



Een onderzoek naar de commitment van startende docenten in het primair- en secundair onderwijs

Ruby Sijbom

Master Thesis – Onderwijsinnovatie

S4995236

9 Juni, 2022

PAMAOW04

Afdeling pedagogiek- en onderwijs wetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Abstract

In the Netherlands there is a growing problem with regard to teacher shortage, in both primary- and secondary education. Many beginning teachers drop out within the first year of their career as a teacher, in secondary education this percentage is even higher compared to primary education. These attrition rates can possibly be explained by the commitment of beginning teachers, which develops through the daily experiences of these teachers. Beginning teachers are still developing their professional identity, and because of that commitment forming is very important in this phase.

In this study a distinction is made between commitment to the organization and commitment to the profession. In addition, this research attempts to examine teacher commitment by means of the JDR-model, focusing on job demands and how these can influence commitment. The main question of this research is as follows: To what extent is there a difference in commitment between beginning teachers in both primary and secondary education and which job demands play a role?

This question was investigated by means of a diary survey, in which the beginning teachers filled out a questionnaire twice a week for a period of fifteen weeks based on their experiences that week. Subsequently, by means of analyses, such as Spearman Rho correlations, t-tests and a Mann-Whitney U test sub-questions were investigated, which together answered the main question. Also an attempt was made to investigate which job demands beginning teachers experience. This was done by qualitative data collection, the answers were manually categorized on the basis of the described literature.

The results show that commitment to the organization and commitment to the profession are two separate concepts, which are related, but are not strong enough to form one construct. In addition, it appears that the correlation between job demands and both forms of commitment is significant and negative, however this correlation is weak. The job demands that are mentioned often are; unforeseen circumstances, student behaviour and the relationship with parents. Also administrative demands and student behaviour are mentioned more often in Secondary education compared to primary education. The demand relationship with parents is mentioned more often in primary education. Finally, the results showed that no significant difference could be found between primary- and secondary education teachers for both organizational commitment and commitment to the profession.

The conclusion is that on the basis of the data no difference in commitment can be found between teachers in primary and secondary education, furthermore no evidence was found that

confirms a strong influence of job demands on the commitment of teachers. In follow-up research, the influence of job resources should also be investigated. Job demands and job resources together may explain a larger part of the commitment of beginning teachers.

Inleiding

Het lerarentekort in Nederland is een groeiend probleem, zowel in het primair als in het secundair onderwijs. Uit cijfers van Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) blijkt dat in 2018 negen procent van de startende docenten in het primair onderwijs (PO) binnen één jaar de sector weer heeft verlaten (Ministerie van OCW, 2021). In het secundair onderwijs (VO) is dit percentage startende docenten, dat binnen één jaar de sector verlaat, twintig procent.

In discussies over het onderwijsbeleid wordt vaak over de gehele onderwijssector gesproken, maar docenten in het PO en VO verschillen veel van elkaar (OECD, 2018). Daarom moeten we onderscheid maken tussen docenten in het PO en VO. Deze docenten hebben vaak een andere vooropleiding. PO docenten krijgen veel onderwijs in pedagogiek en didactiek, maar hebben soms een tekort aan vak kennis. Daarnaast hebben docenten in het VO vaak veel kennis van hun vakgebied maar schieten soms tekort op het gebied van pedagogiek en didactiek (OECD, 2018). Ook werken deze docenten met leerlingen van uiteenlopende leeftijden. In het VO werken docenten met adolescenten, wat een moeilijker en meer uitdagende groep kan zijn om aan les te geven (Betoret, 2009).

Het is van groot maatschappelijk belang om het welzijn van startende docenten te verhogen, zowel in het PO als in het VO, zodat verdere uitval van startende docenten voorkomen kan worden. Echter is bestaande kennis over oorzaken en oplossingen rondom het lerarentekort schaars (Den Brok, et al. 2017). Daarnaast is het welzijn van docenten niet alleen van invloed op de uitval van docenten maar heeft deze ook een positief effect op de leerresultaten van leerlingen (Split, et al. 2011).

Het beroep van docent staat bekend als stressvol met een hoge werkdruk. Uit onderzoek van Johnson, et al. (2005) blijkt dat docenten in vergelijking met andere beroepen een hoger risico hebben op problemen met de psychologische gesteldheid en een lager werkplezier ervaren. Zeker voor startende docenten kan deze hoge werkdruk overweldigend zijn (Gavish & Friedman, 2010). Naast hun beroep zijn zij bezig hun professionele identiteit te ontwikkelen. De ontwikkeling die startende docenten doormaken zou van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van commitment (Pillen, et al. 2013). Commitment is de binding/toewijding van een individu aan een identiteit en/of organisatie of het beroep. Gaag, et al. (2020a) beschrijven de ontwikkeling van commitment als een proces, waarbij dagelijkse ervaringen een grote rol spelen. Daarom zouden de eerste ervaringen van startende docenten van belang kunnen zijn voor de ontwikkeling van de commitment.

Commitment

Het begrip commitment kan vanuit verschillende invalshoeken belicht worden: Vanuit het perspectief van de identiteitsontwikkeling en vanuit het perspectief van de organisatiepsychologie.

Vanuit het identiteitsontwikkelingsperspectief is commitment één van de twee kernconcepten om de identiteit te ontwikkelen, het andere kernconcept is exploratie (verdiepende verkenning en heroverweging). Meeus, et al. (2010) hebben een model ontwikkeld waarin de ontwikkeling van identiteit beschreven wordt door middel van de vorming van commitments. Het model gaat er vanuit dat identiteitsontwikkeling start met reeds bestaande commitments ('Ik wil docent worden.') die gedurende de identiteitsontwikkeling eerst verdiepend verkend worden, door deze actief te onderzoeken en vervolgens eventueel te heroverwegen ('Wil ik wel echt docent worden?'). Het draait hierbij om de bereidheid om bestaande commitments te verwerpen en op zoek te gaan naar nieuwe commitments of juist het versterken van bestaande commitments. Het betreft hier de vergelijking van huidige commitments met mogelijk alternatieve commitments als deze niet meer voldoen. Het model gaat ervanuit dat identiteit ontwikkelt door een continue wisselwerking tussen commitment, verdiepende verkenning en heroverweging.

Deze ontwikkeling van commitments is een proces dat ontstaat in continue interacties tussen de persoon en de context (Kunnen & Metz, 2014). Gaag, et al. (2020b) maken hierin onderscheid tussen twee uitersten: concrete en specifieke commitments ('Ik wil basisschooldocent worden') en abstracte en meer algemene commitments ('Ik wil anderen graag iets leren.') en beschrijven dat verschillende commitments bestaan op een integratie continuüm tussen deze twee uitersten. Deze commitments ontstaan en ontwikkelen zich gedurende de levensloop.

Vanuit de organisatiepsychologie kan commitment gedefinieerd worden als een mindset die verschillende vormen kan aannemen en die een individu bindt aan een gedraging of instelling die relevant is voor een bepaald doel (Meyer & Herscovitch, 2001). Meyer en Herscovitch (2001) maken hier onderscheid in de aard van een doel, namelijk of iemand committed is aan een entiteit zoals een organisatie of beroep, of aan een vorm van gedrag zoals het behalen van doelen of het implementeren van een nieuwe innovatie. In dit onderzoek richten wij ons zowel op commitment aan de organisatie als commitment aan het beroep.

Commitment aan een organisatie wordt gedefinieerd als psychologische toestand die ontstaat door de relatie die een werknemer voelt met zijn/haar organisatie en de bereidheid om

verbonden te blijven aan de organisatie waarbij hij/zij is aangesloten. Commitment aan het beroep wordt gedefinieerd als; ‘loyalty, the desire to stay in a profession, and a sense of responsibility toward the profession's particular problems and challenges (Jafaraghaee, et al. 2017, p.124).’

Door Bogler et al. (2004) is eerder onderzoek gedaan naar overeenkomsten tussen commitment aan een organisatie en commitment aan een beroep. Hieruit blijkt dat onder docenten zelf-effectiviteit, professionele groei en status samenhangen met zowel organisatorische- als professionele commitment. Daarnaast is er in ditzelfde onderzoek een klein verband gevonden tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Het verband tussen deze twee is in overeenstemming met een onderzoek van Cohen (2000) waarin hij een verband heeft gevonden tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep onder verpleegkundigen. Kortom, er is een bepaalde mate van samenhang tussen organisatie- en professionele commitment, maar het lijken wel degelijk afzonderlijke constructen te zijn.

Om uitval van startende docenten te voorkomen zou commitment een belangrijke factor kunnen zijn. Want uit onderzoek van Somers (2008) blijkt dat werknemers met een hoge commitment minder snel geneigd zijn om hun organisatie te verlaten. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Collie, et al (2011) dat de mate van commitment bij docenten toeneemt per jaar ervaring dat deze werkzaam is in het onderwijs. Verwacht wordt daarom dat deze commitment bij startende docenten lager is dan bij meer ervaren docenten. Omdat een groot deel startende docenten het beroep verlaat en het lerarentekort lijkt te groeien, is het belangrijk om meer inzichten te verkrijgen in de mate van commitment van startende docenten.

