directie moet volgens hen een grens stellen tot waar de bemoeienis van ouders gaat.

4.4.4 ADMINISTRATIE EN WERKDruk

Respondent 17 vindt dat de administratielast die ze heeft soms wat veel: *“Ik werk drie dagen in de week, nog niet volledig. Ik weet dat ik een hoop administratie moet doen. Alles moet aan dit en dat voldoen. Voor je gevoel ben je dubbel met iets bezig en zit je meer achter je computer dan dat je lekker bezig bent met de lessen. Dat gevoel kan je soms hebben.”* Respondent 2 legt in het interview uit dat de administratie vaak een opeenstapeling is van verschillende factoren die soms te veel kunnen worden: *“Voor iedere leerling in je jaarlaag maak je een onderwijsbehoefte lijst. In die lijst typ je simpelweg voor iedere leerling uit wat deze leerling nodig heeft om te ontwikkelen. {...} Normaal begint dat in groep 1 en krijg ik in groep 3 een document wat ik kan aanvullen. Maar dit jaar was het voor het eerst. Dus ik moest voor al mijn leerlingen vanaf nul alles gaan invullen. Ik ben daar nog steeds mee bezig. Je doet niet alleen dat. Je moet ook voor alle leerlingen belemmerende factoren invullen, met stimulerende factoren. Je bent rapporten aan het typen, ouder gesprekken aan het voorbereiden. Dat voer je niet alleen in, dat moet je ook documenteren in Parnassus. Je wilt constant zwart op wit hebben wat ze hebben gezegd. Als ik van 4 tot 6 rapport gesprekken heb dan ben ik niet om 6 uur klaar. Dan ben ik nog steeds bezig met*

nawerken. Welke afspraken zijn er gemaakt, wat moet ik voorbereiden voor de volgende keer. {...} Het is elke keer werk op werk op werk.”

Respondenten die werkdruk ervaren naar aanleiding van de administratieve werklast herkennen zich in bovenstaand beeld. Een extra taak of een extra gesprek gaat gepaard met extra administratie omdat alles gedocumenteerd moet worden. Twee respondenten die op een particuliere school werken voelen de regellast minder in vergelijking met scholen die vanuit de overheid gefinancierd worden.

4.4.5 DE ROL VAN DE DIRECTIE

Uit de interviews blijkt dat de directie een rol speelt in de ervaren werkdruk van een docent, zowel positief als negatief. Respondent 2 benoemt de hulp die ze van de school krijgt als beginnende docent. Binnen de organisatie waar respondent 13 werkt krijgen de werknemers de mogelijkheid om op studiedagen ook de administratie te doen. Respondent 15 en 16 benoemen de maatregelen van de directie die voor lastenverlichting zorgen: *“De centen van de overheid die we kregen van de staking heeft de directrice geïnvesteerd dat iedere klas hoe dan ook één dag per week twee leerkrachten heeft. Dit ter ondersteuning. De keer dat we samen staan kan de een even achter de laptop verslagen maken bijvoorbeeld. Je kan extra ondersteuning geven aan een kind. Dat is taakverlichting.”* Respondent 10 zegt dat het al heel veel scheelt qua ervaren werkdruk als de directie het team kan enthousiasmeren. Hierdoor is het meer plezier en neemt de werkdruk gevoelsmatig af.

Andere respondenten benomen de negatieve rol die de directie kan spelen. Respondent 11 zegt dat bij de school waar hij/zij gewerkt heeft veel is wegbezuinigd door de directie terwijl daar geen goede oplossing voor in de plaats is gekomen. Er werd niet goed nagedacht over de gevolgen voor de docenten en de kinderen waardoor de sfeer verslechterde en de ervaren werkdruk toenam. De directie wordt door hem dan ook deels verantwoordelijk gehouden voor de toename hiervan. Respondent 8 ervaart de directie zelfs als een bron van werkdruk: *“Een ding waar ik hier ook helemaal niet over te spreken was, dat wist ik niet, dat je geacht bent om bij alle teamvergaderingen aanwezig te zijn. Vind ik belachelijk. Ook op de dagen dat ik niet werk. Ik heb uitgerekend dat ik dit schooljaar 15 keer op een niet werkdag naar school moest komen om een vergadering of oudergesprek bij te wonen. Dat vind ik veel {...} Ik wist dit niet van te voren en daar ben ik eigenlijk ook niet vanuit gegaan. En ik sta er ook zeker niet achter. Dat veroorzaakt ook werkdruk.”*

Het beeld dat in de data ontstaat is dat er een directe relatie is tussen het handelen van de directie en de ervaren werkdruk bij de docenten. Een maatregel die van hogerop wordt genomen kan een direct effect hebben op de ervaren werkdruk van de docenten, positief dan wel negatief.

4.4.6 VOLDOENING EN WERKPLEZIER

Een belangrijke kanttekening bij het ervaren van werkdruk bij de respondenten is dat het lesgeven an sich geen werkdruk oplevert. In de interviews is meerdere malen aangegeven dat lesgeven aan kinderen veel voldoening geeft. Dit maakt het werk minder zwaar en zorgt tegelijkertijd ook voor werkplezier.

“Maar ik zet werkdruk altijd af tegen werkplezier. Het levert werkdruk op omdat ik een plannetje moet bedenken van dat kind. Ik moet voorzien in de onderwijsbehoefte. Maar dat verzin je niet tussen half 9 en kwart voor 3. Dat ben ik 's middags of 's avonds aan het doen. Dat past niet binnen de normale werktijden, om het maar zo te noemen. Maar als ik iets verzonnen heb wat dat kind enorm helpt en ik heb er daarna weer profijt van in de klas, net als het kind. Dat geeft werkplezier en dan kan ik het tegen elkaar afzetten.” (Respondent 16)

De balans tussen werkplezier en werkdruk is cruciaal. Bovenstaand verhaal bij deze variabele laat zien dat het werk van een docent veel bronnen heeft waaruit werkdruk kan ontstaan. Door de intrinsieke motivatie, voldoening en werkplezier is de werkdruk gevoelsmatig aanwezig, maar niet dermate groot dat het negatieve gevolgen heeft. Echter, zodra het werkplezier wegvalt is het aannemelijk dat de gevoelsmatige werkdruk toeneemt.

4.4.7 CONCLUSIE WERKDruk

Alle respondenten voelen dat de werkdruk aanwezig is in het basisonderwijs. De emotionele werkdruk, de administratieve lasten en ouders zijn hier de belangrijkste oorzaken van. Toch valt de gevoelsmatige werkdruk voor de meeste van de geïnterviewde docenten mee. Dit komt door de voldoening en het werkplezier. Verder is duidelijk dat de directie een rol kan spelen in de ervaren werkdruk van de docent. Zij kan een positieve invloed hebben door bijvoorbeeld een enthousiasmerende houding aan te nemen. Daarnaast kunnen maatregelen, zoals verplichte aanwezigheid bij vergaderingen, de ervaren werkdruk laten toenemen.

De data laten zien dat de respondenten niet dezelfde werkdruk ervaren. Twee respondenten zijn momenteel actief in het particuliere onderwijs. Zij hebben minder last van de administratieve lasten die wel aanwezig zijn bij een basisschool onder toezicht van de overheid. Respondent 11 onderstreept dit met een voorbeeld: *“Je hoeft je om die reden niet zo strak aan bepaalde dingen te houden. Op woensdag zijn de kinderen bijvoorbeeld vrij. Er is geen overkoepelende stichting dus je bent heel veel vrij.”* Verder is er een indicatie dat mannelijke leerkrachten minder werkdruk ervaren. Van de drie mannelijke respondenten gaven er twee aan dat zij vrijwel geen werkdruk voelde. Dit terwijl van de overige, vrouwelijke respondenten maar één aangaf weinig tot geen werkdruk te voelen.

4.5 SAMENVATTING RESULTATEN

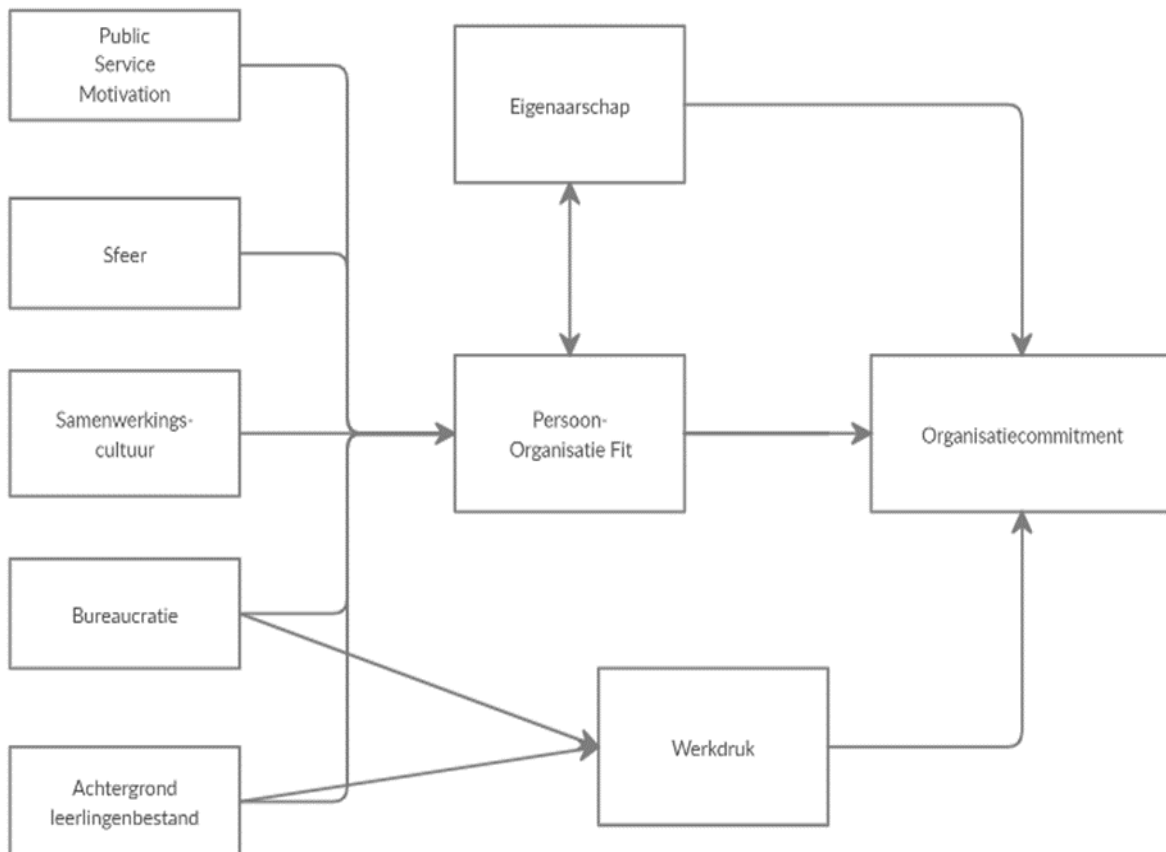
Dit hoofdstuk is een overzicht van wat de interviews hebben opgeleverd. De data laten zien dat de sociale relaties in de organisatie belangrijk zijn voor de werknemers. Affectief- en continuatiecommitment wordt grotendeels bepaald door werkplezier en contacten op het werk met de directie, andere docenten en de kinderen. Dit onderstreept de functie van de samenwerkingscultuur en de sfeer binnen de organisatie. Zodra een docent aansluiting voelt met de organisatie op deze twee punten heeft dat vaak organisatiecommitment als gevolg. Tevens is er ook een indicatie dat dit effect heeft op de werkdruk die een docent ervaart. Ook kan een aansluiting met de organisatie sneller leiden tot een thuisgevoel.

In de resultaten kan een onderscheid gemaakt worden tussen de respondenten op basis van schooltype. Dit is met name goed terug te zien bij eigenaarschap. Docenten die lesgeven op een “bijzondere” school hebben vaker meer invloed – op het lesmateriaal en op het rooster – en hechten meer waarde aan de visie in vergelijking met docenten op een “normale” school. Zij worden daarom beter in staat gesteld om eigenaarschap richting de organisatie te tonen.

Het volgende hoofdstuk brengt de resultaten samen met de theorie. De veronderstelde verbanden worden verder uitgelegd mits deze zijn teruggevonden. Tevens wordt getracht verklaringen te vinden voor verbanden die vooraf niet verwacht waren.

5. ANALYSE

In het conceptueel model zijn de verwachte relaties tussen de variabelen weergegeven. De operationalisering heeft de begrippen meetbaar gemaakt waarna in het vorige hoofdstuk de belangrijkste bevindingen zijn beschreven. In dit hoofdstuk worden de bevindingen uit het vorige hoofdstuk geanalyseerd en gekoppeld aan de theorie. De analyse vindt plaats aan de hand van de drie verklarende variabelen van organisatiecommitment: De P-O fit, eigenaarschap en werkdruk. Stapsgewijs wordt er toegewerkt naar de hoofdconclusies van het onderzoek. Allereerst wordt de P-O fit geanalyseerd. Uit de resultaten blijkt dat dit concept een centrale rol speelt in het verklaren van organisatiecommitment. Zowel eigenaarschap als werkdruk hangt met dit concept samen. In de paragrafen die daarop volgen wordt dit nadrukkelijker uitgelegd. Ter overzicht is onderstand het conceptueel model toegevoegd.



5.1 ORGANISATIECOMMITMENT VERKLAART VANUIT HET PERSON-ORGANIZATION FIT MODEL

In het vorige hoofdstuk is beschreven dat de supplementaire fit het meest voorkomt. Dit betekent dat de P-O fit voornamelijk vorm krijgt door middel van aansluiting met de organisatie. Dit houdt in dat de persoon en organisatie raakvlakken met elkaar dienen te hebben om tot een zo goed mogelijk dienstverband met elkaar te komen. In de analyse wordt verduidelijkt dat de P-O fit een centrale rol speelt in het onderzoek. In elke paragraaf van dit hoofdstuk komt het concept naar voren en wordt de invloed op verschillende variabelen verduidelijkt. In deze paragraaf wordt de relatie met commitment verder besproken. In paragraaf 5.2 en 5.3 worden de resultaten rondom eigenaarschap en werkdruk onder de loep genomen. Ook hier blijkt de P-O fit relevant te zijn.