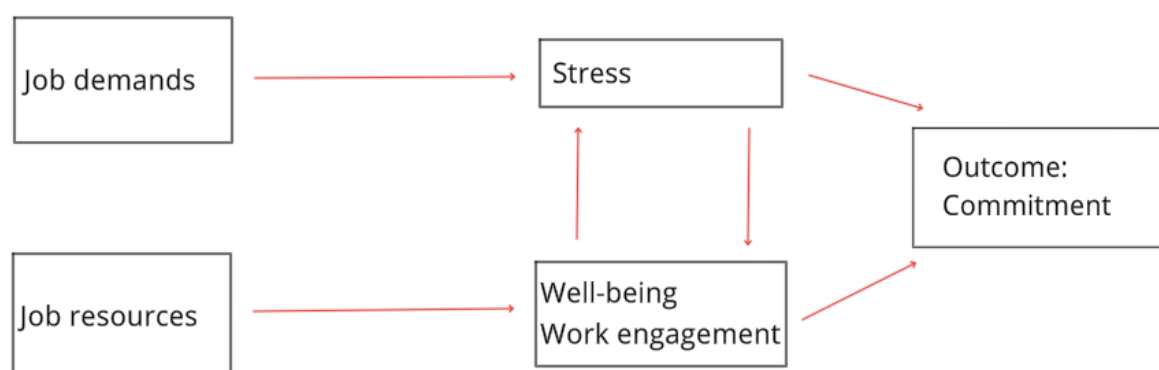
Job Demand-Resource model

Het JDR-model wordt gebruikt om in kaart te brengen welke zaken van invloed zijn op de mate van commitment van een docent, deze is weergegeven in figuur 1 (Bakker & Demerouti, 2007). Dit model wordt veelvuldig gebruikt om de gesteldheid (stress en welbevinden) van werknemers te verklaren. Het model tracht de commitment van een werknemer, wat weg te zetten is onder de organizational outcomes, te verklaren door de job demands en job resources tegen elkaar af te wegen. Job demands zijn de taakeisen die van invloed zijn op de ‘stress’ van een werknemer, in dit geval de docent (Bakker & Demerouti, 2007). Voorbeelden van job demands voor docenten zijn; een hoog ervaren werkdruk, discipline problemen in de klas, leerlingen met een lage motivatie, een hoge diversiteit onder leerlingen die differentiatie bemoeilijken, conflicten met collega’s of administratieve taken (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Het model gaat ervan uit dat de job demands door middel van stress een negatieve invloed hebben op de ervaren commitment en dat job resources een positieve invloed hebben op de commitment van de werknemer. Dat job demands invloed hebben op de commitment wordt onderbouwd door onderzoek Van der Gaag en Kunnen (2012) waaruit blijkt dat negatieve gebeurtenissen zorgen voor een afname in commitment. De afweging tussen job demands en job resources zorgt voor een hogere of wel lagere commitment van docenten. Daarnaast gaat het JDR-model uit van een buffer-effect, dit houdt in dat job demands en job resources niet alleen parallel aan elkaar liggen, maar dat ze elkaar ook beïnvloeden. Een beroep met hoge job demands kan alsnog voldoening geven, en dus ook een hoge commitment, als de job resources hiertegen opwegen. (Bakker & Demerouti, 2007). Wanneer deze demands niet opwegen tegen de resources is er sprake van job-strain met als mogelijk gevolg een lagere commitment (Bakker & Demerouti, 2007).

Kavita en Hassan (2018) hebben onderzoek gedaan naar de ervaren job demands onder docenten in het primair en secundair onderwijs. Hieruit blijkt dat docenten in het secundair onderwijs meer stress ervaren dan docenten in het primair onderwijs. Hiervoor hebben zij gekeken naar de volgende demands: verstandhouding met ouders, verstandhouding met collega, werkdruk, tijdsdruk, leerling gedrag, erkenning en steun en gebrek aan middelen. Uit hun onderzoek blijkt dat voor alle bovengenoemde demands, docenten in het secundair onderwijs gemiddeld hoger scoorden dan docenten in het primair onderwijs. Uit vergelijkbaar onderzoek van Kongaroen, et al. (2019) blijkt dat docenten in het secundair onderwijs meer werkstress ervaren. Een belangrijke oorzaak die hier wordt genoemd zijn werk verplichtingen, zoals vergaderingen en administratieve taken. In Nederland lijkt echter nog weinig onderzoek te zijn gedaan naar het verschil in welzijn van docenten in het primair- en secundair onderwijs.

Figuur 1
Job Demand-Resource model



Huidig onderzoek

Veel startende docenten in zowel het PO als het VO verlaten het onderwijs. Zij staan onder een hoge werkdruk, wat erg overweldigend kan zijn, met name in het VO is het aandeel startende docenten dat het werkveld verlaat hoog (Lambert & Gray, 2019). Daarnaast zijn startenden bezig met het ontwikkelen van hun professionele identiteit, waarbij zij tegen verschillende dingen aanlopen die van invloed kunnen zijn op hun commitment (Lambert & Gray, 2019; Pillen, et al. 2013). Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken in welke mate er een verschil in commitment is tussen startende docenten in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs en welke mogelijke job-demands hier een rol in spelen.

Het begrip commitment kan belicht worden vanuit twee perspectieven; commitment vanuit de identiteitsontwikkeling, deze is relevant voor startende docenten omdat zij nog bezig zijn hun professionele identiteit te ontwikkelen (Gavish & Friedman, 2010). Hierbij zijn zij volgens Meeus, et al (2010) bezig hun commitments te verdiepen en te herzien. Deze ontwikkeling van identiteit stabiliseert over langere termijn als gevolg van dagelijkse ervaringen (Kunnen & Metz, 2014). Daarnaast kan commitment belicht worden vanuit de organisatiepsychologie, dit gaat in op de commitment aan de organisatie of het beroep. Het gaat hierbij om de omgevingsfactoren, zoals de relatie met collega's en leidinggevenden of de missie en visie van de school of organisatie waar de docent wel of niet achter staat (Mayer & Allen, 1991). Commitment vanuit de organisatiepsychologie is daarom relevant voor zowel startende als meer ervaren docenten.

Commitment ontwikkelt zich in het dagelijks leven op basis van dagelijkse ervaringen (Kunnen & Metz, 2014). Mogelijk zijn deze ervaringen ook van invloed op de commitment van startende docenten. Om dit in kaart te brengen is experience-sampling nodig. Experience sampling biedt de mogelijkheid om de ervaringen van een individu in verhouding tot de context in kaart te brengen, door middel van meerdere metingen (Zirkel, et al. 2015). Data verkregen door middel van experience sampling is zeer geschikt om inzicht te krijgen in de ervaringen van individuen over een langere periode en om de oorzaken van deze verandering te onderzoeken (Zirkel, et al. 2015). Daarom is experience sampling geschikt om de commitment van startende docenten in de context van het dagelijks leven te onderzoeken en de demands die hierop van invloed zijn.

Door de verschillende job demands van startende docenten in VO en PO te onderzoeken krijgen we meer kennis en inzicht in welke specifieke job demands uit de schoolomgeving kunnen bijdragen aan het vergroten van de commitment en wat mogelijk kan leiden tot minder lerarentekort. Hieronder is de onderzoeksvraag met bijpassende deelvragen beschreven.

In welke mate is er een verschil in commitment (binding en toewijding) tussen startende docenten in zowel het primair- als in het secundair onderwijs en welke job demands spelen hierin een rol?

Deelvragen

1. Welke job demands (taakeisen/ zaken die energie vragen) ervaren startende docenten in hun werk?
2. Is er een verband tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep bij startende docenten?
3. Is er een verband tussen ervaren job demands en commitment (aan de organisatie en aan het beroep) van docenten.
4. Zijn er verschillen in ervaren job demands en de mate van commitment tussen startende docenten in het primair- en secundair onderwijs?

Op basis van de gevonden literatuur wordt verwacht dat:

1. Job demands die door Bakker en Demerouti (2007) onderscheiden worden in: sociale demands (verstandhouding met collega's, verstandhouding met ouders, leerling gedrag), organisatorische demands (werkdruk, differentiatie, administratieve taken en tijdsdruk) en psychische demands (gebrek aan erkenning en steun) zullen worden genoemd als zaken die energie kosten.
2. Er een verband is tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep, maar deze niet zeer sterk is, omdat uit voorgaande onderzoeken van Bogler et al. (2004) en Cohen (2000) ook geen zeer sterk verband gevonden is.
3. Commitment van startende docenten aan de organisatie en/of beroep ontwikkelt op basis van opgedane ervaringen en dat er daarom een verband zou kunnen zijn tussen de commitment en de ervaren job demands.
4. Er een verschil in commitment gevonden wordt tussen PO en VO, omdat we weten dat job demands een negatieve impact hebben op commitment en dat docenten in het secundair onderwijs hogere job demands lijken te ervaren dan docenten in het primair onderwijs. De verwachting is dat de gemiddelde commitment van docenten in het VO lager is dan de commitment van docenten in het PO, omdat uit eerder onderzoek blijkt dat job demands in het VO hoger zijn dan in het PO.

Methode

Onderzoeksdesign

Om een antwoord te geven op de hoofdvraag zal er een longitudinaal mixed methods onderzoek uitgevoerd worden onder twee groepen: Startende docenten in het PO en VO. Deze docenten worden door middel van een vaste vragenlijst, twee keer per week, gedurende zeven weken bevraagd, wanneer is afhankelijk van het werkrooster van de deelnemende docenten. Uiteindelijk zullen er dus maximaal 14 metingen per docent worden afgenomen.

Populatie en steekproef

Om de data te verzamelen werd er samengewerkt met één hoofdonderzoeker en twee andere student onderzoekers. Eenieder heeft startende docenten benaderd via het eigen netwerk van de onderzoekers en via sociale media, zoals Facebook en LinkedIn.

De doelpopulatie van dit onderzoek zijn startende docenten in het PO en VO in Nederland. Onder het begrip startende docenten wordt verstaan: ‘docenten die minder dan vijf jaar (praktijk) ervaring hebben binnen hun tak van onderwijs’. Hier is voor gekozen, omdat de eerste vijf jaar praktijkervaring een kritieke periode is waarin docenten de keuze maken om wel of niet in het onderwijs te blijven (den Brok, et al. 2017; Hammerness, 2008). Om deel te nemen aan dit onderzoek mochten docenten niet meer dan vijf jaar praktijkervaring hebben en moeten ze werkzaam zijn in Nederland binnen PO of VO.

In totaal zijn er 23 startende docenten begonnen aan het onderzoek. Respondenten zijn geworven middels een gemakssteekproef. Voor deze steekproef is gekozen, omdat er beperkte middelen beschikbaar waren en daarnaast tijd een beperkende factor is. Het is van belang dat docenten intrinsiek gemotiveerd waren om mee te willen doen, omdat het om een intensief longitudinaal onderzoek gaat en hierdoor is de kans op uitval kleiner. Zes docenten zijn vervoegd gestopt met het onderzoek, zij gaven aan dat ze te weinig tijd hadden om de vragenlijsten in te kunnen vullen of hebben niet meer gereageerd op de vragenlijsten en reminders. De zeventien overgebleven docenten hebben allen een minimum van zeven vragenlijsten of meer ingevuld. Van alle docenten die meegenomen zijn in de analyses werken er elf in het PO en zes in het VO. Gemiddeld genomen zijn zij 1.12 jaren na hun afstuderen werkzaam in het onderwijs en werken gemiddeld 3.94 werkdagen. Wat betreft de man-vrouw verdeling identificeren 4 docenten zich als man en 13 zich als vrouw. Hieronder in tabel 1 zijn descriptieven per onderwijsvorm weergegeven. Daarnaast werken de docenten uit de onderzoeksgroep verspreid door Nederland, zie hiervoor tabel 2 hieronder.

Tabel 1
Descriptieve Data per Type Onderwijs

	PO	VO
Gender	M = 3, V = 8	M = 1, V = 5
Gemiddelde (SD) leeftijd	26.73 (6.12)	29.5 (12.47)
Gemiddeld (SD) aantal jaren praktijkervaring	1.09 (1.14)	1.17 (0.75)
Gemiddeld (SD) aantal werkdagen	3.91 (1.04)	4.00 (0.89)

Tabel 2
Spreiding deelnemende Docenten door Nederland

		Type onderwijs		Total
		PO	VO	
In welke provincie ben je werkzaam?	Drenthe	2	4	6
	Friesland	2	0	2
	Gelderland	2	0	2
	Groningen	3	2	5
	Noord-Holland	1	0	1
	Zuid-Holland	1	0	1
	Total		11	6

Procedure en dataverzameling

Op 14 februari 2022 kregen de onderzoekers toestemming van de ethische commissie van pedagogiek en onderwijs wetenschappen aan de universiteit van Groningen en is de werving van respondenten van start gegaan. Docenten die interesse toonden in het onderzoek hebben een mail ontvangen met daarin het doel van het onderzoek, de procedure en een link naar de intakevragenlijst . Hierin staat onder andere dat er wordt verwacht dat docenten de vragenlijst twee keer per week invullen gedurende een periode van vijftien weken in de maanden, maart, april, mei, juni en juli van het jaar 2022. Daarnaast is in de intakevragenlijst het informed consent verwerkt, waarmee de docenten toestemming geven voor de verwerking van hun gegevens. Ook is hierin benadrukt dat deelname geheel anoniem is.

Als docenten aangaven te willen deelnemen werden zij toegevoegd aan een workflow op basis van hun werkdagen. De dataverzameling voor dit onderzoek duurde zeven weken vanaf begin maart tot eind april, zodat er genoeg tijd was de these in het schooljaar 2021-2022 af te ronden. Daarmee varieerde de duur van de metingen tussen de vier en zeven weken afhankelijk

van de startdatum van de docenten.

Tweemaal per week ontvingen zij via een link in hun mail de vragenlijst die ze invulden in Qualtrics, eenmaal versie A en eenmaal versie B. Er werd van respondenten gevraagd de vragenlijst aan het einde van de werkdag in te vullen, op dit moment zullen zij de gebeurtenissen van die dag het best herinneren, dit is van belang omdat het geheugen selectief is. Tot slot hebben twee onderzoekers wekelijks reminder e-mails gestuurd naar respondenten die vergeten de vragenlijst in te vullen, met het verzoek de vragenlijst op basis van de afgelopen week alsnog nog in te vullen.

Meetinstrument en variabelen

Om de commitment van docenten over een langere periode te meten zal dit onderzoek worden uitgevoerd middels een dagboek-vragenlijst. Deze vragenlijst helpt om de dagelijkse variatie in commitment van startende docenten in kaart te brengen. De vragenlijst bestaat uit een open vraag waarin de respondent zijn/haar persoonlijke ID invult, vijftien gesloten vragen op basis van de afgelopen twee werkdagen, één open vraag op basis van een ervaring de afgelopen week (afwisselend naar een positieve ervaring of negatieve ervaring) en drie gesloten vragen op basis van deze specifieke ervaring. De antwoordoptie voor gesloten vragen is een slider, waar op basis van het antwoord een kwantitatieve waarde van nul tot honderd aangekoppeld wordt.

Niet alle data uit de vragenlijst is relevant voor dit onderzoek. Hieronder in tabel 3 wordt een overzicht van relevante variabelen en bijbehorende voorbeeldvragen uit de vragenlijst weergegeven. De gebruikte items voor commitment zijn grotendeels gebaseerd op bestaand onderzoek van Van der Gaag (2017) en Kunnen (2021) waaruit deze items valide blijken.

Tabel 3
Meetinstrument Commitment en Job demands

Schaal		Items	Voorbeelditem	Chronbach's Alpha
Commitment	Organisatie	2	Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me thuis op deze school.	.750
	Beroep	2	Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me thuis op deze school.	.650
Job demands	Gesloten	1	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie kostten op mijn werk	
	Open	1	Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week gerelateerd aan je werk, die je energie kostte.	

De onderzoeksvariabelen zijn commitment, zowel commitment aan de organisatie als aan het beroep, job demands en het type onderwijs. Commitment is een continue variabele deze wordt gemeten door de gemiddelde scores van de docenten op de commitment items. Type onderwijs is een categorische variabele, hierin wordt onderscheid gemaakt tussen docenten in het PO en het VO. Job demands worden zowel kwantitatief als kwalitatief gemeten door één gesloten vraag en één open vraag.

Data-analyse

In de analyse zal er een onderscheid gemaakt worden tussen de antwoorden van de docenten in het PO en de docenten in het VO. De resultaten van de gesloten dagboek vragen zullen middels het programma SPSS worden verwerkt. De antwoorden op de open vragen zullen eerst handmatig worden gecodeerd en op basis van de in de literatuur beschreven job demands in overkoepelende categorieën worden georganiseerd.

De eerste deelvraag is kwalitatief, om het antwoord op deze vraag te onderzoeken zullen de antwoorden handmatig worden gecategoriseerd. Iedere categorie wordt middels een nominale waarde in SPSS weergegeven.

Om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden zal er een Pearson's r test worden uitgevoerd tussen de variabelen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Het alternatief wanneer niet aan de assumpties wordt voldaan is de Spearman Rho test. Afhankelijk van deze uitkomsten zal in het vervolg van het onderzoek wel of geen onderscheid gemaakt worden tussen de variabelen voor commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Blijken deze twee zeer sterk met elkaar te samenhangen dan zullen deze samen genomen worden als één, de variabele commitment.

De derde vraag over samenhang tussen de commitment van docenten en de ervaren job demands, wordt onderzocht door middel van een lineaire regressie analyse tussen de afhankelijke commitment variabelen en de gesloten onafhankelijke job demands variabele. Wanneer niet aan assumpties wordt voldaan zal de mogelijkheid voor transformaties worden onderzocht, wanneer dit niet mogelijk is zal een Spearman Rho test worden uitgevoerd.