In paragraaf 5.1.1 t/m 5.1.5 worden de vijf variabelen besproken die volgens het conceptueel model (zie vorige bladzijde) een relatie hebben met de P-O fit. Hier wordt gekeken of de verwachtingen uit het theoretisch kader daadwerkelijk in dit onderzoek zijn gevonden. In paragraaf 5.1.6 wordt de relatie tussen de P-O fit en organisatiecommitment geanalyseerd. Dit gebeurt aan de hand van de theorie van Meyer & Allan (1991)

5.1.1 ACHTERGROND LEERLINGENBESTAND

Uit de resultaten is gebleken dat er een verschil zit tussen de uitdagingen die de achtergrond van de leerlingen met zich meebrengen. Zo is een school met een laag leerlingengewicht vaak meer gefocust op de prestaties van de leerlingen. Een school met een relatief hoog leerlingengewicht heeft vaker te maken met leer- en gedragsproblemen.⁴ Dit vergt andere kwaliteiten van de leerkracht. In de interviews hebben vijf docenten aangegeven een duidelijke voorkeur voor een populatie hebben. Respondent 14 benadrukt de aansluiting die een docent moet hebben bij de populatie.

“We hebben ouders die drugsverslaafd zijn, of in de bak zitten. Dat is niet altijd fijn om te weten. {...} Ik vind dat ik hier echt een verschil kan maken en daar doe ik het echt voor. Je kan ze een veilige omgeving bieden. Het lukt niet altijd, maar soms lukt het wel. Het geeft mij in ieder geval meer voldoening om hier te werken. Ik werk het liefst met deze populatie. Er zijn ook wel scholen waar ik helemaal niet zou willen werken” (Respondent 14)

De aansluiting tussen de voorkeuren van de docent en de achtergrond van de leerlingen op de basisschool is belangrijk voor een binding met de organisatie. Tevens een verklaring voor organisatiecommitment. Echter zit er wel een nuance in deze relatie. In dertien van de achttien interviews is geen voorkeur uitgesproken voor een specifieke context waardoor deze variabele maar voor een select groepje docenten de binding met de organisatie kan verklaren. Ingersoll (2003) ziet dat er meer personeelsverloop is bij scholen waarbij het leerlingengewicht hoger is. Dit onderzoek kan hier maar een beperkt antwoord op geven. In bijlage drie is te zien dat een klein aantal docenten actief is op een school met een meerderheid aan kinderen met een hoog leerlingengewicht. Om die reden is het niet mogelijk om te concluderen dat er meer personeelsverloop is op scholen met een hoog leerlingengewicht. Wel kan via dit onderzoek, als reactie op Ingersoll (2003), een verklaring gegeven worden voor het hogere personeelsverloop. Het hoge personeelsverloop kan een gevolg zijn van een misfit tussen de docent en de basisschool. De uitdagingen waar de docenten mee in aanraking komen sluiten dan niet aan bij de docent. Daarom is er geen binding met de organisatie. Dit heeft een hoger personeelsverloop als gevolg.

5.1.2 SAMENWERKINGSCULTUUR

In het onderzoek is een verband gevonden tussen de samenwerkingscultuur en de fit tussen de persoon en organisatie. De resultaten komen overeen met Little (1982). Bij het beschrijven wat karakteristiek voor de school is werd vaak als eerste de samenwerking met collega's en directie benoemd. Dit geeft het belang van dit topic aan. Respondenten waarbij de samenwerking naar wens verloopt zijn sneller geneigd om zich te binden aan de

⁴ Voor een uitleg van het leerlingengewicht: zie paragraaf 3.4

organisatie. Dat samenwerken belangrijk wordt gevonden betekent niet dat meer samenwerken altijd beter is. Het gaat om de aansluiting van de wens van de persoon en de cultuur van de organisatie:

“Daarin merk ik wel dat iedereen wat gefocust is op zijn eigen groep, zijn eigen to-do list. Ik vind het prima zelf, vind het fijn om alleen te werken. Ik heb 5 dagen de groep dus het is ook helemaal mijn ding. Maar ik kan mij voorstellen dat er collega’s zijn die zich wat alleen voelen” (Respondent 12)

De directie is belangrijk bij de samenwerkingscultuur. Respondenten die aangaven dat de samenwerking met de directie niet op orde is/was, melden dat dit dikwijls aan de gebrekkige communicatie ligt.

“Maar ik moet zeggen dat ik er toch niet blij mee ben. Dat heeft te maken met haar persoonlijke kwaliteiten. Ik vind dat zij slecht communiceert. Dat valt mij dan gewoon heel erg tegen. Ik ga het gesprek dan wel eens met haar aan, is het handig dat je dat niet meld etc. Zij vind dat mensen alleen geïnformeerd moeten worden over zaken die al uitgepraat zijn of duidelijk zijn. Ik vind dat niet handig. Het blijft soms wat vaag daardoor” (Respondent 8)

Bij een analyse van de data komt een ideaalbeeld naar voren van hoe de directie zich zou moeten opstellen tegenover de docenten. Hierbij zijn drie kernwoorden toepasselijk: transparantie, steun en motivatie. Een directie die voldoet aan deze kernwoorden informeert het docententeam waar nodig, waardeert de inbreng van onderaf, biedt hulp aan op de momenten waar dat nodig is en weet enthousiasme te brengen in de gehele school – zowel bij de docenten als de kinderen. Conform Negis-Isik & Gürsel (2013) is de directie een belangrijk deel van de cultuur in de organisatie. Zij lichten twee facetten van de directie uit: de leiderschapsstijl en de continuïteit. De leiderschapsstijlen - geformuleerd in Van Wart (2017) - die toepasselijk zijn bij het ideaalbeeld van de directie zijn de ethische leider die gebruik maakt van een *supportive* stijl. De ethische leider is integer. Hierbij is eerlijkheid, betrouwbaarheid en een gelijke behandeling van iedereen toepasselijk. (ibid: 131). De *supportive* stijl is een leiderschapsstijl waar de werknemer centraal staat. Zij worden gesteund en gemotiveerd waar nodig (ibid: 41). Een combinatie van deze twee stijlen zorgt voor een prettige samenwerking tussen de collega’s en de directie. Dit draagt bij aan een beter pedagogisch klimaat op de basisschool waarin de kinderen zich op een veilige manier kunnen ontwikkelen.

5.1.3 SFEER

Net als de samenwerkingscultuur is de sfeer op de basisschool een belangrijk gegeven in het primair onderwijs. De geïnterviewde docenten die ervaring hebben met een slechte sfeer op een school gaven allemaal aan dat die ten koste gaat van het werkplezier en ook invloed had op het organisatiecommitment. De respondenten die aansluiting vonden bij de sfeer hebben een affectieve binding met de organisatie. De quote van Fransson & Frelin (2016: 904) uit het theoretisch kader blijkt ook in de praktijk veel voor te komen. Zij benoemen het belang van collega’s waarbij je voor, tijdens of na school met elkaar kunt lachen. Dit is een belangrijke voorwaarde voor affectief commitment tegenover de organisatie. Dit zorgt voor plezier en een beter vermogen om slechte momenten met collega’s te relativiseren.

5.1.4 BUREAUCRATIE

Het verband tussen de P-O fit en bureaucratie is niet gevonden in het onderzoek. In de interviews is niet naar voren gekomen dat de mate van bureaucratie van invloed is op de binding aan de basisschool. Elke docent merkt iets van de regels die van bovenaf opgelegd worden zoals het passend onderwijs en de Cito-toets. De respondenten gaven aan dat ze het zeker niet met alles eens waren en dat ze het liefst een aantal dingen zouden afschaffen, echter is nooit de link gelegd met commitment. Een verklaring kan zijn dat op alle scholen min of meer dezelfde regels gelden en dat het weinig tot geen verschil zal maken om alleen op basis van de bureaucratie die wordt ervaren van organisatie te veranderen. Wel is duidelijk dat het type school invloed heeft op

bureaucratie in de organisatie. Docenten actief op een particuliere school ervaren dit duidelijk minder in vergelijking met docenten op een gesubsidieerde school.

5.1.5 PUBLIC SERVICE MOTIVATION

Daarnaast is er ook geen verband tussen PSM en de P-O fit gevonden. In het theoretisch kader is benoemd dat PSM tot organisatiecommitment kan leiden als de persoon dit kan uiten in zijn werk (Steijn, 2008). Zoals in het vorige hoofdstuk is verteld hebben de meeste docenten een hoge intrinsieke motivatie. Ze vinden het belangrijk om een bijdrage te leveren aan de maatschappij en zijn niet bereid om die bijdrage op te geven voor een beter salaris in de private sector. Echter leidt dit niet tot een binding aan de organisatie maar eerder tot een binding aan de onderwijssector. Een hoog PSM resulteert in een overtuiging om nooit meer het onderwijs uit te gaan. Zij zien het als hun roeping. Op elke basisschool kan invloed worden uitgeoefend op de school en kan de respondent zijn intrinsieke motivatie uiten. Daarom is een intrinsiek gemotiveerde docent ook niet gebonden aan de organisatie via de P-O fit.

“Weet je wat het is. Sinds ik in het onderwijs ben gegaan ligt mijn ambitie daar ook volledig. Ik zie mijzelf ook niet ergens anders werken dan op een school. Ongeacht functie of school.” (Respondent 2)

Toch is het niet zo dat PSM helemaal geen invloed heeft op het organisatiecommitment van docenten. Uit de data blijkt dat intrinsiek gemotiveerde docenten sneller normatief commitment hebben tegenover de organisatie. Een verklaring hiervoor is dat docenten met PSM zich bewust zijn van de waarde die ze toevoegen in de maatschappij. Ze zijn gemotiveerd om te helpen en hebben de overtuiging dat de leerlingen en de school gebaat zijn bij continuïteit. Hierdoor ontstaat bij die persoon sneller de norm om langer te blijven om zo van waarde te zijn binnen het onderwijs. De meesten voelen zich dan ook sneller verplicht om een aantal jaar te blijven.

Verband met P-O fit?	
Achtergrond leerlingenbestand	
Samenwerkingscultuur	
Sfeer	
Bureaucratie	
Public Service Motivation	

Tabel 2

Tabel twee is een grafische weergave van bovenstaand verhaal. In het theoretisch kader is verondersteld dat vijf variabelen via de P-O fit het organisatiecommitment kunnen verklaren. Een groene kleur betekent dat het verband in dit onderzoek is gevonden. Een rode kleur betekent juist dat er geen verband is gevonden.

5.1.6 P-O FIT IN RELATIE MET COMMITMENT.

5.1.6.1 AFFECTIEF- EN CONTINUATIECOMMITMENT

Zoals in het begin van dit hoofdstuk is besproken speelt de P-O fit een centrale rol in het onderzoek. Het begrip heeft een aantoonbare invloed op affectief commitment. Hiervoor is een duidelijke verklaring. Een sfeer en samenwerkingscultuur die past bij de persoon zorgt voor aansluiting bij de organisatie. Dit levert plezier op in het werken wat tot een affectieve binding met de organisatie leidt. De aansluiting zorgt er tegelijkertijd ook voor dat er voor de docent nadelen verbonden zijn bij een verandering van werkgever. Dit zorgt voor commitment aan de organisatie en tevens een verklaring voor de relatie tussen de P-O fit en continuatiecommitment.

5.1.6.2 NORMATIEF COMMITMENT

Opvallend is dat een fit niet zorgt voor meer normatief commitment naar de organisatie toe. Dit staat los van een prettige sfeer en een aansluiting op de samenwerkingscultuur. Deze vorm van commitment wordt bepaald

door de normen van de werknemer en deze zijn in eerste instantie niet zomaar te beïnvloeden. In overeenstemming met Allen & Meyer (1996) is er wel een link met affectief commitment te zien. Wanneer voor een langere tijd plezier en erkenning wordt ervaren kan de norm van de docent op den duur veranderen. De verklaring hiervoor is dat een werknemer die zich over een langere periode gelukkig voelt bij een organisatie ook iets wil teruggeven: zijn/haar loyaliteit. Het affectieve commitment kan het normatieve commitment dus beïnvloeden. Bovenstaand is al betoogd dat PSM ook invloed kan hebben op de normen van de werknemer. Daarnaast is in dit onderzoek gevonden dat leeftijd een rol speelt. Een jongere werknemer is minder vaak gebonden via normatief commitment in vergelijking met oudere werknemers. Hiervoor zijn verschillende verklaringen mogelijk. Zo kan het zijn dat de jongere werknemer ambitieuzer is en om die reden ook sneller van baan wil veranderen om kansen in het onderwijs te pakken. Een andere verklaring is dat door generatieverschillen het minder 'normaal' is om langer dan 20 jaar bij de organisatie te blijven (Allen & Meyer, 1993). Vroeger was dit eerder de norm dan uitzondering. Nu komt het vaker voor dat een jong persoon sneller de organisatie verlaat.

5.2 EIGENAARSCHAP

In het theoretisch kader is de verwachting uitgesproken dat de P-O fit een wederkerige relatie heeft met eigenaarschap. In de eerste twee paragrafen zal dit worden besproken. In 5.2.3 wordt de relatie tussen eigenaarschap en organisatiecommitment onder de loep genomen. In het vervolg daarvan wordt in paragraaf 5.2.4 uiteengezet dat het type school waar de docent lesgeeft, van invloed kan zijn op het verkrijgen van eigenaarschap. Het gedeelte over eigenaarschap wordt afgesloten met een korte samenvatting van de bevindingen rondom dit concept.

5.2.1 DE RELATIE VAN P-O FIT RICHTING EIGENAARSCHAP

De data laten zien dat een fit met de organisatie positieve gevolgen heeft wat betreft het eigenaarschap. De P-O fit wordt grotendeels verklaard door een aansluiting op de sfeer en samenwerkingscultuur in de organisatie, dit is in de vorige paragraaf verteld. Beide variabelen hebben invloed op het thuisgevoel van de docent in de basisschool. Respondent 4 vindt bijvoorbeeld de samenwerking prettig. Zo goed zelfs dat hij de basisschool ook wel als zijn tweede thuis ziet. Een minder prettige samenwerking zorgt voor een minder sterke mate van een thuisgevoel.

Vraag: “wat is nou de belangrijkste reden waarom je je bij de vorige school wel thuis voelde en nu nog niet?”

Antwoord: “ik denk toch wel de samenwerking met de collega’s. De hechtheid. Misschien heb ik dat nu nog niet op kunnen bouwen maar we waren echt één team.” (Respondent 12)

Andere respondenten benoemen dat de sfeer op de basisschool een verklaring is voor het thuisgevoel. Hierbij hoort een open houding van collega’s en een omgeving waarin veel wordt gelachen. Een thuisgevoel in de organisatie gaat dus vaak over de sociale contacten binnen de school. De meeste respondenten zien dat de sfeer en samenwerking daarin essentieel is. Toch loopt de relatie met deze variabelen niet direct richting eigenaarschap, dit gaat via de P-O fit. Meer of minder samenwerking zorgt bijvoorbeeld niet voor een beter thuisgevoel. Het heeft pas effect op het thuisgevoel zodra de samenwerking aansluiting vindt bij de persoon. Ditzelfde geldt voor de sfeer. De relatie tussen P-O fit en eigenaarschap is afhankelijk van de voorkeuren van de persoon. Om die reden wordt de conclusie getrokken dat een goede fit tussen de persoon en organisatie invloed heeft op het eigenaarschap – specifiek het thuisgevoel – van de docent.

5.2.2 DE RELATIE VAN EIGENAARSCHAP RICHTING DE P-O FIT

Uit de data blijkt dat relatie ook de andere kant op is gevonden. Eigenaarschap heeft invloed op de fit tussen de persoon en de organisatie. Hierbij is herkenning in de visie van de basisschool relevant. De achterliggende verklaring is dat docenten verschillende voorkeuren hebben voor een visie die de basisschool moet hebben. Voorbeelden van een voorkeur kan zijn dat de ene docent het belangrijk vindt dat het passend onderwijs in de visie is opgenomen, zoals onderstaande quote laat zien.

“Wat ik heel belangrijk vind is dat we binnen de school heel goed hebben gekeken naar het passend onderwijs. Wat doen we hier mee als school? We zijn als school zijn we hier vóór, maar er zit een grens op. Wanneer is onze grens bereikt? Heel fijn dat we dat met elkaar geformuleerd hebben.” (Respondent 14)

Hierbij is de rol van directie van belang. Eerder in de analyse is Negis-Isik & Gürsel (2013) aangehaald. Zij benoemen dat de organisatiecultuur mede gevormd wordt door de continuïteit van de directie. Dit is relevant binnen eigenaarschap. Een directie die voor een langere tijd actief is binnen de school is beter in staat om een visie te creëren die voor de werknemers herkenbaar is. Eigenaarschap kan dus in die zin ook beïnvloed worden door de directie. Uit de interviews is naar voren gekomen dat een wisseling van de directie vaak gepaard gaat met een wijziging van de visie. Op een school waar directiewisselingen zich vaak voordoen is er daarom minder kans voor de werknemer om zichzelf in de visie te herkennen.

5.2.3 DE RELATIE TUSSEN EIGENAARSCHAP EN ORGANISATIECOMMITMENT

Uit de data blijkt dat alle drie de variabelen van eigenaarschap betrokken zijn bij dit verband. Onderstaand worden ze apart toegelicht.

5.2.3.1 INVLOED EN COMMITMENT

De invloed van een werknemer kan voor meer commitment zorgen richting de organisatie toe. Specifiek het affectieve commitment. De verklaring is dat de docent graag de kinderen wil helpen ontwikkelen. Wanneer de docent dit kan bewerkstelligen door zijn of haar creativiteit kwijt te kunnen het bedenken van het lesmateriaal levert dit werkplezier op. Belangrijk is dan wel dat hierop invloed uitgeoefend kan worden.

“Ja, als dat mij wordt afgenomen dan denk ik dat ik heel snel het plezier ga verliezen. Je moet wel met methodes werken maar ik probeer dat wel een beetje anders te doen. Ik kan mijn eigen draai er aan geven. Als ik merk dat het meten er niet in zit, dan ga ik thuis iets verzinnen en dan kan dat allemaal. Ik hoef niet les drie van blok 7 te geven omdat het toevallig op de planning staat. En we hadden dat uitje gisteren met de klas, dan probeer ik daar van alles bij te verzinnen. Ik vind het leuk dat ik mijn creativiteit daarin kwijt kan.” (Respondent 8)

Het hebben van meer invloed leidt dikwijls tot meer werkplezier. Vaak omdat de kinderen dan beter geholpen kunnen worden. Dit zorgt voor meer affectieve binding met de organisatie.

5.2.3.2 VISIE EN COMMITMENT

Herkenning in de visie is een andere verklaring voor de relatie heeft effect op het affectieve commitment. Werken bij een organisatie met een visie waarin de werknemer zichzelf herkent zorgt voor meer werkplezier. Veel docenten geven aan dat het leuk is om op een basisschool te werken waarin docenten dezelfde visie op het onderwijs hebben. Een organisatie waar alle neuzen dezelfde kant op staan en iedereen dezelfde visie onderschrijft zorgt voor een goed onderwijsklimaat voor de kinderen om zich te ontwikkelen. Herkenning in de visie zorgt daarnaast voor meer continuatiecommitment. Een aantal respondenten gaf aan dat ze bij het verlaten van de organisatie de visie op het onderwijs het meest zouden missen. Ook is in de interviews aangegeven dat een afzwakking of verandering van de visie kan leiden tot een vertrek bij de basisschool.

Vraag: “wat zou jou deze organisatie kunnen doen verlaten”?

Antwoord: “als we het onderwijs concept zouden laten varen bijvoorbeeld. Als de visie en missie verandert, dat is echt waardoor ik blij, fijn en goed kan werken en leerkracht kan zijn. Dat zou een reden zijn.” (Respondent 16)

5.2.3.3 EEN THUISGEVOEL EN COMMITMENT

In de vorige paragrafen is al beschreven dat de verklaring voor een thuisgevoel bij de organisatie vaak afkomstig is door een plezierige sfeer en een samenwerking die naar wens is. Het is daarom logisch dat er een relatie is tussen deze variabele en affectief- en continuatiecommitment. Een docent die zich thuis voelt in de organisatie heeft sneller plezier in zijn of haar werk in vergelijking met iemand die zich niet thuis voelt. Een groter thuisgevoel in de organisatie zorgt voor een grotere drempel om te vertrekken bij de basisschool. De nadelen om van werkgever te veranderen worden groter en om die reden wordt het commitment op dit gebied groter.

Tabel drie presenteert een overzicht van de verbanden tussen eigenaarschap en organisatiecommitment. Een groene markering betekent dat het verband is gevonden in dit onderzoek. Een rode markering betekent dat het verband niet is gevonden.

Eigenaarschap / commitment	Affectief commitment	Normatief commitment	Continuatie-commitment
Invloed in de organisatie			
Herkenning in de visie			
Een thuisgevoel			

Tabel 3

5.2.4 TYPE SCHOOL BEÏNVLOED DE MATE VAN EIGENAARSCHAP

In het onderzoek is een splitsing te maken tussen de respondenten. De mate waarin de respondenten eigenaarschap bezitten hangt sterk samen met het type school waarop les wordt gegeven. Docenten werkzaam op een openbare- of Christelijke basisschool ervaren minder eigenaarschap in vergelijking met docenten op een “bijzondere” basisschool – bestaande uit Montessori-, Jenaplan-, Dalton-, en particulier onderwijs.

Docenten werkzaam op “bijzondere” scholen hebben vaker meer invloed in de organisatie, specifiek op het lesmateriaal en het rooster waarin wordt lesgegeven. Alle respondenten die bovengemiddeld invloed hadden – in totaal zes – zijn werkzaam op zo’n bijzondere school. De verklaring hiervoor is dat hier minder vaak gebruik wordt gemaakt van lesmethodes. Dit zorgt voor meer ruimte bij de docent om zijn creativiteit te uiten en ad hoc te beslissen wat voor de kinderen op dat moment het beste is. De organisatie stelt de docenten op die manier beter in staat om eigenaarschap te verkrijgen en ook te uiten. Docenten op een “normale” basisschool maken vaak gebruik van methodes en kunnen relatief minder vaak op het moment bepalen wat op de planning staat. Binnen de organisatie is het daarom moeilijker om eigenaarschap te verkrijgen. Deze conclusie is in lijn met Meyhew et al. (2007). Invloed uitoefenen heeft een positieve invloed op eigenaarschap. Een docent die met methodes werkt kan daarbuiten werken maar heeft desalniettemin een beperkte invloed waardoor een gevoel van eigenaarschap moeilijker is te verkrijgen. Kenmerkend voor dit begrip is de extra stap die docenten kunnen zetten wanneer ze zich herkennen en thuis voelen in de organisatie. Zodra ze deze extra stap niet kunnen zetten door beperkte invloed is het niet mogelijk om eigenaarschap ten opzichte van de organisatie te verkrijgen. Dezelfde uitsplitsing is te maken bij de herkenning in de visie. Docenten die werkzaam zijn op een bijzondere school houden zich vaker vast aan de visie. Meerdere keren is aangegeven bij respondenten uit deze groep dat de visie op onderwijs bij het verlaten van de organisatie het meest gemist wordt en dat dit een drempel vormt om de basisschool te verlaten.

5.2.5 EIGENAARSCHAP IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Bovenstaande bevindingen laten de impact van eigenaarschap zien. Enerzijds is er de wederkerige relatie met de P-O. Anderzijds het verband met organisatiecommitment. Eigenaarschap begint bij een aansluiting met de basisschool. Een prettige sfeer en een samenwerkingscultuur die aansluit bij de wens van de docent zorgt een veilig gevoel in de basisschool. In combinatie met een herkenning in de visie zorgt dat voor een situatie waarbij de docent bereid is om een stap extra te zetten om het object van eigenaarschap – de basisschool – naar wens te veranderen. De hoeveelheid invloed bepaalt daarna in welke mate eigenaarschap daadwerkelijk getoond kan worden. Een docent met veel invloed kan eigenaarschap tonen. Hij/zij is dan in staat om de basisschool naar zijn of haar wens te beïnvloeden. Dit zorgt voor een betere aansluiting van de persoon richting de organisatie. Eigenaarschap kan om die reden een rol spelen - direct dan wel indirect via de P-O fit - bij het organisatiecommitment van de docenten binnen het primaire onderwijs.

5.3 WERKDruk: EEN VEELOMVATTEND BEGRIP

De laatste verklarende variabelen die is meegenomen is werkdruk. Zoals in hoofdstuk vier al is besproken, is werkdruk toe te schrijven aan verschillende bronnen. Uit een analyse van de data blijkt ook dat de relaties anders liggen als in het theoretisch kader is voorgesteld. Zo blijkt de directe relatie tussen enerzijds bureaucratie en de achtergrond van het leerlingenbestand en anderzijds werkdruk niet te zijn gevonden. Dit wordt besproken in 5.3.1 en 5.3.2. In 5.3.2 wordt in het verlengde de link gelegd met de P-O fit. Als laatste blijkt dat ervaring een rol speelt de werkdruk die wordt ervaren (5.3.3).

5.3.1 BUREAUCRATIE

Grofweg de helft van de respondenten geeft aan dat de bureaucratie in de organisatie de belangrijkste oorzaak is van de ervaren werkdruk. Zo zouden er veel dingen moeten op school waar de docent zelf niet achterstaat:

“Toen ik net begon als docent konden de kinderen 3 of 4 keer per dag in de hoeken spelen, dingen bouwen etc. Dan had ik ook alle tijd om met de kinderen even te zitten. Of je ging, als het lekker weer was, naar buiten om te spelen. Nu moet ik mij houden aan driekwartier buiten spelen, rekenen, taal, knutselen etc. Ik moet teveel, en dat maakt voor mij de werkdruk. Dan komen de vergaderingen er nog bij. En dan wordt het wel heel veel.”
(Respondent 12)

Twee respondenten die actief zijn op een particuliere school voelen minder werkdruk. In die omgeving is weinig tot geen bureaucratie. Beiden zijn vroeger actief geweest op een niet-particuliere basisschool en zien een groot verschil tussen de scholen. De verklaring hiervoor is dat er op particuliere scholen minder regels zijn waaraan ze zijn gebonden.

5.3.2 ACHTERGROND VAN HET LEERLINGENBESTAND EN P-O FIT

In het theoretisch kader was de veronderstelling dat de verschillende uitdagingen die het leerlingenbestand met zich mee brengen invloed heeft op de werkdruk. Uit de data blijkt dat er geen directe relatie is met werkdruk. Echter lijkt er wel een indirecte relatie te zijn die via de P-O fit loopt. Zodra de achtergrond van het leerlingenbestand overeenkomt met de voorkeur van de docent zal minder werkdruk worden ervaren. Wanneer dit niet het geval is, is het aannemelijk dat diegene juist veel vatbaarder is voor werkdruk. Een verklaring hiervoor is dat het voor een docent het belangrijkste is dat er voldoening wordt gehaald uit het lesgeven. Dit geeft energie en doet de werkdruk gevoelsmatig afnemen. Wanneer geen voldoening wordt gehaald uit het werk neemt de werkdruk toe. De mate van voldoening hangt hierbij samen met de achtergrond van het leerlingenbestand.

“Het is niet zo dat je hier even je lesje komt draaien. Er komt veel meer bij kijken. {...} Daar ben je veel tijd en energie in kwijt. Maar persoonlijk vind ik dat wel fijn om te doen. Het is niet altijd leuk maar uiteindelijk denk ik dat ik daar wel voldoening uithaal.” (Respondent 13)

Dit indirecte verband – tussen de achtergrond van het leerlingenbestand en de werkdruk – is niet alleen hierbij te zien. Ook bij de samenwerkingscultuur en de sfeer in de organisatie is deze relatie met werkdruk te zien. Zodra de docent op het gebied van deze variabelen aansluiting vindt met de organisatie heeft de persoon gevoelsmatig minder werkdruk. Respondent 9 legt in haar interview uit dat een aansluiting met de organisatie erg belangrijk is:

“Ik vind de collega’s onder elkaar zorgzaam. Zeker ook naar de kinderen toe. Er zijn echt beschadigde kinderen die deze school binnenkomen. Met gedragsproblemen vanuit bijvoorbeeld hechtingsproblematiek. Als je dan kind bent en je maakt ‘s nachts mee dat er een inval is bij je thuis. Dat komt dan die ochtend hierheen. Dat is iets waaraan gewerkt moet worden want hierdoor kan een kind gedragsproblemen krijgen. Hierbij komen vaak emoties kijken en dat kost energie. Een hecht team van leraren is dan echt belangrijk. We helpen elkaar en dat is gewoon fijn. Je ziet wel dat de leerkrachten die daar niet mee om kunnen gaan ook niet hier moeten werken.”
(Respondent 9)

Ondanks dat ze het beroep als docent best zwaar vindt en er veel energie in steekt ervaart de respondent 9 een gemiddelde werkdruk. De verklaring hiervoor is dat ze op het gebied van het leerlingenbestand, sfeer en samenwerking aansluiting heeft met de organisatie. Het betekent niet dat er geen werkdruk meer aanwezig is, maar gevoelsmatig neemt deze af door een fit tussen de docent en de basisschool. De bevindingen passen in de JDR-theorie van Demerouti et al. (2001). Het *Job Demands-Resources* model verklaart de hoeveelheid werkstress die een werknemer ervaart. Het model maakt onderscheid tussen twee variabelen. Aan de ene kant staan de hulpbronnen van een werknemer (*resources*). Dit omvat bijvoorbeeld de steun van collega’s of directie, baan veiligheid en feedback. Hulpbronnen zorgen voor hogere productiviteit en meer energie. Aan de andere kant staan de werkeisen van het werk (*demands*). Dit is bijvoorbeeld de hoeveelheid werk dat verricht moet worden, tijdsdruk en emotionele zwaarte van het werk. De werkeisen kunnen op den duur tot vermoeidheid leiden. Centraal in het model staat de verhouding tussen de *resources* en *demands*. Wanneer de werknemer meer hulpbronnen ervaart in vergelijking met werkeisen kan dit tot organisatiecommitment leiden (Hakanen et al. 2008). Een werknemer die meer *demands* ervaart tegenover *resources* ervaart werkstress of, in extreme gevallen, een burn-out (Demerouti et al. 2001). Het model past naadloos bij de data die in dit onderzoek is verkregen. Respondenten die ervaring hebben met een misfit met de organisatie vertelden dat dit vaak gepaard ging met werkstress en zelfs ook een burn-out. Deze verschijnselen zijn te verklaren via een onbalans tussen de *resources* en de *demands*. Docenten die wél een aansluiting hebben met de organisatie hebben die klachten veel minder vaak. Concretiserend naar het primaire onderwijs betekent dat een docent die een fit heeft met de organisatie meer hulpbronnen zal ervaren tegenover de werkeisen. Dit heeft een positieve uitwerking op de docent en kan een binding met de basisschool als gevolg hebben. Een situatie zonder fit betekent minder *resources* ten opzichte van de *demands* wat tot uitputting bij de docent kan leiden.