Tot slot de vraag naar het verschil in commitment tussen docenten in het PO en het VO. Om het verschil in commitment onder docenten in het PO en VO te onderzoeken zal per docent het gemiddelde commitment berekend worden en vervolgens met behulp van een t-test onderzocht worden of hier een significant verschil in te vinden is. Mocht de data niet aan de assumpties voldoen dan zal er een Mann-Whitney U test uitgevoerd worden. Daarnaast zal voor zowel PO als VO worden onderzocht welke job demand het meest frequent aan de orde is.

Resultaten

Bijschrijvende statistieken

Samen hebben de zeventien docenten een totaal van 203 vragenlijsten ingevuld. De elf PO docenten hebben in totaal 131 vragenlijsten afgerond en de zes VO docenten hebben samen 72 vragenlijsten afgerond.

Beschrijvende statistieken van de gemiddelde scores op commitment aan de organisatie, commitment aan het beroep en job demands zijn hieronder weergegeven in tabel 4. Docenten lijken gemiddeld genomen het hoogst te scoren op commitment aan de organisatie.

Tabel 4
Gemiddelden en standaarddeviaties per variabele per Type Onderwijs

	PO (N _{vragenlijsten} =131)	VO (N _{vragenlijsten} =72)	Totaal (N _{vragenlijsten} = 203)
Gemiddelde (SD)	87.56 (17.76)	88.17 (11.47)	87.78 (15.79)
Commitment organisatie			
Gemiddelde (SD)	85.95 (16.46)	75.37 (14.10)	82.20 (16.43)
Commitment beroep			
Gemiddelde (SD) Job demands	44.68 (24.26)	56.01 (21.49)	48.70 (23.89)

Categorieën Job demands

De eerste deelvraag betreft een descriptieve vraag, naar de job demands die docenten ervaren. In de inleiding zijn drie hoofdcategorieën genoemd voor job demands, namelijk sociale demands, organisatorische demands en psychische demands. Deze hoofdcategorieën zijn op basis van de resultaten opgedeeld in subcategorieën, zie tabel 5. Daarnaast zijn er nog subcategorieën toegevoegd die niet onder reeds bestaande subcategorieën leken te vallen, maar wel enigszins frequent zijn genoemd.

Tabel 5
Overzicht categorieën en frequentie

Sociale demands	Organisatorische demands	Psychische demands
Leerlinggedrag (14)	Onvoorziene omstandigheden (spontane taken, inval, rooster wijzigingen etc.) (15)	Gebrek aan Erkenning en steun (5)
Verstandhouding met ouders (13)	Bijkomende taken (zoals schoolreizen en open dagen) (12)	
Verstandhouding met collega's (7)	Administratieve taken (9)	
Professionalisering (6)	Vorbereiden/ontwikkelen onderwijs (6)	
Conflicten tussen leerlingen (6)	Tijdsdruk (6)	
Zorg (4)	Differentiëren (zoals differentiëren) (2)	
Vergaderingen (3)		
Persoonlijke omstandigheden (3)		

Er zijn een totaal van 112 reacties gekomen, waarvan 56 gericht op sociale demands, 50 gericht op organisatorische demands en 5 op psychische demands. De meest frequent genoemde demands zijn; onvoorziene omstandigheden, leerlinggedrag, verstandhouding met ouders en bijkomende taken. Ter illustratie hieronder enkele citaten van docenten met betrekking tot deze job demands.

“Leerlingen uit de tweede klas maken een schrijftoets die uit twee delen bestaan. Er zijn aardig wat leerlingen die een deel missen waardoor er veel ingehaald moet worden. Ze missen vervolgens ook het inhaalmoment en er moet veel worden geregeld (en er moet ook veel nagekeken worden: bijna zestig leestoetsen).”- Docent 14

“Leerling die zich niet wil inzetten in de les. (Veel praten en klieren, geen opdrachten maken, discussies aangaan)”- Docent 11

“Rapportgesprekken voornamelijk. Ouders die hoge verwachtingen hebben van mij als leerkracht, ouders die mij in een hoekje kunnen drukken en ouders die erg langdradig zijn.”- Docent 5

“Vandaag met de leerlingen een project (speurtocht) in de dierentuin gedaan. Erg leuk, maar er moeten wel dingen geregeld worden. (Opdrachten, groepjes maken, helpen met de opdrachten, leerlingen zoeken aan het eind van de dag, de spullen die weer netjes terug moeten).”- Docent 11

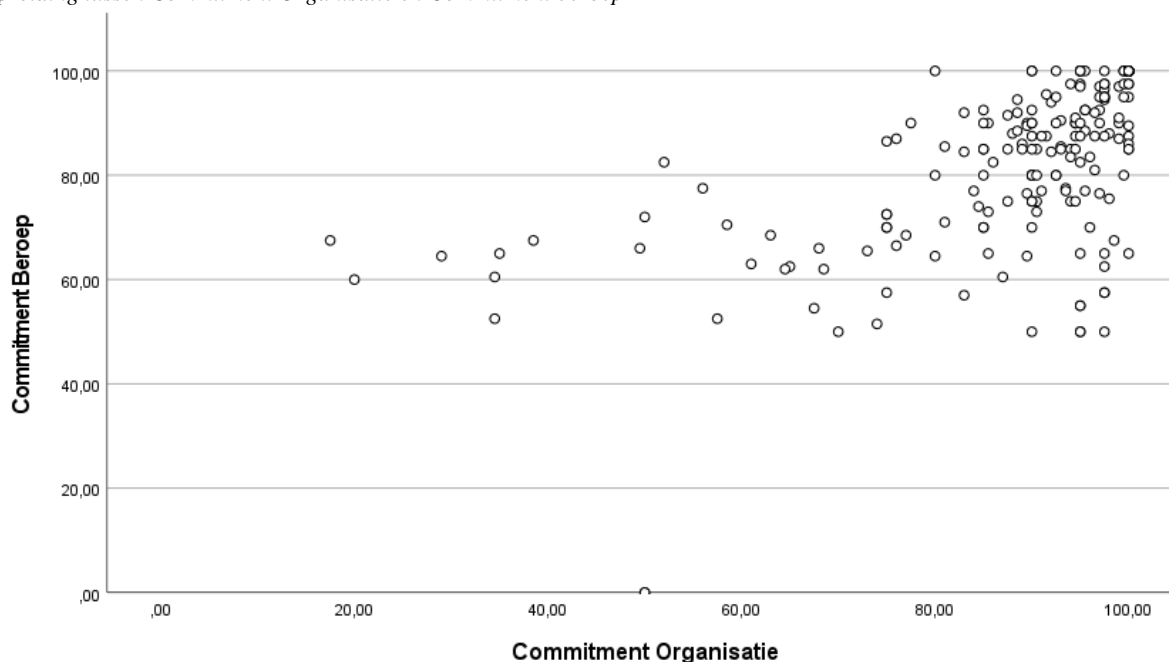
Verband tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep

De tweede deelvraag betreft het verband tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Om dit verband te onderzoeken wordt er een Pearson's r test uitgevoerd. Aan de assumptie van schaal wordt voldaan. Echter lijkt de assumptie van normaliteit geschonden voor de variabele commitment aan de organisatie. Zie figuur A.1 in bijlage A. Ook lijkt voor beide variabelen de assumptie van homoscedasticiteit geschonden, zie figuur A.3 in bijlage A. Wel lijkt aan de assumptie van lineariteit te zijn voldaan. Omdat assumpties voor normaliteit en homoscedasticiteit geschonden zijn wordt hieronder een Spearman Rho test gebruikt. Uit een totaal van 203 metingen blijkt een significant verband gevonden is voor de variabelen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep, zie tabel 6. In figuur 2 hieronder is het scatterplot tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep weergegeven. Het valt op dat commitment aan het beroep grotendeels tussen vijftig en honderd scoort en dat naarmate de commitment aan de organisatie toeneemt de commitment aan het beroep groter of gelijk blijft. Daarnaast lijkt er sprake van een plafond effect voor zowel commitment aan de organisatie als commitment aan het beroep.

Tabel 6
Correlaties en Betrouwbaarheidsintervallen van Spearman's rho

	Spearman's rho	P-waarde	95% Betrouwbaarheidsinterval (2-zijdig)	
			Onder	Boven
Job demands - Commitment Organisatie	-.254	<.001	-.382	-.117
Job demands - Commitment Beroep	-.237	<.001	-.366	-.098
Commitment Organisatie - Commitment Beroep	.621	<.001	.526	.701

Figuur 2
Spreading tussen Commitment Organisatie en Commitment beroep



Verbanden tussen job demands en commitment

De derde deelvraag betreft een verband tussen de ervaren job demands en de ervaren commitment. Omdat bij deelvraag één de correlatie tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep niet heel sterk was wordt het verband tussen job demands en commitment aan de organisatie en het verband tussen job demands en commitment aan het beroep apart onderzocht.