5.3.3 ERVARING

Als laatste is er in het onderzoek ook een relatie gevonden met de ervaring van een docent. Een gebrek aan ervaring kan leiden tot een hogere werkdruk bij de docent. Dit kan voorkomen in meerdere vormen. Zo kan een docent voor het eerst een bepaalde jaargang lesgeven. In dat geval heeft de docent relatief meer voorbereidingstijd nodig voor de lessen die gegeven worden. In een andere situatie begint de docent voor het eerst op een andere school en is er geen ervaring met de vaste procedures en het computersysteem binnen de organisatie. Een gebrek aan ervaring – op welk gebied dan ook – kan tot een langere werktijd leiden buiten het lesgeven om. Dit heeft invloed op de werkdruk die de docent ervaart.

Respondent 12 : *“Ik heb wel 1 keer, dat was jaren terug, dat ik wel vond dat ik moest uitkijken over de werkdruk. Dat ik bijna ging opkijken om naar het werk te gaan. Dat was mijn eerste jaar”*

Interviewer: *“Is dat dan een combinatie van factoren of is er een duidelijke bron aan te wijzen?”*

Respondent 12: *“Voor mij heeft het wel wat aan de ervaring gelegen”*

5.4.1 P-O FIT CRUCIAAL VOOR BINDING MET DE ORGANISATIE

De belangrijkste conclusie is dat een fit tussen de persoon en organisatie essentieel is voor een binding met de organisatie. Uit een analyse van de resultaten blijkt dat de P-O fit ook invloed heeft op de andere verklarende mechanismen, namelijk eigenaarschap en werkdruk. Zo zorgt een overeenstemming met de organisatie enerzijds voor minder ervaren werkdruk en anderzijds voor een grotere kans op eigenaarschap. Daartegenover staat dat een misfit zorgt voor meer ervaren werkdruk en een kleinere kans op eigenaarschap. Eigenaarschap en werkdruk worden in 5.4.2 en 5.4.3 verder beschreven.

Door de cruciale rol van een fit maakt het ook noodzakelijk om te kijken naar welke variabelen hier verantwoordelijk voor zijn. Dit zijn de samenwerking – enerzijds tussen collega's onderling en anderzijds met de directie – en de sfeer in de organisatie. In de interviews is meerdere malen aangegeven dat docenten het in het onderwijs niet alleen kunnen doen. Collega's hebben elkaar nodig. De resultaten in het onderzoek laten dit ook zien. Het belangrijkste voor een docent is een goede relatie waarbij de samenwerking naar wens verloopt. Zodra deze condities aanwezig zijn, is er een fit met de organisatie. Bij de samenwerkingscultuur is een belangrijke rol weggelegd voor de directie. De data laten zien dat de docenten voorkeuren hebben voor de leiderschapsstijl die wordt gebruikt. Kijkend naar de leiderschapsstijlen van Van Wart (2017), is de verwachting dat een ethische leider met een steunende leiderschapsstijl binnen het primaire onderwijs het meeste gewaardeerd wordt. De ethische kant uit zich met name in transparantie en eerlijkheid. De *supportive* leiderschapsstijl moet voor vertrouwen en motivatie bij het docententeam zorgen.

Naast de samenwerking en de sfeer is de achtergrond van het leerlingenbestand relevant. Een aantal respondenten hebben een voorkeur voor het soort leerlingen waaraan ze willen lesgeven. Voor de ene is dat een school in een achterstandswijk terwijl de ander liever les wil geven op een school waar voornamelijk kinderen zitten met hoogopgeleide ouders. De fit tussen de voorkeur van de docent en de achtergrond van het leerlingenbestand is daarom ook mede bepalend voor het commitment met de organisatie. Wel moet hierbij gezegd worden dat niet iedere respondent een voorkeur bleek te hebben waardoor de relatie niet zo sterk is in vergelijking met de andere twee variabelen die van invloed zijn op de fit.

5.4.2 EIGENAARSCHAP: RELEVANT IN HET PRIMAIR ONDERWIJS?

Eigenaarschap in het onderwijs is zeer afhankelijk van de fit met de organisatie. Dit is een belangrijke voorwaarde. Een persoon die aansluiting voelt met de organisatie voelt zich thuis en kan zich vaker herkennen in de visie. De aansluiting zorgt ervoor dat de werknemer zich fijn en verantwoordelijk voelt in de organisatie. Hij of zij is gemotiveerd om voor de organisatie te werken. De invloed die de docent op dat moment heeft is bepalend voor het tonen van eigenaarschap. Wanneer de persoon niet genoeg invloed heeft kan diegene zijn gevoel voor de organisatie niet tot actie laten komen in het zetten van een stap extra. De docent die wel zijn invloed kan uitoefenen binnen de basisschool toont eigenaarschap. Diegene is dan in staat om de organisatie naar wens te vormen.

Het tonen van eigenaarschap heeft verschillende voordelen. Allereerst wordt middels dit concept de aansluiting met de organisatie groter. De docent kan tenslotte zijn affectie ten opzichte van de organisatie uiten door extra hard te werken. Daarnaast zorgt het voor meer affectief- en continuatiecommitment. Een werknemer die eigenaarschap toont heeft meer werkplezier wat zorgt voor een grotere drempel om de organisatie te verlaten. Het type school waar de docent les op geeft is een doorslaggevende factor in het verkrijgen van eigenaarschap tegenover de organisatie. Op een "bijzondere" school wordt minder vaak gebruik gemaakt van lesmethodes waardoor de docent meer invloed heeft op het lesmateriaal. Zij zijn daarom in staat om eigenaarschap te tonen op het werk. Op een openbare- of Christelijke basisschool zijn er juist vaak methodes waar in beperkte mate van kan worden afgeweken. Deze groep is dus minder goed in staat om eigenaarschap te ontwikkelen ten opzichte

van de organisatie. De conclusie over dit begrip is duidelijk, maar tegelijkertijd levert dit ook een vraag op. Enerzijds laat het onderzoek zien dat eigenaarschap een positieve relatie heeft met organisatiecommitment. Tevens zorgt het voor een wederkerige relatie met de P-O fit. Een docent met eigenaarschap krijgt meer aansluiting op de organisatie. Een betere aansluiting leidt weer tot een beter thuisgevoel en nog meer herkenning in de visie dit omdat de docent de basisschool naar wens heeft kunnen veranderen. Dit heeft weer meer eigenaarschap als gevolg. Anderzijds rijst de vraag in hoeverre het begrip in het primair onderwijs gebruikt kan worden aangezien op de normale scholen - lees de openbare en Christelijke basisscholen – de docenten vaak niet genoeg invloed hebben op het lesmateriaal om eigenaarschap te tonen richting de organisatie.

5.4.3 WERKDRUK: EEN OPTELSOM VAN VERSCHILLENDE FACTOREN.

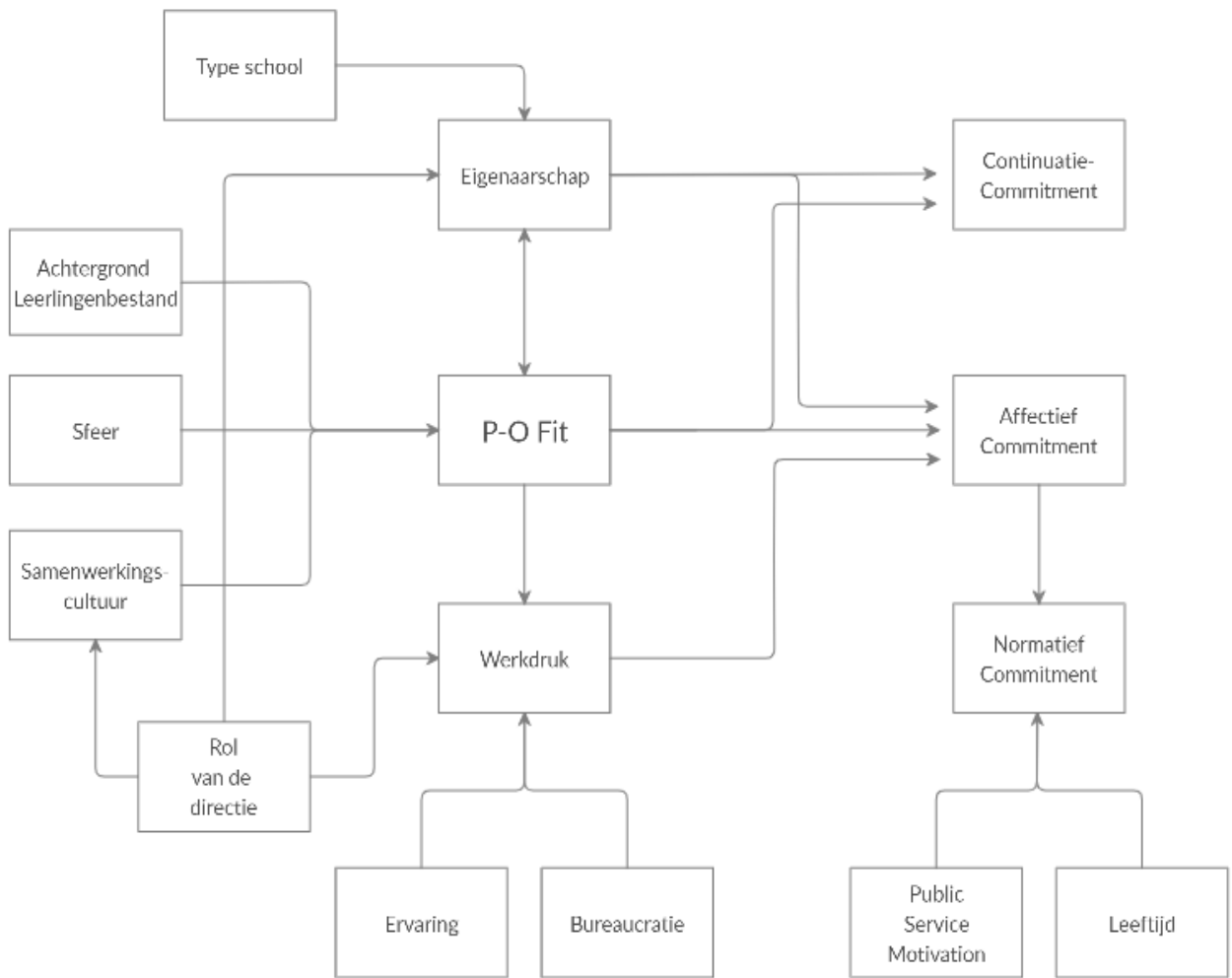
Werkdruk omvat veel factoren. In de theorie werd verondersteld dat bureaucratie en de achtergrond van het leerlingenbestand de werkdruk potentieel zouden kunnen vergroten. Bij bureaucratie is deze relatie wel gevonden. De regels van bovenaf en de administratie die daarbij komt zorgt bij veel respondenten voor meer werkdruk. De achtergrond van het leerlingenbestand speelt ook een rol bij de werkdruk. Echter is dit een indirecte relatie die via de P-O fit loopt. Uit het onderzoek blijkt dat een goede fit de werkdruk van een docent gevoelsmatig kan verlagen. Andersom zorgt een misfit juist voor een verhoging van de ervaren werkdruk. Dit is te verklaren via het JDR-model van Demerouti et al. (2001). Een mindere aansluiting bij de organisatie zorgt voor minder *resources* ten opzichte van de *demands*. In het primaire onderwijs zijn juist deze resources van cruciaal belang. Vaak werken docenten lange werkdagen – ook de parttimers – waarin hard gewerkt wordt. In combinatie met een hoge emotionele belasting zorgt dat voor constant hoge *demands* in het werk. Doordat de docent vaak veel voldoening haalt uit het lesgeven en steun heeft van collega's en de directie zijn de *resources* ook hoog. Wanneer de steun van de collega's of directie wegvalt kan dit al snel tot problemen leiden zoals vermoeidheid of een burn-out. Dit omdat de emotionele werkdruk en de administratie last tot hoge *demands* leiden. De *resources* zijn daarom van groot belang. Zoals reeds is gezegd is het mede de verantwoordelijkheid van de schoolleiding om te zorgen voor zo veel mogelijk hulpbronnen en zo min mogelijk werktaken.

De uiteindelijke werkdruk kan leiden tot een verminderd werkplezier en daarmee ook een afname in het affectieve commitment richting de organisatie toe. De directie kan daarbij een rol spelen. Wanneer zij in staat zijn om de werkdruk te verlagen heeft de docent ook meer binding met de basisschool. Andersom geldt dit ook, een directie die de werkdruk gevoelsmatig doet verhogen zorgt voor minder organisatiecommitment.

5.4.4 DE VERKLARING VAN ORGANISATIECOMMITMENT SCHEMATISCH WEERGEGEVEN.

Op basis van het theoretisch kader is een conceptueel model opgesteld. Na de dataverzameling en analyse zijn de verwachtingen omgevormd in observaties. Het model dat op dit hoofdstuk volgt geeft een schematische weergave wat in de analyse is verteld.

Een aantal dingen zijn, ten opzichte van het conceptueel model, opvallend. Zo is er geen verband gevonden tussen de P-O fit en het normatieve commitment. De norm van de docent om bij de organisatie te blijven hangt niet af van de aansluiting. Over de tijd kan het affectieve commitment hier wel een positief effect op hebben. Andere variabelen die hierbij invloed kunnen hebben zijn PSM en de leeftijd van de respondent. Verder is de rol van de directie opgenomen in het model. In de analyse is dit bij verschillende variabelen naar voren gekomen. Het model laat zien dat de directie het eigenaarschap, de samenwerkingscultuur en de werkdruk van de docent kan beïnvloeden. De rol van de directie uit zich in twee acties: de leiderschapsstijl en de continuïteit. Afhankelijk hiervan kan het een positieve of negatieve impact hebben op de werknemer.



6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Het onderzoek is gestart met een inleiding waarbij de deelvragen en hoofdvraag geformuleerd zijn. Allereerst wordt hierop teruggekoppeld. Naar aanleiding van de conclusies worden aanbevelingen geformuleerd. Vervolgens wordt gereflecteerd op de methodologie en theorie. Als laatste worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven.

De hoofdvraag in het onderzoek luidt: *Welke factoren zijn van invloed op het organisatiecommitment van basisschooldocenten en welke rol speelt psychologisch eigenaarschap daarin?* Onderstaand wordt de hoofdvraag en bijbehorende deelvragen beantwoord.

6.1 INZICHTEN UIT HET ONDERZOEK

Middels deelvragen is stapsgewijs richting een antwoord op de hoofdvraag gewerkt. Vanuit de theorie is verondersteld dat drie variabelen het organisatiecommitment van een basisschooldocent kan verklaren: eigenaarschap, werkdruk en fit tussen de persoon en de organisatie. Via deze inzichten heeft het onderzoek door middel van diepte-interviews getracht te verklaren in hoeverre er een relatie is met organisatiecommitment. De data laten zien dat de geïnterviewde docenten een goede binding hebben met de basisschool waar ze werken. Dit komt omdat de respondenten aansluiting met de organisatie hebben op het gebied van sfeer, samenwerking en het leerlingenbestand. Het organisatiecommitment van deze groep is grotendeels te verklaren door de P-O fit. De fit is afhankelijk van de samenwerkingscultuur, de sfeer en de achtergrond van het leerlingenbestand. Hoe beter de docent aansluit op deze drie variabelen, des te groter de fit en daarmee ook het commitment richting de organisatie toe.

Naast dat de P-O fit een verklarende factor is voor de binding met de organisatie heeft het ook invloed op het eigenaarschap dat getoond kan worden en de werkdruk dat wordt ervaren. Eigenaarschap is in dit onderzoek niet los te zien van de fit. Een aansluiting met de organisatie zorgt voor een omgeving waarin eigenaarschap verkregen kan worden. Een docent die in staat is om eigenaarschap te tonen kan de basisschool naar wens beïnvloeden zodat diegene daar nog beter op kan aansluiten. Een docent die eigenaarschap toont werkt vaker met plezier in de organisatie en ziet dit ook als een voordeel dat verdwijnt wanneer van werkgever wordt veranderd. Om die reden is dit begrip ook sterk verweven met organisatiecommitment. Enerzijds door een directe relatie door onder andere het toegenomen werkplezier. Anderzijds door de betere aansluiting met de organisatie. De rol van eigenaarschap in het organisatiecommitment van werknemers is dat het een versterkend effect kan hebben. Een kanttekening hierbij is dat niet elke docent in staat gesteld kan worden om eigenaarschap te tonen in het werk. Op “normale” scholen hebben docenten namelijk niet genoeg invloed om eigenaarschap te tonen. Dit in tegenstelling tot “bijzondere” scholen waar docenten vaak meer ruimte hebben om invloed uit te oefenen.

De laatste verklarende factor van organisatiecommitment, de werkdruk, wordt ook beïnvloed door de P-O fit. Een betere aansluiting op de organisatie zorgt voor een minder ervaren werkdruk. De data tonen veel overeenkomsten met het JDR-model. Een fit met de basisschool zorgt voor meer *resources* waardoor de docent minder werkstress ervaart. Zodra de aansluiting met de basisschool minder wordt sneller werkdruk ervaren.

Uit het onderzoek komen twee variabelen naar voren die overal in het ‘model’ hun invloed hebben. Inmiddels is duidelijk dat de P-O fit centraal staat. Daarnaast is de rol van de directie ook uitermate belangrijk. Behalve de directe invloed op de werkdruk is er ook een verband gevonden met de samenwerkingscultuur en eigenaarschap. De samenwerkingscultuur houdt vooral verband met de leiderschapsstijl van de directie. Een ethische leider die de docenten steunt in hun werk wordt daarbij als de beste rol gezien waarbij de samenwerking het beste tot zijn recht kan komen. De continuïteit van de directie heeft invloed op het eigenaarschap. Een verandering van de directie gaat gepaard met visiewisselingen.

De resultaten die voortvloeien uit het onderzoek kunnen waardevol zijn voor basisscholen. Onderstaand worden een aantal aanbevelingen geformuleerd op basis van de data.

De schoolleiding moet zich bewust zijn van het leiderschap richting het docententeam. Ethisch leiderschap in combinatie met een steunende leiderschapstijl vergroot de fit tussen de persoon en organisatie.

Een basisschooldocent voelt zich verbonden met de organisatie wanneer er sprake is van overeenstemming met de organisatie. Een samenwerkingscultuur die naar wens is in combinatie met een prettige sfeer is daarbij van belang. Dat deze twee variabelen effectief zijn voor binding met de organisatie is niks nieuws. Maar door een gebrek aan extrinsieke motivatie wegen zij relatief zwaar voor docenten. Geen aansluiting bij de organisatie betekent een domino-effect aan negatieve effecten zoals een gevoelsmatig hogere werkdruk en minder – of geen – organisatiecommitment. Een positief werkklimaat is afhankelijk van de rol die de directie aanneemt. Ethisch leiderschap met een steunende rol past daarbij het beste. Dit zorgt enerzijds voor transparantie binnen de organisatie en anderzijds voor vertrouwen en motivatie bij de werknemers. Uit dit onderzoek blijkt dat docenten hier waarde aan hechten en het voorwaarden zijn voor een prettige samenwerking. Dit is belangrijk omdat een positieve rol van de directie voor een pedagogisch klimaat kan zorgen waarin kinderen zich naar wens van de school kunnen ontwikkelen.

De schoolleiding moet zich daarom bewust zijn met wat de huidige leiderschapstijl met zich mee brengt: Hoe komen wij over op het docententeam? Wat zouden we kunnen veranderen om dit beter te laten aansluiten op de werknemers? Hebben wij binnen de schoolleiding de vaardigheden om steunend en ethisch leiderschap te geven? Van Wart (2017) betoogt dat het zijn van een goede leider specifieke skills omvat. Om meer aansluiting te vinden met het docententeam is het aan te raden om als schoolleiding training hierin te nemen. Op deze manier worden relevante skills ontwikkeld die effectief zijn om tot een beter functionerende organisatie te komen.

Het schoolbestuur moet de autonomie in het werk verhogen. Dit zorgt ervoor dat de docent eigenaarschap kan tonen in het werk.

Uit het onderzoek blijkt dat het bevorderen van eigenaarschap positieve gevolgen heeft voor docent en basisschool. Zo zorgt het voor meer commitment en een betere aansluiting met de organisatie. Toch is een docent niet altijd in staat om eigenaarschap te tonen. Allereerst zijn de visiestelling en een thuisgevoel daarin belangrijk. Dit hangt sterk samen met de fit tussen de persoon en organisatie. Het kenmerkende van eigenaarschap is dat de docent bereid is om een stap extra te zetten omdat hij zich deels verantwoordelijk voelt voor de organisatie. Om dit tot uiting te laten komen moet de werknemer ook in staat gesteld worden om de stap extra ook daadwerkelijk te kunnen zetten. Dit heeft te maken met de autonomie in het werk. Op openbare en Christelijke basisscholen werken docenten relatief vaak met lesmethodes. Dit beperkt de docent in de creativiteit die in het werk gestopt kan worden. Desalniettemin is het onrealistisch om aan te bevelen om geen lesmethodes meer te gebruiken. Ook zijn scholen gebonden aan regelgeving waar nou eenmaal moeilijk van afgeweken kan worden. Een schoolbestuur zal dan ook met creatieve oplossingen moeten komen. Zo moet er kritisch worden gekeken naar de regelgeving. Heeft elke regel in de school een functie en leidt deze tot het juiste effect? Een vermindering hiervan kan tot meer ruimte leiden voor de docent. Een andere oplossing kan zijn dat de docent elke week één middag zelf mag invullen. Zo wordt ruimte geboden aan de docent om de visie op het onderwijs te laten zien. Tevens kan gebruik worden gemaakt van zijn/haar specialisatie. Daarbij is het vertrouwen van het schoolbestuur belangrijk. Zij moeten de docent niet alleen de ruimte geven maar ook de ruimte bieden. Zo voelt de docent zich vrij om de geboden ruimte hier ook daadwerkelijk gebruik van te maken.

Zorg als schoolbestuur dat het duidelijk is wat de jonge docent in de organisatie zou willen bereiken. Hierdoor kan beter in worden gespeeld op de toekomst.

De norm die een docent heeft om bij de organisatie te blijven is afhankelijk van leeftijd. Een jongere docent heeft minder vaak de norm dat ze loyaal aan de organisatie moeten zijn, hierbij is het adagium “ik vind het ook belangrijk om loyaal aan mijzelf te zijn” meerdere malen genoemd. Een verklaring hiervoor kan zijn is dat docenten zich graag willen ontwikkelen. Veelal krijgen zij de kans om zich via allerlei opleidingen en cursussen te ontwikkelen. Toch zien zij uitdagingen op andere scholen ook als een kans om zich te ontwikkelen. Voor een basisschool loont het om dit met de docent bespreekbaar te maken. Wat zijn zijn/haar doelen? Hoe kunnen we die doelen (samen) bewerkstelligen? Zie je jezelf hier over 5 jaar nog werken? Deze vragen geven inzicht in de wensen van de docent. Je bespreekt samen de doelen en kijkt in hoeverre een school hierin kan faciliteren. Mocht de docent aangeven dat hij binnen een bepaalde periode wil vertrekken kan hierin vroegtijdig op ingespeeld worden. Voor de basisschool kan het lonen om de ontwikkeling met de docent door te spreken. Een langdurig en plezierig werkverband kan op den duur tot loyaliteit leiden – zij willen graag iets terugdoen voor de basisschool waar ze dan al een geruime tijd aan het werk zijn.

Deloitte (2018) laat eenzelfde beeld zien als hierboven is geschetst, jonge werknemers vertrekken relatief snel uit de organisatie. Naast duidelijkheid in de beweegredenen van de jonge docenten kan het ook lonend zijn om hierover met andere scholen in gesprek te gaan. De grotere flexibiliteit zorgt er enerzijds namelijk voor dat werknemers sneller vertrekken maar anderzijds ook dat er meer beschikbaar zijn. Zo kan er bijvoorbeeld nagedacht worden over een soort “talent pool.” Dit bestaat uit een groep docenten die wensen vaker van school te wisselen. De school kan via de pool voorzien in de wens van de docent om te vertrekken uit de organisatie. Aan de andere kant kan een andere docent weer aan de slag bij de school waar de andere docent is vertrokken, mits er sprake is van een fit natuurlijk. De vraag is of dit realistisch is aangezien de vertrekkende docent misschien zelf de wens heeft om een school uit te zoeken. Toch kan het voor de school goed uitpakken om over zo’n voorstel na te denken. Jonge docenten hebben eenmaal vaker een lager normatief commitment waardoor een vertrek uit de organisatie niet altijd tegen te houden is.

Beredeneer waarom een docent wel of niet bij de organisatie zou passen. Dit geldt zowel voor de docent zelf als de schoolleiding.

De arbeidsmarkt in het primaire onderwijs is bijzonder krap. Voor basisscholen is het een uitdaging om voldoende bekwame docenten te werven. Toch is het aan te raden om kritisch te kijken naar de aansluiting tussen de persoon en de organisatie. Enerzijds voor de docent: past deze school bij mij? Voel ik een aansluiting met het leerlingenbestand? Herken ik mij in de visie? Anderzijds voor de basisschool: Past de docent bij de visie van de school? Past de docent bij de sfeer en samenwerkingscultuur? Kunnen wij aan de doelen voldoen die de docent wil behalen? Uit het onderzoek blijkt dat deze aansluiting een voorspelling kan geven voor het commitment van de nieuwe docent. Een docent die aansluiting vindt met de organisatie voelt zich thuis, toont eerder organisatiecommitment en voelt ook minder werkdruk. Voor de basisschool is het om die reden belangrijk om werknemers te vinden die past bij de organisatie. Zoals gezegd is dit een moeilijke opgave door de krapte op de arbeidsmarkt. Toch kan het lonen om hier tijd in de steken. Wanneer te snel een docent wordt aangenomen die – achteraf gezien – niet bij de organisatie past kan dit tot gevolg hebben dat diegene ook weer binnen afzienbare tijd vertrekt. Dan kan de zoektocht naar een docent weer opnieuw beginnen. Voor de schoolleiding is het aan te raden om vooraf een beeld te hebben van de docent die goed bij de sfeer en samenwerkingscultuur zou passen. Wat past bij ons? Welke voorkeuren heeft het docententeam voor hun nieuwe collega?

6.3 DISCUSSIE

In de discussie wordt teruggekeken op het verloop van het onderzoek. In de methodologische discussie wordt het gekozen onderzoeksdesign besproken en geëvalueerd. De andere discussie richt zich op de theorie. Zijn de resultaten uit het onderzoek in lijn met wat de wetenschap stelt en zijn er verklaringen te vinden voor een eventuele discrepantie tussen theorie en praktijk? Het hoofdstuk wordt afgesloten met ideeën voor vervolgonderzoeken naar aanleiding van deze scriptie.

6.3.1 METHODOLOGISCHE DISCUSSIE

In het methode hoofdstuk is het onderzoeksdesign uitgelegd en beargumenteerd. Ondanks dat alle keuzes zorgvuldig gemaakt zijn, zijn er een aantal beperkingen. De focus ligt op het primaire onderwijs en de docenten die hierin werkzaam zijn. Omdat deze sector erg groot is, is een beperking dat de data moeilijk generaliseerbaar is. De achttien respondenten kunnen onmogelijk iets zeggen over de gehele populatie basisschooldocenten. De splitsingen die gemaakt zijn – bijvoorbeeld tussen jong en oud en type school – zijn daarom mogelijk ook berust op toeval. Dit betekent dat de gevonden verbanden hoogstens een indicatie geven van de werkelijkheid. Wel is getracht om dit probleem te ondervangen. Daarom is ingezet op een goede verdeling van de respondenten. Zo is de man/vrouw verhouding vergelijkbaar met de populatie en zijn verschillende soorten scholen opgenomen in de scriptie.