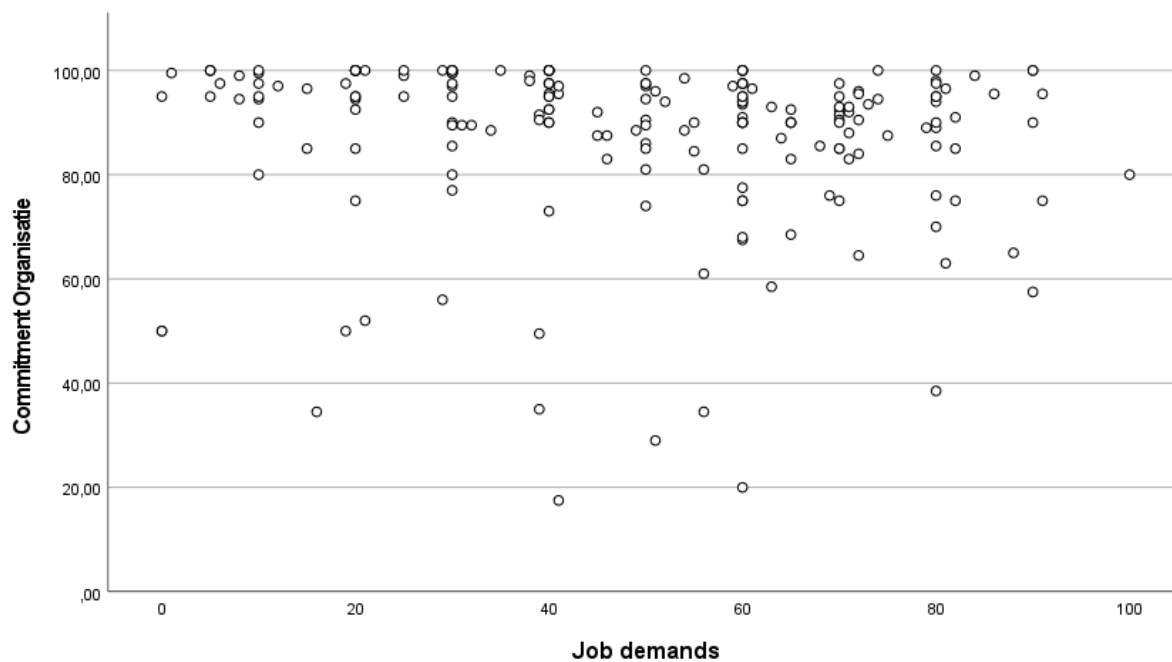
Na visuele inspectie lijkt voor beide commitment variabelen de assumptie van normaliteit geschonden, zie figuren B.1 en B.2 in bijlage B. Verder lijkt er voor het verband tussen job demands en commitment aan de organisatie de assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit geschonden, zie figuur B.3 in bijlage B. Voor het verband tussen job demands en commitment aan het beroep lijkt hieraan te zijn voldaan, zie figuur B.4 in bijlage B. Omdat in beide gevallen niet aan de assumptie voor normaliteit is voldaan is er onderzocht of wel aan de assumpties wordt voldaan naar transformatie van de onafhankelijke variabele 'Job demands'. Echter was dit niet het geval. Daarom is er voor gekozen hieronder te onderzoeken of er een mogelijk verband is door een Spearman Rho test uit te voeren voor beide analyses.

Uit een totaal van 203 metingen is een significant verband gevonden voor de variabelen job demands en commitment aan de organisatie, het verband is negatief en zwak gecorreleerd, zie tabel 6. Wat betreft het verband tussen job demands en commitment aan het beroep is er ook significant verband gevonden die negatief en zwak gecorreleerd is, zoals weergegeven in tabel 6. In figuur 3 hieronder is het scatterplot tussen job demands en commitment aan de

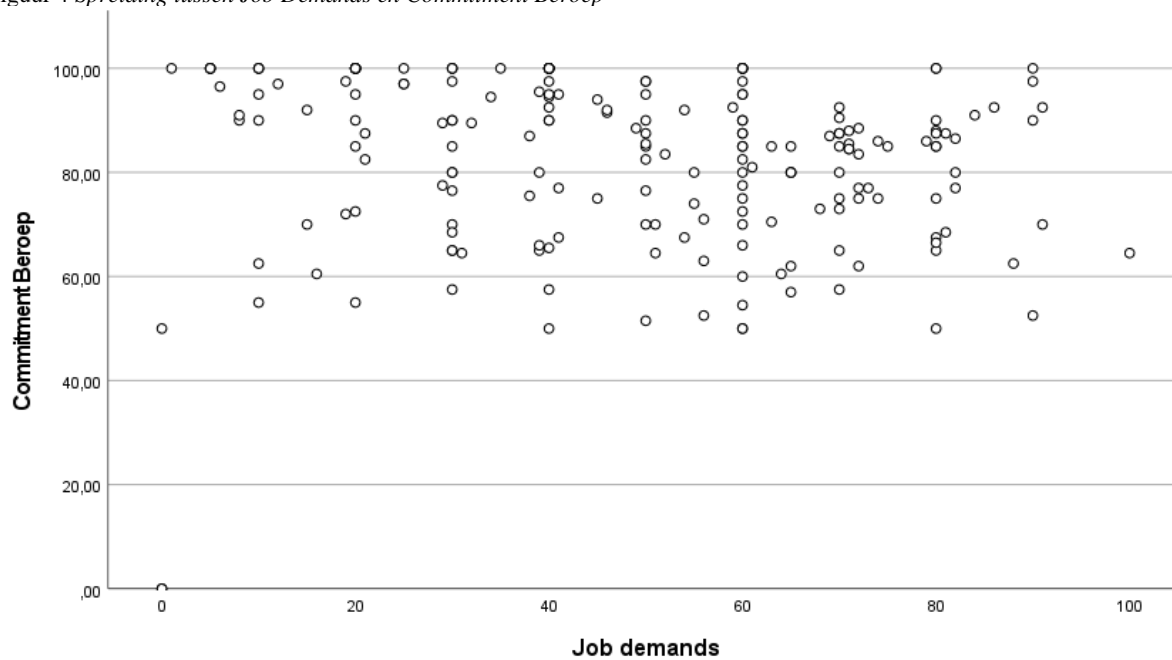
organisatie weergegeven. Er valt op dat commitment aan de organisatie relatief hoog scoort en dit naarmate job demands toenemen dit maar weinig lijkt te dalen. Wanneer er wordt gekeken naar de scatterplot tussen de variabelen job demands met commitment aan het beroep, zie figuur 4, valt het op dat de score van docenten voor commitment aan het beroep blijft variëren tussen de 50 en 100 naarmate job demands toeneemt.