Naast het bescheiden aantal interviews is er nog een kanttekening te plaatsen bij de respondentenselectie. Bijna alle geïnterviewde docenten wonen en werken in de Randstad. Hierdoor kan het zo zijn dat er in het onderzoek een bias ontstaat tegenover variabelen en de resultaten niet goed de werkelijkheid weerspiegelen. Het kan zijn dat mensen buiten de Randstad anders denken over de achtergrond van het leerlingenbestand. Dit kan ook effect hebben op het organisatiecommitment wat ze hebben ten opzichte van de basisschool. Daarnaast is de scholenselectie niet representatief voor de gehele populatie. Zoals in de bijlage drie te zien is, is er een beperkt aantal scholen met een hoog leerlingengewicht en zijn er overwegend scholen met een laag leerlingengewicht. Ook dit is niet representatief ten opzichte van de realiteit. Deze discrepantie is in het midden van de studie ontdekt. Ondanks dat is het niet gelukt om het verschil recht te trekken.

De periode van dataverzameling heeft in totaal zeven maanden in beslag genomen. Dit betekent dat de interviews gehouden zijn in verschillende delen van het jaar. Acht interviews hebben plaatsgevonden voor de zomervakantie terwijl de rest daarna is gehouden. Een gevolg is dat respondenten tijdens het diepte-interview beïnvloed kunnen zijn door de tijd van het jaar en dat daarom de resultaten niet helemaal matchen met de realiteit. Het is mogelijk dat iemand aan het einde van het schooljaar moe en uitgeput is (of juist andersom) en daardoor situaties anders beoordeeld in vergelijking met een docent die net na de vakantie weer aan de slag is gegaan. Een voordeel van de langere periode is dat de auteur de interviews diepgaander heeft kunnen analyseren.

6.3.2 THEORETISCHE REFLECTIE

Het onderzoek is gestart met het theoretisch kader. Via een literatuurstudie zijn de concepten omtrent de relevante variabelen verkend. Hieruit is een conceptueel model opgesteld waarin de verwachte verbanden zijn opgesteld. Onderstaande paragrafen zijn een terugblik op dit hoofdstuk, met in achterhoofd de conclusies van dit onderzoek.

6.3.2.1 DE OVERLAP TUSSEN DE P-O FIT, EIGENAARSCHAP EN ORGANISATIECOMMITMENT

Een beperking van dit onderzoek is de overlap tussen deze drie concepten. Dit is met name terug te zien in het theoretisch kader en de operationalisering. Zoals bekend draait de P-O fit om de aansluiting tussen de persoon

en organisatie. Des te groter de aansluiting, des te beter de fit is. Tegelijkertijd lijkt dit op de indicatoren van eigenaarschap: herkenning in de visie en een thuisgevoel in de organisatie indicatoren zijn. Daarnaast heeft het ook raakvlakken met organisatiecommitment waar een leuke werkomgeving tot binding met de organisatie kan leiden. Dit betekent dat er een kanttekening geplaatst moet worden bij de gevonden verbanden. De (sterke) verbanden zijn betrouwbaar, echter zijn ze niet verassend omdat de concepten op elkaar aansluiten.

Dit kan echter wel genuanceerd worden. Ondanks de overlap is er nog steeds een wezenlijk verschil tussen de concepten. Zo draait eigenaarschap ook om de invloed die een docent kan hebben in de basisschool. Dit is ook een van de redenen waarom de relatie van eigenaarschap naar de P-O fit loopt. Daarnaast draait organisatiecommitment om meer dan alleen aansluiting bij de organisatie.

6.3.2.2 ORGANISATIECOMMITMENT

In het theoretisch kader is organisatiecommitment uitgebreid uiteengezet. Dit is – op basis van Meyer & Allan (1991) – uiteengezet in drie concepten. Bij continuatiecommitment kan na afloop van het onderzoek worden gezegd dat het concept niet volledig toepasselijk is op de sector onderwijs. In de praktijk blijkt dat het makkelijk is voor iemand om van baan te veranderen. Alle respondenten noemen de vacatures in het (primair) onderwijs die open staan door het lerarentekort. Deze vorm van commitment werd om die reden volledig bepaald door de afweging van de voor- en nadelen van een docent bij een vertrek bij de basisschool. Wel is de juiste verwachting opgesteld dat de nadelen die een docent ervaart met name om het sociale aspect draait. Dur (2009) en Jungert (2014) betogen dat werknemers in de publieke sector zich minder vaak focussen op het financiële aspect bij een baan. Juist de sociale kant, zoals de collega's of de kinderen, is vaak doorslaggevend bij een overweging om van werkgever te veranderen. Het onderzoek spreekt daarmee het Taing et al. (2011) tegen. Zij zeggen juist dat financiële redenen vaak ten grondslag liggen aan vertrek bij de organisatie. Echter speelt dit artikel zich wel af in de private sector wat het verschil in conclusies kan verklaren.

Daarnaast is in dit onderzoek goed te zien dat normatief commitment vooral een persoonlijke norm is die in beperkte mate beïnvloed kan worden door invloeden vanuit de organisatie. In het theoretisch kader is de verwachting uitgesproken dat normatief commitment samenhangt met de verklarende variabelen van organisatiecommitment – de P-O fit, eigenaarschap en werkdruk. Dit verband is niet teruggevonden. Wel laten de data zien dat leeftijd het normatieve commitment kan beïnvloeden. Dit is conform Allen & Meyer (1993) De relatie tussen PSM en normatief commitment is ook niet verassend, dit is door Perry & Wise (1990) al onderzocht.

6.3.2.3 EIGENAARSCHAP

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek heeft betrekking op de relatie tussen eigenaarschap en organisatiecommitment. In het onderzoek van Meyhew et al. (2007) werd gesteld dat de relatie tussen affectief commitment en eigenaarschap al eerder is beargumenteerd. De relatie met de andere vormen van commitment – normatief en continuatief – daarentegen nog niet. De relatie tussen eigenaarschap en affectief commitment is zoals verwacht gevonden. Dit omdat eigenaarschap tot meer werkplezier leidt. Daarnaast vindt de studie een verband met continuatiecommitment. Docenten die eigenaarschap tonen ten opzichte van de organisatie nemen dit mee in hun afweging of het rendabel is om te veranderen van werkgever. Ze zijn zich bewust van de voordelen die ze hebben bij de huidige organisatie. Ze hebben veel invloed, herkennen zich in de visie en voelen zich thuis. Een gevoel van eigenaarschap heeft echter geen invloed op het normatieve commitment van de docent.

Verder is een kwalitatieve benadering van het concept een verduidelijking op de huidige literatuur, die vooral door kwantitatieve methoden reeds is onderzocht. Het onderzoek laat zien dat sectorale verschillen, of zelfs verschillen binnenin de sector, belangrijk zijn om rekening mee te houden bij eigenaarschap. Dit is navolging van Liu et al. (2012) waarin betoogd wordt om eigenaarschap te onderzoeken in specifieke sectoren om zo mogelijke verschillen in kaart te brengen. In het basisonderwijs is het per type school afhankelijk in hoeverre eigenaarschap tonen mogelijk is voor een docent. Het inzicht dat sectorale verschillen relevant zijn, is interessant voor vervolgonderzoek. Op basis van dit onderzoek kan bijvoorbeeld een voorspelling gedaan worden bij het verschil

tussen publieke en private organisaties. Duidelijk is dat regelgeving de ruimte voor de werknemer negatief beïnvloed. Dit heeft weer effect op de invloed die diegene heeft in het werk. In de private sector is minder regelgeving aanwezig waardoor eigenaarschap sneller kan worden getoond in vergelijking met de publieke sector.

6.3.2.4 COMPLEMENTAIR- OF EEN SUPPLEMENTAIRE FIT

Bij de bespreking van de P-O fit is benoemd dat een fit op twee manieren kan voorkomen. De data wijzen uit dat een supplementaire fit binnen het primaire onderwijs het meest te herkennen is. Dit houdt in dat organisatiecommitment verklaard kan worden doordat de docent aansluiting heeft gevonden bij de basisschool. Dit gebeurt op het gebied van samenwerken, sfeer, achtergrond van het leerlingenbestand of de visie van de organisatie. De directie moet daarom goed kijken hoe de persoon zich verhoudt tot het team. Iemand die aansluiting voelt bij de organisatie heeft een grotere kans op een fit en daarmee ook een betere band met de organisatie als gevolg. De complementaire fit is niet benoemd in het onderzoek. Een verklaring hiervoor kan zijn is dat docenten, ondanks dat ze verschillende specialisaties kunnen hebben, vrijwel allemaal dezelfde opleiding hebben gedaan. Hierdoor is een binding minder vaak op basis van ontbrekende competenties.

6.3.2.5 LEIDERSCHAP

Achteraf gezien is het leiderschap aspect in relatie met de rol van de directie in het theoretisch kader onderbelicht geweest. Verwacht werd dat de directie mogelijk een rol kon spelen bij de samenwerkingscultuur. Dit was aan de hand van Negis-Isik & Gürsel (2013). Echter bleek de directie een veel grotere rol te spelen in het onderzoek. Behalve de invloed op de samenwerkingscultuur was er ook een verband te vinden met werkdruk en eigenaarschap. Negis-Isik & Gürsel (2013) verklaren het belang van de directie door te kijken naar de leiderschapsstijl die wordt gebruikt in de organisatie. De leiderschapsstijl heeft invloed op de werknemers op verschillende plekken in het aangepaste conceptuele model. De juiste stijl zorgt voor minder gevoelsmatige werkdruk, een grotere fit en meer eigenaarschap. Doordat de rol van directie niet is opgenomen in het theoretisch kader was het niet mogelijk om dieper hierop in te gaan. Daarom wordt dit in de aanbevelingen voor het vervolgonderzoek opgenomen.

6.2.2.6 WERKDRUK

In het theoretisch kader bij deze variabele is onder andere gebruik gemaakt van de onderzoeken van Smulders & Houtman (2004) en Zapf et al. (2001). Beide geven in hun artikel aan dat werkdruk meer is dan alleen hard werken. De emotionele druk bij een baan kan ervoor zorgen dat de werkdruk die wordt ervaren een stuk hoger is. De data laten zien dat dit bij de basisschooldocenten ook het geval is en dat de theorie van werkdruk strookt met de werkelijkheid. De docenten lieten in de interviews weten dat werken in het primair onderwijs nou eenmaal betekende dat ze hard moesten werken. De werkdruk was met name toe te schrijven aan de emotionele belasting met de kinderen. Toch is in het theoretisch kader enigszins tekort geschoten bij deze variabele. Een belangrijke component bij de werkdruk in het primaire onderwijs is de balans tussen hulpbronnen en werktaken – ook wel het JDR-model genoemd (Demerouti et al. 2001). In de analyse is dit begrip alsnog toegevoegd. De verklaring van de werkdruk die docenten ervaren en de relatie met organisatiecommitment wordt door dit model uitgelegd. In het onderzoek is de nadruk gelegd op de werktaken van de werknemer. Zo werd verondersteld dat bureaucratie en de achtergrond van het leerlingenbestand de werkdruk zou verhogen. Verder is er geen nadruk gelegd op de hulpbronnen die de gevoelsmatige werkdruk zouden kunnen verlagen. Dit bleek echter in de analyse wel een relevant item. Omdat het niet is opgenomen in de theorie is hier niet specifiek op gelet tijdens de interviews.

6.2.2.7 PUBLIC SERVICE MOTIVATION

Aan de hand van de theorie van Steijn (2008) is verondersteld dat PSM de fit met een organisatie kan verklaren en daardoor ook invloed heeft op het organisatiecommitment. Uit de resultaten blijkt dat de theorie in dit onderzoek maar deels opgaat. PSM heeft een link met normatief commitment. Verder is er geen verband gevonden met de andere vormen van organisatiecommitment. Een verklaring hiervoor kan zijn dat, ondanks de verschillen die de respondenten hebben op het gebied van autonomie, elke docent zijn/haar intrinsieke motivatie het werk kan uiten. Een docent die weinig autonomie heeft kan nog steeds de leerlingen vaardigheden aanleren waardoor de intrinsieke motivatie altijd geuit kan worden in het werk. De theorie van Steijn (2008) is dan ook niet onjuist, alleen niet helemaal toepasselijk op de casus van het primaire onderwijs.

6.4 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

De resultaten en bovenstaande implicaties bieden inzichten die in vervolgonderzoek verder uitgezocht kunnen worden.

De focus van het onderzoek ligt in het primair onderwijs. Het is waardevol om te kijken hoe de resultaten zich verhouden tot andere sectoren in het onderwijs zoals middelbaar- of hoger onderwijs. Of in andere sectoren binnen de publieke sector zoals de zorg of de politie. In de inleiding is betoogd dat hier soortgelijke problemen zijn in vergelijking met het primair onderwijs. De data laten zien dat in dit onderzoek de sociale contacten binnen de organisatie belangrijk zijn. Dit is een belangrijke verklaring voor het organisatiecommitment. Respondenten ervaren het verlies van de sociale contacten dan ook het zwaarst bij verandering van werkgever. De vraag is in hoeverre dit ook geldt voor de bovengenoemde segmenten binnen het onderwijs of binnen de publieke sector. Allen leveren een zichtbare bijdrage aan de maatschappij. Is het daar ook zo dat de sociale aspecten binnen de organisatie het organisatiecommitment kunnen verklaren? Of speelt het financiële aspect een grotere rol? Zijn er nog andere dingen belangrijk die het organisatiecommitment kunnen verklaren? Een verduidelijking van deze vragen kan met name binnen de maatschappij en de bestuurskunde relevant zijn. Het onderwijs, de zorg en de politie kampen allemaal met een capaciteitstekort. Inzicht in de beweegredenen om wel of niet te blijven bij de organisatie waardevol zijn. Het is geen oplossing voor het capaciteitsvraagstuk maar kan daar wel een bijdrage aan leveren.

Naast een vervolgonderzoek in een andere sector kan het verhelderend zijn om deze studie te herhalen in een andere vorm. De resultaten uit dit onderzoek hebben een beperkte validiteit. De gevonden relaties geven daarom maar een beperkt deel van de werkelijkheid weer. Een herhaling van het onderzoek kan voor meer verduidelijking zorgen. Dit kan in meerdere varianten. Door bijvoorbeeld te kiezen voor eenzelfde onderzoeksopzet maar met respondenten buiten de randstad. Dan kan er gekeken worden of dezelfde verbanden daar zichtbaar zijn die in dit onderzoek zijn gevonden. Een andere mogelijkheid kan zijn dat de focus ligt op docenten die lesgeven op scholen met een hoog leerlingengewicht. Het doel van de herhaling van dit onderzoek moet zijn dat een andere respondentenselectie plaatsvindt om zo de limitaties van de onderzoeksopzet op te vangen.

De grootste discrepantie tussen het conceptueel model uit het theoretisch kader en het aangepaste model naar aanleiding van de analyse was de rol die de schoolleiding speelde in het onderzoek. Dit punt is eerder genoemd bij de theoretische reflectie in 6.3.2.5. De schoolleiding heeft een directe invloed op zowel het eigenaarschap als de werkdruk. Daarnaast is er een indirecte relatie met de fit tussen de persoon en organisatie. In de analyse is al een beargumenteerd aan de hand van Van Wart (2017) welk soort leider het beste past bij docenten die werkzaam zijn op een basisschool: een ethische leider met een *supportive* stijl. In het onderzoek is hier echter geen rekening mee gehouden in de theorie en de interviews. De data op dit gebied is dan ook zodanig dat niet meer dan een *educated guess* gedaan kan worden. Omdat de rol van directie mede bepalend is voor het organisatiecommitment van de docent is het relevant om meer te weten te komen over welke leiderschapsstijlen effectief zijn in het primaire onderwijs.

De wetenschappelijke relevantie stond in het teken van eigenaarschap. Door de kwalitatieve aard van het onderzoek bevat de data meer verdieping. Dit is toevoeging op de overwegend kwantitatieve data over dit concept die tot nu toe is verkregen. Dit onderzoek heeft gevonden dat sectorale verschillen invloed kunnen hebben op het verkrijgen van eigenaarschap. Ook verschillen binnen de sector kunnen daarbij relevant zijn. In vervolgonderzoek kan gekeken worden hoe eigenaarschap verkregen kan worden in andere sectoren, zoals de zorg. Hoe verhouden de resultaten zich tot de eigenaarschap in het basisonderwijs? Andere onderzoeksrichtingen die mogelijk zijn is een vergelijking tussen publiek en privaat of een meer specifieke focus op het onderwijs waarbij primair-, middelbaar- en hoger onderwijs wordt onderzocht.

7. LITERATUURLIJST

- Allen, N., Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects?. *Journal of business research*, 26(1), 49-61.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
- Algemeen Dagblad (2019). Lege klaslokalen door griepgolf: 'er moet nu echt wat worden gedaan aan het lerarentekort'. [<https://www.ad.nl/binnenland/lege-klaslokalen-door-griepgolf-er-moet-nu-echt-wat-worden-gedaan-aan-het-lerarentekort~a3c2c52d/>] Geraadpleegd op 19-03-2019
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of consumer research*, 15(2), 139-168.
- Benkhoff, B. (1997). Disentangling organizational commitment. *Personnel review*.
- Berg, B.L., Lune, H., (2014). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Essex: Pearson
- Boselie, P. (2002). *Human resource management, work systems and performance: A theoretical-empirical approach*. Erasmus Universiteit Rotterdam: Rotterdam
- Bovens, M.A.P., Hart, P. 't, Twist, M.J.W. van (2012). *Openbaar Bestuur: beleid, organisatie en politiek*. Deventer: Kluwer
- Bozeman, B., Reed, P. N., & Scott, P. (1992). Red tape and task delays in public and private organizations. *Administration & Society*, 24(3), 290-322.
- Bozeman, B., & Su, X. (2015). Public service motivation concepts and theory: A critique. *Public Administration Review*, 75(5), 700-710.
- Brink, M., Kurver, B., & Broek, A. van den. (2015). Invulling en inrichting van een tegemoetkoming studiekosten lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. [http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2015/08/Invulling-en-inrichtingtegemeetkoming-studiekosten-lerarenopleidingen_eindrapport.pdf] Geraadpleegd op 18-03-2019
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2017). *Sociaal economische trends: Beroep en werkdruk in Nederland*. Den Haag: Centraal bureau voor de statistiek.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2018). *Statistische trends: Leerkrachten in het basisonderwijs*. [[file:///C:/Users/ssk/Downloads/2018ST15%20Leerkrachten%20basisonderwijs%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ssk/Downloads/2018ST15%20Leerkrachten%20basisonderwijs%20(1)%20(1).pdf)] Geraadpleegd op 25-04-2019
- Chang, A., Chiang, H.H., Han, T., (2012). A Multilevel investigation of relationships among brand-centered HRM, brand psychological ownership, brand citizenship behaviours, and customer satisfaction. *European Journal of Marketing*, Vol. 46 Issue 5, pp. 626-662 doi.org/10.1108/03090561211212458
- Commissie Leraar (2007). *LeerKracht!* [<file:///C:/Users/ssk/Downloads/08bk2007b018-2007917-134720.pdf>] Geraadpleegd op 15-04-2019
- De Volkskrant (2018). *Klaver boort onvrede in publieke sector aan voor actie*. [<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/klaver-boort-onvrede-in-publieke-sector-aan-voor-actie~bd10d305/>] Geraadpleegd op 02-01-2019

- De Volkskrant (2019a). Zestien Amsterdamse scholen sluiten uit protest tegen lerarentekort. [<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/zestien-amsterdamse-scholen-sluiten-uit-protest-tegen-lerarentekort~bb4142d4/>] 24-12-2019
- De Volkskrant (2019b). De zomervakantie van een basisschooldirecteur op lerarenjacht: 'Ik heb stress aan de zijlijn gezet'. [<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/de-zomervakantie-van-een-basisschooldirecteur-op-lerarenjacht-ik-heb-stress-aan-de-zijlijn-gezet~b1d26dca/>]. Geraadpleegd op 29-08-2019
- Deloitte (2018). 2018 Deloitte Millennial Survey: Millennials disappointed in business, unprepared for Industry 4.0. [<https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-2018-millennial-survey-report.pdf>] Geraadpleegd op 13-02-2020
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.
- Druskat, V. U., & Pescosolido, A. T. (2002). The content of effective teamwork mental models in self-managing teams: Ownership, learning and heedful interrelating. *Human Relations*, 55(3), 283-314.
- Dur, R. (2009). Motiveren, belonen en presteren in de publieke sector.
- Etzioni, A. (1991). The socio-economics of property. *Journal of social behavior and personality*, 6(6), 465-468.
- Expand (2017). Nieuwe HRM ontwikkelingen gaan (vooral) over eigenaarschap van werknemers!. [https://www.expand.nl/uploads/filemanager/Pdf's/Nieuwe_HRM_ontwikkelingen_gaan.pdf] Geraadpleegd op 22-11-2018
- Fransson, G., & Frelin, A. (2016). Highly committed teachers: what makes them tick? A study of sustained commitment. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 22 (8), 896-912
- Furby, L. (1978). POSSESSION IN HUMANS: AN EXPLORATORY STUDY OF ITS MEANING AND MOTIVATION. *Social Behavior and Personality: an international journal*, Volume 6, Number 1, 1978, pp. 49-65.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224-241.
- Het Parool (2018). Jesse Klaver: 'Nieuwe crisis schuld van de VVD'. [<https://www.parool.nl/binnenland/jesse-klaver-nieuwe-crisis-schuld-van-de-vvd~a4604144/>] Geraadpleegd op 01-02-2019
- Homberg F., Costello J. (2019). Zooming In on Public Service Motivation II: Construct Measurement. In: *Public Service Motivation and Civic Engagement*. Palgrave Pivot, Cham
- Hood, C. (1995). The "new public management" in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, organizations and society*, 20(2-3), 93-109.
- HRpraktijk (2019). HRM-trends en -ontwikkelingen 2019 voor de publieke sector [<https://www.hrpraktijk.nl/topics/hr-afdeling/nieuws/hrm-trends-en-ontwikkelingen-2019-voor-de-publieke-sector>] Geraadpleegd op 06-02-2019.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.

Iverson, R. D., & Buttigieg, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: can the 'right kind' of commitment be managed?. *Journal of management studies*, 36(3), 307-333.

Inspectie van het onderwijs (2014). *Onderwijsverslag 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssen, T. (2016). *HRM en prestaties in het primair onderwijs (proefschrift)*. [<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/11/HRM-en-prestaties-in-het-primair-onderwijs-2016-Tessa-Janssen-EUR.pdf>] Geraadpleegd op 15-04-2019

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185.

Karahanna, E., Xu, S. X., & Zhang, N. (2015). PSYCHOLOGICAL OWNERSHIP MOTIVATION AND USE OF SOCIAL MEDIA. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 23(2), 185-207.

Kinicki, A. J., & Vecchio, R. P. (1994). Influences on the quality of supervisor–subordinate relations: The role of time-pressure, organizational commitment, and locus of control. *Journal of organizational behavior*, 15(1), 75-82.

Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel psychology*, 49(1), 1-49.

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). CONSEQUENCES OF INDIVIDUALS'FIT AT WORK: A META-ANALYSIS OF PERSON–JOB, PERSON–ORGANIZATION, PERSON–GROUP, AND PERSON–SUPERVISOR FIT. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational administration quarterly*, 28(1), 5-42.

Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.

Liu, J., Wang, H., Hui, C., Lee, C. (2012). Psychological ownership: How having control matters. *Journal of Management Studies* 49:5, Juli 2012

Loeb, S., & Luczak, L. D. H. (2013). *How Teaching Conditions Predict: Teacher Turnover in California Schools*. In *Rendering School Resources More Effective* (pp. 48-99). Routledge.

Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.

Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of social psychology*, 147(5), 477-500.

McGee, G., & Ford, R. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the continuance and affective scales. *Journal of Applied Psychology*, 72, 642–648.

McIntyre, N., Srivastava, A., & Fuller, J. A. (2009). The relationship of locus of control and motives with psychological ownership in organizations. *Journal of Managerial Issues*, 21(3), 383-401

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52.

Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American journal of Sociology*, 83(1), 55-77.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap – Inspectie van het Onderwijs (2018). *Onderwijs verslag: De Staat van het Onderwijs 2016-2017*

[file:///C:/Users/ssk/Downloads/108126_lvhO_StaatvanhetOnderwijs_TG.pdf] Geraadpleegd op 07-02-2019

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019a). Dashboard verantwoordingscijfers OCW 2019: Primair onderwijs. [<https://www.ocwincijfers.nl/verantwoord-begroten/begroting/dashboard-verantwoordingscijfers-ocw#sector-po>] Geraadpleegd op 06-02-2019

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019b). Leeftijd van personeel in het primair onderwijs. [<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/po/personeel-po/aantallen-leeftijd-personeel-po>] Geraadpleegd op 15-04-2019

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019c). Leerlingen bo naar gewicht en leeftijd. Toelichting bestand. [https://duo.nl/open_onderwijsdata/images/toelichting-01-leerlingen-bo-gewicht%2C-leeftijd.pdf] Geraadpleegd op 16-01-2020.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019d). Leerlingen bo naar gewicht en leeftijd. [https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/po/leerlingen-po/bo-sbo/po-owsoort-leeftijd.jsp] Geraadpleegd op 16-01-2020

Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of marketing*, 58(3), 20-38.

Motivaction (2018). *Eigenaarschapscan, de sleutel tot succes binnen organisaties*. [<https://www.motivaction.nl/branches/arbeid-en-organisatie/eigenaarschapscan-de-sleutel-tot-succes-binnen-organisaties>] Geraadpleegd op 22-11-2018

Negis-Isik, A., & Gursel, M. (2013). Organizational Culture in a Successful Primary School: An Ethnographic Case Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 221-228.

Nijhof, W. J., de Jong, M. J., & Beukhof, G. (1998). Employee commitment in changing organizations: an exploration. *Journal of European industrial training*.

NOS (2019). Grootste lerarenbond roept op tot tweedaagse staking in januari. [<https://nos.nl/artikel/2311972-grootste-lerarenbond-roept-op-tot-tweedaagse-staking-in-januari.html>] 23-12-2019

NRC (2018). 'Je rol pakken'. Dat is het ergste kantoorejargon van 2018. [<https://www.nrc.nl/nieuws/2018/12/26/je-rol-pakken-dat-is-het-ergste-kantoorejargon-van-2018-a3127045#photo=LTQ4OTA>] Geraadpleegd op 28-02-2019

NRC (2019). Meer vacatures in onderwijs moeilijker te vervullen. [<https://www.nrc.nl/nieuws/2019/01/16/meer-vacatures-in-onderwijs-moeilijker-in-te-vullen-a3650527>] Geraadpleegd op 18-03-2019

- Ugwu, F. O., & Amazue, L. O. (2014). Psychological ownership, hope, resilience and employee work engagement among teachers in selected mission schools. *European Journal of Business and Management*, 6(10), 98-106.
- Parker, S. K., Wall, T. D., & Jackson, P. R. (1997). "That's not my job": Developing flexible employee work orientations. *Academy of management journal*, 40(4), 899-929.
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public administration review*, 367-373.
- Perry, J. L. (1997). Antecedents of public service motivation. *Journal of public administration research and theory*, 7(2), 181-197.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational researcher*, 29(9), 5-9.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of management review*, 26(2), 298-310.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of general psychology*, 7(1), 84-107.
- Pierce, J.L., Rubenfield, S.A., Morgan, S. (1991). Employee ownership: A conceptual model of process and effects. *The academy of Management Review* 16 (1): 121.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Qompas (2017). Effecten op de overwegingsintentie van scholieren en mbo-4 studenten om leraar te worden. [<https://static.qompas.nl/corporate/Effecten-op-de-overwegingsintentie-van-scholieren-en-mbo-4-studenten-Rapport-Eindversie.pdf>] geraadpleegd op 18-03-2019
- Rainey, H. G., & Steinbauer, P. (1999). Galloping elephants: Developing elements of a theory of effective government organizations. *Journal of public administration research and theory*, 9(1), 1-32.
- Rijksoverheid (2018). Percentage mannen in het onderwijs. [<https://www.onderwijsincijfers.nl/themas/onderwijspersoneel/mannen-in-het-onderwijs/percentage-mannen-in-het-onderwijs>] Geraadpleegd op 15-08-2019
- Rijksoverheid (2019). Aanpak lerarentekort. [<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>] Geraadpleegd op 18-03-2019
- Radar (2019). Lerarentekort groeit: aantal vacatures blijft oplopen [<https://radar.avrotros.nl/nieuws/item/lerarentekort-groeit-aantal-vacatures-blijft-oplopen/>] Geraadpleegd op 19-03-2019
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(3), 257-266.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids- en Gezondheidspsychologie. *Gedrag & Organisatie*, 14, 229-253
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organizational culture and person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), 592-599.