Figuur 3

Spreading tussen Job Demands en Commitment Organisatie



Figuur 4 *Spreading tussen Job Demands en Commitment Beroep*

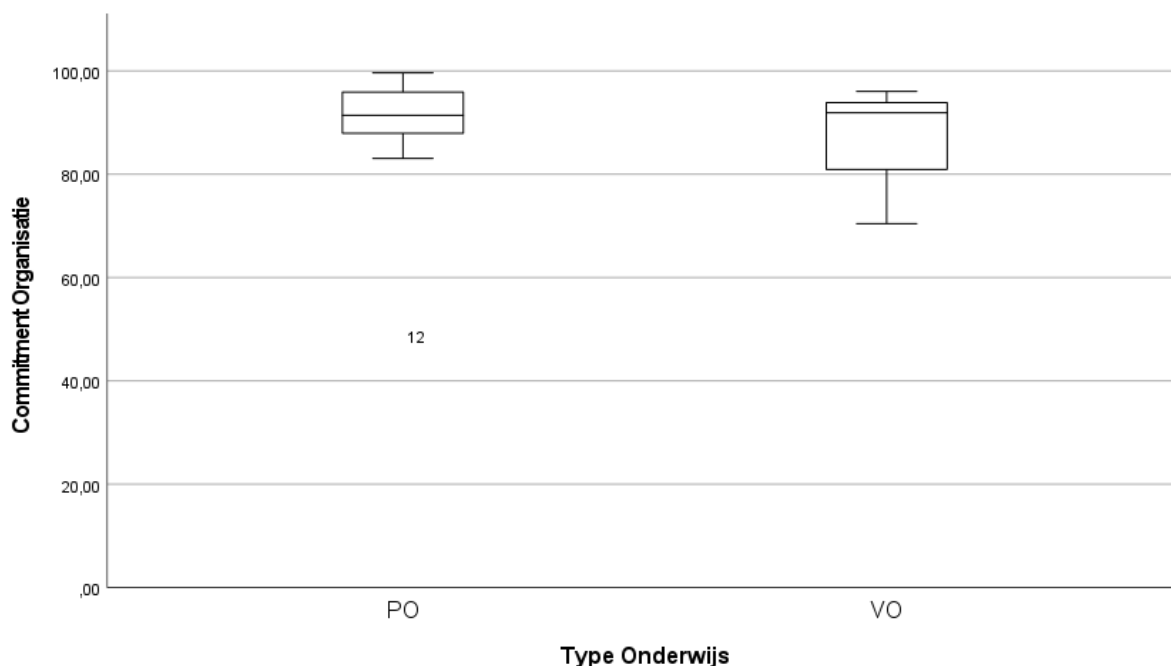


Verschillen tussen docenten in het PO en VO

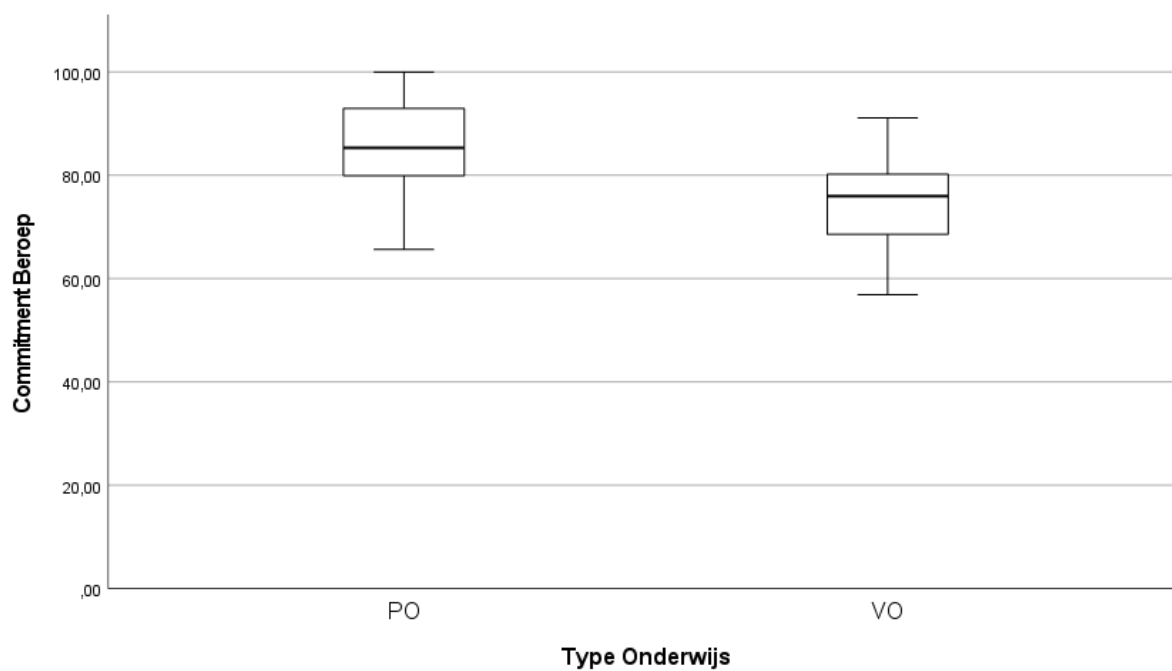
In de vierde onderzoeksvraag wordt het verschil in commitment tussen het PO en VO onderzocht. Dit wordt apart onderzocht voor de variabelen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep, omdat deze niet sterk met elkaar correleerden in deelvraag één.

Hieronder, in figuren 5, 6 en 7, zijn de verdelingen van commitment aan de organisatie, commitment aan het beroep en job demands per onderwijsvorm schematisch weergegeven in boxplots. Te zien valt dat voor commitment aan de organisatie de mediaan van PO en VO ongeveer gelijk is, maar de verdeling van VO iets meer naar onderen gespreid is. Wat betreft de variabele commitment aan het beroep is de mediaan voor VO lager dan die van PO. Kijkend naar de spreiding valt het op dat binnen het PO 75 procent 80 of hoger scoort en in het VO 75 procent 80 of lager scoort op commitment aan het beroep. Voor job demands valt het op dat de mediaan hoger ligt in het VO dan in het PO en dat de spreiding van VO grotendeels hoger ligt dan die van PO docenten.

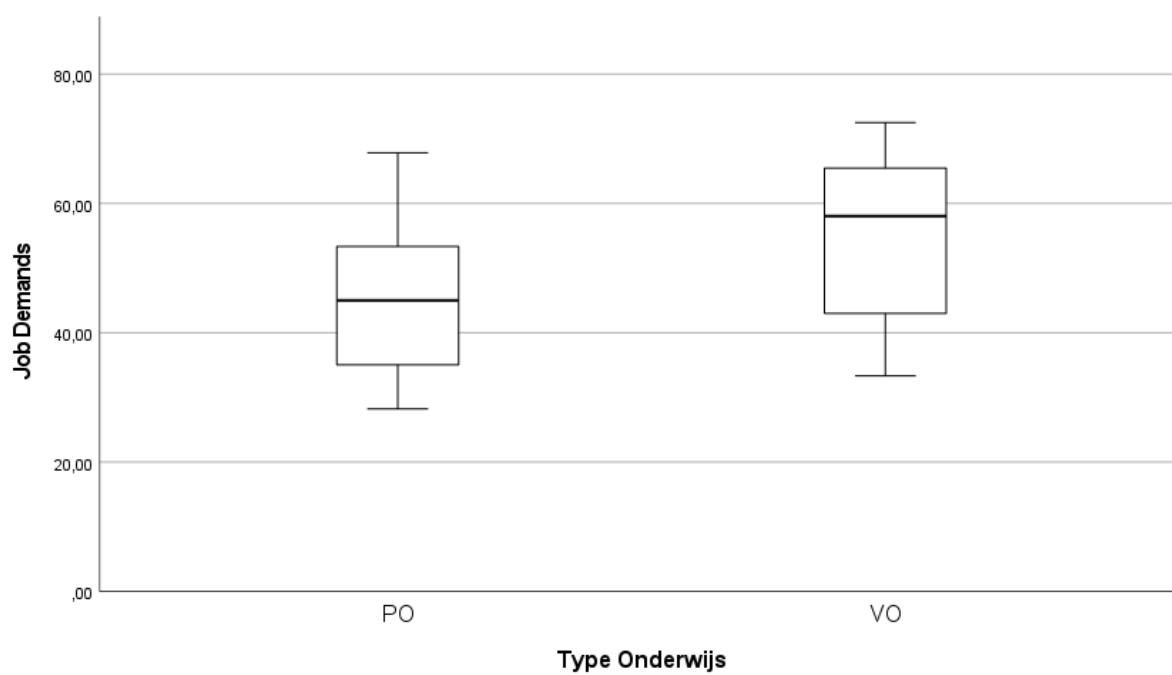
Figuur 5
Verdeling Commitment organisatie onder PO en VO docenten



Figuur 6
Verdeling Commitment Beroep onder PO en VO docenten



Figuur 7
Verdeling Job Demands onder PO en VO docenten



Voor beide commitment variabelen luidt de nulhypothese; de commitment in het PO en VO is even hoog. Om een mogelijk verschil te onderzoeken wordt er per docent de gemiddelde commitment voor commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep berekend. Tot slot is er onderzocht of er een verschil in job demands is tussen PO en VO docenten, die een verschil in commitment zou kunnen verklaren. Hier luidt de nulhypothese: de job demands voor PO en VO zijn even hoog. Hieronder worden eerst de assumpties getest en vervolgens worden de resultaten gepresenteerd.

Aan de assumptie van schaal en onafhankelijkheid wordt voldaan. Na visuele inspectie lijkt grotendeels ook aan de rest van de assumpties voldaan. Echter is de assumptie van normaliteit voor de variabele commitment aan de organisatie geschonden. Daarom zal hier een Mann-Whitney U test worden uitgevoerd. Voor de variabele commitment aan het beroep en de variabele job demands wordt wel aan de assumpties voldaan en zal dus een t-test uitgevoerd worden. Zie figuren C.1, C.2 en C.3 voor de assumptie van normaliteit en figuren C.4, C.5 en C.6 in bijlage C voor de assumpties van homoscedasticiteit.

Een Mann-Whitney U test is gebruikt om te onderzoeken of commitment aan de organisatie verschilt tussen docenten in het PO en in het VO. Uit de analyse blijkt dat $U = 28$, $p = .643$ en dat er dus geen significant verschil is gevonden.

Een onafhankelijke t-test is gebruikt om te onderzoeken of commitment aan het beroep verschilt tussen docenten in het PO en in het VO. Het verschil in gemiddelde commitment aan het beroep voor PO ($M = 85.69$; $SD = 10.49$) en VO ($M = 74.79$; $SD = 11.70$) was niet significant ($t(15) = 1.97$; $P = .819$). Ook is er een onafhankelijke t-test gebruikt om een verschil in Job demands te onderzoeken. Het verschil in gemiddelde tussen PO docenten ($M = 45.13$; $SD = 12.90$) en VO docenten ($M = 55.05$; $SD = 14.48$) was niet significant ($t(15) = -1.455$; $P = .166$).

Job demands in het PO en VO

Tabel 7

Frequentie en Percentage Job Demands per Type Onderwijs

		Type onderwijs			
			PO	VO	Total
Job demands categorieën	Geen ervaren job demands	Frequentie	1	0	1
		%	1,4%	0,0%	0,9%
	Leerling gedrag	Frequentie	6	8	14
		%	8,6%	19,0%	12,5%
	Verstandhouding met collega's	Frequentie	7	0	7
		%	10,0%	0,0%	6,3%
	Verstandhouding met ouders	Frequentie	9	4	13
		%	12,9%	9,5%	11,6%
	Erkenning en steun	Frequentie	4	1	5
		%	5,7%	2,4%	4,5%
	Differentiëren	Frequentie	2	0	2
		%	2,9%	0,0%	1,8%
	Tijdsdruk	Frequentie	2	4	6
		%	2,9%	9,5%	5,4%
	Administratieve taken	Frequentie	3	6	9
		%	4,3%	14,3%	8,0%
	Onvoorziene omstandigheden	Frequentie	10	5	15
		%	14,3%	11,9%	13,4%
	Voorbereiden onderwijs	Frequentie	4	2	6
		%	5,7%	4,8%	5,4%
	Bijkomende taken	Frequentie	6	6	12
		%	8,6%	14,3%	10,7%
	Vergaderingen	Frequentie	1	2	3
		%	1,4%	4,8%	2,7%
	Zorg	Frequentie	3	1	4
		%	4,3%	2,4%	3,6%
	Persoonlijke omstandigheden	Frequentie	2	1	3
		%	2,9%	2,4%	2,7%
	Professionalisering	Frequentie	5	1	6
		%	7,1%	2,4%	5,4%
	Conflicten tussen leerlingen	Frequentie	5	1	6
		%	7,1%	2,4%	5,4%
Totaal		Frequentie	70	42	112
		%	100,0%	100,0%	100,0%

In tabel 7 hierboven zijn de frequenties gestandaardiseerd tot percentages. Het valt op dat de meeste job demands niet veel vaker door PO of VO docenten worden genoemd. De job demand verstandhouding met collega's lijkt enigszins frequenter in het PO genoemd te worden ten opzichte van het VO. Ter illustratie hieronder nog een citaat met betrekking tot deze demand.

“Er stond een vaste invaller uit ons team voor mijn klas op maandagmiddag en dinsdag. Zij is niet mijn duo maar is op dit moment wel de enige leerkracht naast mij. Op haar dagen waren er wat ruzies geweest. Ze had voor woensdagochtend geen overdracht gedaan waardoor ik niet op de hoogte was van die ruzies. Woensdag speelde er veel onderling weer in de klas wat mij veel energie kostte en ik niet begreep. Woensdag na de lesdag kwam de overdracht pas. Donderdag heb ik nog veel op sociaal emotioneel moeten insteken, wat ook veel extra energie kostte. Vrijdag had ik ze weer gelukkig. Deze leerkracht staat bijna wekelijks een aantal dagdelen voor mijn groep en dit kost mij altijd energie bij haar.”- Docent 5

Ook valt op dat job demands als leerling gedrag en administratieve taken relatief vaker als job demands worden gemeld in het VO als in het PO. Hieronder een citaat met betrekking tot leerlinggedrag en administratieve taken.

Continu zorgen voor stilte bij een klas. Tijdens mijn uitleg wil ik het stil hebben en dit is lastig voor deze klas (veel gepraat en steeds reageren op elkaar).- Docent 11

“Toetsweek en toetsen nakijken. Het is veel werk om het allemaal binnen de deadline te doen. Het betekent ook dat ik in het weekend en tot laat in de avond bezig moet. Daarnaast heeft een collega veel meer ervaring en ik heb soms het idee dat ik geen idee heb waar ik mee bezig ben.”- Docent 14

Naast de ervaren demands in tabel 8 is zijn ook de overkoepelende categorieën; sociale demands, organisatorische demands en psychische demands onderzocht. Hieronder in tabel 8 zijn de frequentie en het gestandaardiseerd percentage van deze overkoepelende categorieën weergegeven. Hierin lijken sociale demands en psychische demands iets vaker voor te komen in het PO en organisatorische demands iets vaker in het VO. Het verschil hier tussen is echter klein.

Tabel 8

Frequentie en Percentage soort Job Demands per Type Onderwijs

			Type Onderwijs		Totaal
			PO	VO	
Soort Demand	Sociale demands	Frequentie	38	18	56
		%	55,1%	42,9%	50,5%
	Organisatorische demands	Frequentie	27	23	50
		%	39,1%	54,8%	45,0%
	Psychische demands	Frequentie	4	1	5
		%	5,8%	2,4%	4,5%
Totaal	Frequentie		69	42	111
	%		100,0%	100,0%	100,0%

Conclusie en Discussie

In dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag onderzocht; *'In welke mate is er een verschil in commitment (binding en toewijding) tussen startende docenten in zowel het primair- als in het secundair onderwijs en welke job demands spelen hierin een rol?'*

De hypothese is dat docenten in het VO een lagere commitment hebben dan docenten in het PO, omdat uit eerder onderzoek van Kavita en Hassan (2018) en Kongaroen (2019) blijkt dat deze docenten hogere job demands ervaren. Daarnaast blijkt op basis van cijfers van DUO uit 2018 dat 20% van de startende docenten in Nederland in het VO uitvalt ten opzichte van slechts 8% in het PO (ministerie OCW, 2021).

Uit onderzoek van Gaag en Kunnen (2012) blijkt dat negatieve gebeurtenissen zorgen voor een afname in commitment. Daarom wordt in dit onderzoek verwacht dat ervaren job demands invloed hebben op commitment. Om te onderzoeken wat deze demands zijn is er door middel van de open vraag *'Wat kostte je energie deze week?'* onderzocht welke demands docenten ervaren in hun werkpraktijk. Hieruit blijkt dat onvoorziene omstandigheden, leerlinggedrag, verstandhouding met ouders en bijkomende taken het meest frequent genoemd zijn. Uit eerder onderzoek van Bakker et al (2007) is gekomen dat de demand leerlinggedrag over het algemeen als hoog wordt ervaren.

Vervolgens is er onderzocht of er samenhang tussen de variabelen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep is en of deze sterk genoeg is om als één variabele (commitment) door te gaan. Hieruit bleek dat er een middelmatig verband bestond tussen deze twee. Op basis van deze resultaten is er voor het verloop van het onderzoek gekozen om onderscheid te blijven maken tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. De gevonden resultaten lijken in overeenstemming met de resultaten van Bogler, et al. (2004), Bogler en Nir (2014) en Cohen (2000) die een klein tot middelmatig significant verband vonden voor de samenhang tussen commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Een mogelijke verklaring voor deze samenhang is dat commitment aan het beroep stabiliseert over langere termijn als gevolg van dagelijkse ervaringen (Kunnen & Metz, 2014). Commitment aan de organisatie is echter meer afhankelijk van omgevingsfactoren, zoals relaties met collega's en administratieve ondersteuning die docenten kunnen motiveren om binnen het beroep te blijven (Mayer & Allen, 1991; Bogler & Nir (2014) en zou dus mogelijk een rol kunnen blijven spelen naarmate docenten meer ervaring krijgen. Hierdoor kunnen docenten zich verbonden voelen met het beroep, maar nog steeds fluctueren in hun commitment aan de organisatie.

Omdat verwacht wordt dat job demands de commitment beïnvloeden is het van belang te onderzoeken of er samenhang is tussen deze twee. Uit de resultaten bleek dat er een negatief zwak significant verband werd gevonden tussen job demands en commitment aan de organisatie en tussen job demands en commitment aan het beroep. Het hierboven genoemde negatieve effect lijkt in overeenstemming met het model van Bakker en Demerouti (2007), weergegeven in figuur 1, waarin er een negatief effect van job demands door middel van ervaren stress op commitment verwacht wordt. Ook is dit negatieve verband in overeenstemming met Bogler en Nir (2014) die een negatieve invloed van job demands op commitment hebben gevonden. De in dit onderzoek gevonden negatieve verbanden zijn echter zwak gecorreleerd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er volgens de theorie van Bakker en Demerouti (2007) geen direct verband verwacht wordt tussen job demands en commitment, maar dat deze gemedieerd worden door stress. Daarnaast zouden de ervaren job resources ook een invloed op de commitment van docenten kunnen hebben, waardoor het buffereffect beschreven in Bakker en Demerouti (2007) hier van toepassing zou kunnen zijn. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Collie (2020) die in eerder onderzoek een klein effect van job demands heeft gevonden en een middelmatig effect voor de invloed van job resources op commitment. Ook blijkt uit onderzoek van Boyd (2010) dat job resources een positieve invloed hebben op de commitment.

Hierboven is een zwak negatief verband gevonden voor de invloed van job demands op commitment. Op basis van de literatuur beschreven door Kongaroen (2019) en Kavita en Hassan (2018) wordt verwacht dat deze job demands hoger zijn in het VO dan in het PO en dat daardoor er een mogelijk verschil in commitment gevonden kan worden. Echter uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat op basis van de verkregen data geen significant verschil tussen PO en VO gevonden kan worden voor de variabelen commitment aan de organisatie, commitment aan het beroep en de variabele job demands. Dat er geen significant verschil in job demands gevonden is zou kunnen verklaren waarom er geen significant verschil voor de commitment variabelen gevonden is. De hypothese voor het verschil in commitment tussen PO en VO is namelijk gebaseerd op de aanname dat er een verschil in job demands zou zijn. Echter kijkend naar de boxplots in figuur 6 en 7 valt te zien dat de spreidingen tussen PO en VO zeer uiteenlopen. Dit is wat ook verwacht wordt op basis van de literatuur en de cijfers van het ministerie van OCW. Mogelijk zou een grotere onderzoeksgroep daarom wel de verwachte resultaten opleveren, doordat de kans op een type II fout kleiner is.