- Slob, A. (2018, 6 december). Vastlopen van het landelijk overleg lerarentekort (Kamerbrief) [<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/12/06/beantwoording-kamervragen-over-het-vastlopen-van-het-landelijk-overleg-lerarentekort>] Geraadpleegd op 22-03-2019
- Smulders, P. G., & Houtman, I. L. (2004). Oorzaken van werkdruk: een onderbelicht thema. *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 20(1), 90-106.
- Stazyk, E. C., Pandey, S. K., & Wright, B. E. (2011). Understanding affective organizational commitment: The importance of institutional context. *The American Review of Public Administration*, 41(6), 603-624.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 46-56.
- Steijn, B. (2008). Person-environment fit and public service motivation. *International public management journal*, 11(1), 13-27.
- Steijn B., Groeneveld, S. (2013). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Van Gorcum
- Taing, M. U., Granger, B. P., Groff, K. W., Jackson, E. M., & Johnson, R. E. (2011). The multidimensional nature of continuance commitment: Commitment owing to economic exchanges versus lack of employment alternatives. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 269-284.
- TNO (2012). Rapport: Werkdruk. [https://www.tno.nl/media/1132/werkdruk_tno_rapport_r12_10877.pdf] 04-03-2020
- Trouw (2018). De publieke sector is zo ver uitgekleeed, werknemers pikken het niet meer [<https://www.trouw.nl/samenleving/de-publieke-sector-is-zo-ver-uitgekleeed-werknemers-pikken-het-niet-meer~a76e9dd9/>] 01-02-2019
- Trouw (2019). Het hele onderwijs gaat staken: 'Te veel staken werkt averechts'. [<https://www.trouw.nl/nieuws/het-hele-onderwijs-gaat-staken-te-veel-staken-werkt-averechts~b7bf6b91/>] 23-12-2019
- Vandewalle, D., Van Dyne, L., & Kostova, T. (1995). Psychological ownership: An empirical examination of its consequences. *Group & Organization Management*, 20(2), 210-226.
- van Bergen, L. (2007). Kwalitatief en kwantitatief onderzoek. *Huisarts en wetenschap*, 50(11), 802-806.
- Van Dyne, L., Pierce, J.L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behaviour. *Journal of Organizational Behaviour*. Vol. 25, P.439-459
- Van Wart, M. (2017). *Leadership in Public Organizations: An Introduction*. New York: Routledge
- Verschuren, P., Doorewaard H. (2010). *Het ontwerpen van onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma
- Wagner, S.H., Parker, P.P., Christiansen, N.D. (2003). Employees that think and act like owners: Effects of ownership beliefs and behaviours on organizational effectiveness. [<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00242.x>] Geraadpleegd op 20-12-2018
- Walker, D. H. T., & Lloyd-Walker, B. M. (2014). The ambience of a project alliance in Australia. *Engineering Project Organization Journal*, 4(1), 2-16.

Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health, 16*(5), 527-545.

8. BIJLAGE

BIJLAGE 1: GESPREKSRICHTLIJN

- Introductie
- Vragen over de organisatiecontext.
- Vragen over het organisatiecommitment van de werknemer. Waarom vind hij/zij het wel/niet leuk om voor de organisatie te werken welke verklaringen zijn er te vinden in
- Vragen over de rol van eigenaarschap en de mogelijke koppeling met commitment.
- Afsluiting

Het is een semigestructureerd interview dus de volgorde van de vragen kan verschillen. Het is een richtlijn dus bij sommige vragen zal langer worden stil gestaan. Dit is ook afhankelijk van de respondent.

Geschatte duur: 60 minuten

Onderwerp	Sub-variabele	Richtinggevende vragen
Introductie	Vragen vooraf	<ul style="list-style-type: none"> • Voorstellen • Waarom doe ik dit onderzoek? Wat is het onderwerp? • Uitleg van het privacy-toestemming formulier (en tekenen hiervan). Dit is tegelijkertijd de toestemming voor een audio-opname en garantie van anonimiteit • Antwoorden moeten zoveel mogelijk een eigen mening zijn (geen goede en foute antwoorden).
	Vragen over de respondent	<ul style="list-style-type: none"> • Zou je allereerst iets over jezelf kunnen vertellen? • Zou je wat informatie kunnen geven over de school waar je werkt? Hoelang werk je hier al? • Heb je nog op andere scholen gewerkt of stagegelopen?
Organisatie-context	PSM	<ul style="list-style-type: none"> • Waarom ben je leraar geworden? Wilde je dit altijd al worden? Zijn er nog meer redenen die hierbij van belang zijn? • In hoeverre vind je het belangrijk om een bijdrage te leveren aan de maatschappij? Vind je dit belangrijker dan je persoonlijke doelen halen? • Vind je het welzijn van je collega's belangrijk? • Heb je ooit een andere baan buiten het onderwijs overwogen? • Hypothetisch: Stel je voor; je kan morgen voor meer salaris bij een commercieel bedrijf beginnen, zou je dat dan doen?
	Organisatie-cultuur	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe zou je de organisatiecultuur beschrijven van de school waarin je werkt? • Wat is kenmerkend voor deze school? • Op een schaal van 1 tot 10 waarbij een slechte sfeer een 1 is en een goede sfeer een 10, waar staat dan de organisatie waar je werkt? Waarom? • Zelfde met: Niet-bureaucratisch – Bureaucratisch – Waarom? Geen samenwerking – Veel samenwerking – Waarom? • Hoe zou je de relatie met je collega's omschrijven? Werk je veel met ze samen? Wanneer wel en wanneer niet?

		<ul style="list-style-type: none"> • Is er sprake van een prestatiecultuur binnen de organisatie? • Krijg je binnen de organisatie kans om je persoonlijk te ontwikkelen? Zo ja, hoe dan? Is dat iets van je belangrijk vindt? • Wat zou je eventueel aan de cultuur willen veranderen als dat mogelijk was?
	Sociaaleconomische context	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe zou je de samenstelling van de leerlingen met betrekking tot de sociaaleconomische achtergrond op jouw school omschrijven • Welke voor-/nadelen brengt dit met zich mee. • Is dit vergelijkbaar met een eerdere school waar je hebt gewerkt?
	Werkdruk	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is je grootste uitdaging in het werk als docent op dit moment? • Kun je met een rapportcijfer van 1t/m 10 aangeven hoe je je huidige werkdruk ervaart. Waarom? • Is er sprake van een tekort aan personeel • Hoeveel uur zou je moeten werken voor je contract? Werk je over het algemeen meer of minder dan dat? • Hoeveel leerlingen heb je in de klas? • Heb je het idee dat je snel moet werken om je taken af te krijgen? • Hoe ervaar je de werkdruk? • Vind je het werk zwaar? Welk onderdeel van het werk is zwaar? (Op emotioneel vlak) • Ben je vaak vermoeid na het werk? • In hoeverre probeert de organisatie de werkdruk te verlagen? Hoe wordt dat gedaan? Is hier een rol weggelegd voor de leidinggevende? • Was dit bij eerdere scholen ook het geval? Waarom wel/niet.
Commitment	Affectief commitment	<ul style="list-style-type: none"> • Vind je het leuk om hier te werken? Waarom wel/niet. Kan je hiervan voorbeelden geven? • Ga je met plezier naar je werk? • Heb je plezier met de mensen binnen de organisatie. • Krijg je erkenning voor je prestaties? • Welke verbeteringen zijn er mogelijk binnen de organisatie om het werk leuker te maken?
	Normatief commitment	<ul style="list-style-type: none"> • In hoeverre vind je het belangrijk om loyaal te zijn aan de organisatie? • In hoeverre voel jij je verplicht om langer dan 5 jaar bij de organisatie te blijven.
	Continuatie commitment	<ul style="list-style-type: none"> • Zie je jezelf op korte termijn van organisatie (binnen of buiten het onderwijs) veranderen. Waarom wel/niet? • Zou je, als je dat wilde, makkelijk een andere baan kunnen vinden als docent? • In hoeverre spelen economische redenen mee bij het overwegen om al dan niet weg te gaan? • Wat zou je het meest missen als je deze organisatie zou verlaten? Zijn er nog dingen die je gaat missen?

Eigenaarschap	Controle	<ul style="list-style-type: none"> • Is het duidelijk wat er van je wordt verwacht binnen de school? • In hoeverre mag je creatief zijn in je eigen lesmateriaal. Mag je afwijken van lesmateriaal van de school? Zou je een voorbeeld kunnen noemen? • Heb je bevoegdheden binnen de organisatie? Hoe ervaar je dit? • Maak je (samen met anderen) beslissingen die de gehele organisatie aangaan? • Heb je invloed op: <ul style="list-style-type: none"> Rooster Lesmateriaal Beleidsbeslissingen Personeelsbestand Klassenindeling • Zie je de organisatie waar je nu werkt ook echt als 'jouw' organisatie?
	Self-identity	<ul style="list-style-type: none"> • Ben je bekend met de missie, visie en kernwaarden van de organisatie? Kunt u deze omschrijven? Zoja, herken je je hierin? Waarom wel of waarom niet?
	"having a place"	<ul style="list-style-type: none"> • Ben je gehecht aan de organisatie waar je nu werkt? Waarom? • Voel je je thuis in de organisatie, waarom wel of niet? (Heeft dit invloed op commitment)
Afsluiting		<ul style="list-style-type: none"> • Stel je was de directeur van de school, wat zou je dan veranderen aan de huidige situatie. • Heeft de respondent nog meer die dingen die hij/zij in het kader van het onderzoek kwijt kan. • Wil de respondent op de hoogte worden gehouden van het onderzoek • Bedanken voor het interview

BIJLAGE 2: CODEBOOM

In onderstaand overzicht staat de codeboom die wordt gebruikt bij het coderen. De codeboom is gemaakt op basis van de operationalisering. Tijdens de interviews is ook nieuwe informatie en zijn aanvullende verklaringen gehoord die ook in het overzicht zijn opgenomen. De transcripties worden aan de hand van de codeboom gestructureerd en geanalyseerd.

Variabele	Code	Subcode	Betekenis	
1: Public Service Motivation	1.1		Opoffering voor het publieke belang	
		1	Het maatschappelijke belang staat voor het financiële belang	
		2	Het belang van de kinderen is belangrijker dan dat van de docent	
	1.2		Compassie tonen	
		1	De docent beseft dat samenwerken essentieel is	
		2	Helpen van kinderen en collega's	
	1.3		Maatschappelijke bijdrage leveren	
	1.4		Volgen van de ontwikkeling van het kind	
	2: Organisatiecultuur	2.1		Sfeer op de werkvloer
		2.2		Ruimte voor persoonlijke ontwikkeling
1			Cursus	
		2	Begeleiding	
2.3			Samenwerking	
		1	Met docenten	
		2	Met het bestuur	
		3	Met de directie	
2.4			Bureaucratie	
2.5			Organisatiestructuur	
		1	Hiërarchie	
		2	Stamgroepen	
3: Werkdruk		3.1		Overwerken
	3.2		Zwaarte van het werk	
		1	Emotionele zwaarte van het werk	
	3.3		Ervaren werkdruk	
		1	Management	
		2	Ouders	
		3	Ervaring	
		4	Leerlingvolgsysteem	
		5	Oudergesprekken	
		6	Persoonlijke kwaliteiten	
7	Collega's			

		8	Cito - toets
		9	Aantal leerlingen in de klas
	3.4		Hard werken
4: Sociaaleconomische context	4.1		Sociaaleconomische context van het leerlingenbestand
		1	Gedrag van ouders
		2	Leerniveau leerlingen
		3	Cultuurverschillen
5: Affectief commitment	5.1		Werken bij de organisatie
	5.2		Plezier hebben in het werk
	5.3		Waardering in de organisatie
	5.4		Sterk variërend werk
6: Continuatiecommitment	6.1		Vinden van een andere baan
	6.2		Nadelen van het verlaten van de organisatie
		1	Collega's
		2	Afstand wonen en werken
7: Normatief commitment	7.1		Loyaliteit
	7.2		Verplichting om te blijven
8: Controle	8.1		Invloed in de organisatie
		1	Invloed op rooster
		2	Invloed op het lesmateriaal
		3	Invloed op beleidsbeslissingen
		4	Invloed op personeelsbestand
		5	Invloed op klassenindeling
9: Self-identity	9.1		Herkenning in de organisatie
10: 'Having a place'	10.1		Hechting aan de organisatie
	10.2		Een thuisgevoel bij de organisatie
11: Controlevariabelen	11.1		Leeftijd respondent
	11.2		Soort school
		1	Speciaal onderwijs
		2	Particulier onderwijs
		3	"zwarte" school
		4	Katholieke school
		5	Gemengde school
		6	Jenaplan school
		7	Montessori school

		8	Daltonschool
	11.3		Aantal leerlingen
		1	In de klas
		2	Op de school
	11.4		Groep waar de docent les aan geeft
12: Eigenaarschap	12		Bezittingsgevoel in de organisatie

BIJLAGE 3: LEERLINGENGEWICHT.

Uitleg leerlingengewichten (OCW, 2019c):

- 0.0: Leerling zonder gewicht
- 0.3: De ouders van de leerlingen hebben maximaal het praktijk- of voorbereidend onderwijs gedaan van de basisberoepsgerichte- of de kaderberoepsgerichte leerweg
- 1.2: Een ouder van de leerling heeft alleen basisonderwijs heeft en de andere ouder maximaal het praktijk- of voorbereidend onderwijs gedaan heeft van de basisberoepsgerichte- of de kaderberoepsgerichte leerweg

Respondent	Leerlinggewicht 0.0	Leerlinggewicht 0.3	Leerlinggewicht 1.2
2	42.3% (224)	6.0% (32)	51.6% (273)
3	92.1% (574)	4.3% (27)	3.5% (22)
4	98.6% (218)	0.4% (1)	0.9% (2)
5	95.7% (333)	2.9% (10)	1.4% (5)
6	97,1% (201)	1.0% (2)	2.0% (4)
7	98.4% (555)	1.4% (8)	0.2% (1)
8	100% (305)	0% (0)	0% (0)
9	78.6% (158)	6.0% (12)	15.4% (31)
10	98.1% (476)	1.0% (5)	0.8% (4)
12	92.5% (344)	5.4% (20)	2.2% (8)
13	75.8% (269)	11.3% (40)	13.0% (46)
14 + 17	87.7% (199)	7.0% (16)	5.3% (12)
15 + 16	97.0% (359)	2.8% (10)	0.1% (1)
18	86.5% (281)	7.1% (23)	6.5% (21)