Tot slot is er onderzocht welke job demands in het PO en VO voorkomen. Het viel op dat job demands als leerlinggedrag en administratieve taken relatief vaker in het VO als in het PO worden gemeld. Deze bevinding betreft leerlinggedrag lijkt in overeenstemming met

Betoret (2009) die stelt dat het werken met adolescenten een grotere uitdaging kan zijn dan het werken met jongere kinderen. Ook lijken deze resultaten in overeenstemming met Kavita en Hassan (2018) die vonden dat de job demands; leerlinggedrag, en werkdruk (waaronder administratieve taken) gemiddeld hoger scoorden onder VO docenten dan onder PO docenten. Afwijkend van hun resultaten is de bevinding dat het demand ‘verstandhouding met collega’s’ relatief vaker in het PO wordt genoemd dan in het VO. Een mogelijke verklaring hiervoor is de onderzoeksgroep die afwijkt van Kavita en Hassan (2018). Aangezien dit onderzoek is gericht op startende docenten in Nederland en het onderzoek van Kavita en Hassan (2018) op alle PO en VO docenten in Maleisië. In Maleisië hebben er de afgelopen jaren een aantal veranderingen in het onderwijsbeleid plaatsgevonden waardoor de werkdruk er is toegenomen (Kavita en Hassan, 2018). Daarnaast betreft het een kleine onderzoeksgroep die mogelijk niet representatief is voor de onderzoekspopulatie.

Samenvattend; het doel van dit onderzoek was om een mogelijk verschil in commitment tussen startende docenten in het PO en VO te onderzoeken en eventueel verklarende job demands te achterhalen. Op basis van de huidige data lijkt er een zwakke samenhang te zijn tussen job demands en commitment. Daarnaast is er geen verschil in job demands gevonden, waardoor er op basis van de literatuur ook geen verschil in commitment wordt verwacht. Kortom, de rol die job demands lijken te spelen op de commitment van docenten lijkt in dit onderzoek klein en lijken dus ook geen verschil in commitment aan de organisatie of commitment aan het beroep te kunnen verklaren.

Beperkingen en aanbevelingen onderzoek

Het onderzoek ging van start met een totaal van 22 PO en VO docenten. Daarvan zijn vijf docenten uitgevallen. Zij gaven als reden het hiervoor te druk te hebben en geen tijd te kunnen vinden om de vragenlijst in te vullen. Dit kan mogelijk de dataverzameling hebben beïnvloedt doordat juist deze docenten nodig zijn in het onderzoek om een realistisch beeld van de praktijk te krijgen. In eerste instantie doen docenten mee uit intrinsieke motivatie, omdat ze het doel van het onderzoek belangrijk vinden. Wanneer dit echter niet opweegt tegen de lasten zijn er twee opties; het verlagen van de lasten door kortere vragenlijsten of het minder frequent laten beantwoorden van de lijsten of om externe motivatie te verhogen door bijvoorbeeld een tegenprestatie.

Voor de deelnemende docenten was het van belang dat de vragenlijst aan het einde van hun werkdag werd ingevuld, zodat de herinneringen en ervaring van die dag nog accuraat herinnerd werden en het geheugen geen bedreiging zal zijn voor de externe validiteit (Campbell

& Cook, 2002). Echter vergaten docenten regelmatig de vragenlijst in te vullen, waardoor zij aan het einde van de week een reminder ontvingen waarna ze de vragenlijst pas invulden. Dit kan een bedreiging zijn voor de validiteit, doordat docenten gebeurtenissen dus minder accuraat zullen herinneren (Campbell & Cook, 2002). Een mogelijke aanbeveling voor vervolgonderzoek is om reminders een dag na ontvangst te versturen, zodat de selectiviteit van het geheugen een minder grote bedreiging is voor de validiteit.

Daarnaast was de interne consistentie tussen de gebruikte items in het meetinstrument acceptabel tot bedenkelijk. Voor zowel commitment aan de organisatie als commitment aan het beroep zijn twee items gebruikt. Hierover is de interne consistentie gemeten door middel van een cronbach alpha. De betrouwbaarheid hiervan was acceptabel tot onzeker. In vervolgonderzoek naar de commitment van docenten zouden er per variabele meerdere items gebruikt kunnen worden om de betrouwbaarheid hiervan te verhogen, hierbij moet wel rekening worden gehouden met de lengte van de dagboek vragenlijst. Deze mag niet te lang worden, omdat gevraagd wordt dat docenten deze meerdere malen invullen mag deze niet te veel tijd kosten.

Ook kon het verschil tussen PO en VO enkel getoetst worden over de gemiddelde scores van de respondenten. Waardoor het verschil enkel getoetst kon worden over een totaal van zeventien metingen met als gevolg dat door dit lage aantal meetpunten de gevonden resultaten mogelijk niet representatief zijn voor de onderzoeksgroep. Voor vervolgonderzoek is het daarom aan te raden het onderzoek onder een grotere groep docenten uit te voeren met een meer gelijke verdeling onder PO en VO docenten

Tot slot is er meerdere malen niet aan assumpties voldaan, waardoor alternatieve non-parametrische toetsen als de Mann-Whitney U test en de Spearman Rho test gebruikt moesten worden. Dit vergroot de kans op een type II fout, oftewel de kans is groter dat wanneer de nulhypothese niet waar is, hij onterecht niet wordt verworpen. Met als gevolg dat mogelijke verbanden niet worden ontdekt, terwijl hier wel sprake van zou kunnen zijn. Om een mogelijke type II error te voorkomen is het aan te bevelen in toekomstig onderzoek de power te verhogen door het significantie level te verhogen van 0.05 naar 0.10 of om een grotere groep te onderzoeken (Rothman, 2010).

Implicaties

In dit onderzoek viel op dat de meeste scores voor commitment aan het beroep schommelden tussen de vijftig en honderd. Daarnaast leken de scores voor commitment aan het beroep gelijk te blijven of toe te nemen naarmate commitment aan de organisatie toenam, zoals weergegeven

in figuur 2. Om de uitval onder docenten af te laten nemen en de commitment aan het beroep te verhogen zouden scholen op basis van deze patronen kunnen inzetten op het verbeteren van commitment aan de organisatie (Bogler & Nir, 2014). Dit kan door middel van het verbeteren van omgevingsfactoren, zoals het verbeteren van relaties met collega's en leidinggevendenden of door docenten te betrekken bij de missie- en visievorming van de school (Mayer & Allen, 1991).

Daarnaast viel in dit onderzoek op dat er een klein negatief verband van job demands op de commitment van docenten is gevonden. Kijkend naar de boxplots in figuur 7 lijken job demands hoger in het VO dan in het PO. Voor de toekomst van het onderwijs lijkt het van belang dat de ervaren job demands worden aangepakt in beide vormen van onderwijs, maar waarbij in het VO de noodzaak groter lijkt aangezien hier relatief hoge scores voor job demands worden gerapporteerd. Om veranderingen in gang te zetten en uitval onder docenten te verminderen, zouden scholen in het PO kunnen inzetten op de verstandhouding tussen collega's en het verlagen van de onvoorziene omstandigheden en in het VO zouden scholen kunnen inzetten op het verlagen van de bijkomende taken en onvoorziene omstandigheden. Verder zijn job demands als verstandhouding met ouders van belang om aan te pakken in het PO en de administratieve taken in het VO.

Om de sociale demands onder startende docenten te verlagen en een goede verstandhouding onder collega's te bewerkstelligen onderscheid Fapohunda, (2013) op basis van een literatuur review een achttal kernconcepten; heldere doelen stellen, autoriteit om beslissingen te maken, aansprakelijkheid en verantwoordelijkheid, effectief leiderschap, training en ontwikkeling, voorzien van middelen, steun van de organisatie en beloningen voor team successen. Uitto, et al. (2021) beschrijven dat het van belang is voor de verstandhouding met ouders om naast een goede begeleiding en ondersteuning te bieden waar nodig, het ook van belang is de docent zijn eigen weg te laten zoeken in het contact met ouders.

Wat betreft de organisatorische demands is het van belang om te investeren in wat door Mintzberg (1980) beschreven worden als een goede 'technostructure en support staff', zodat onvoorziene omstandigheden als roosterwijzigingen minder voorkomen of het inplannen van bijvoorbeeld herkansingen functioneler ken. Daarnaast kan support staff ingezet worden ter verlaging van administratieve taken en bijkomende taken door bijvoorbeeld het nakijkwerk deels uit te besteden of open dagen en schoolreizen deels te laten organiseren en uitvoeren door onderwijsassistenten of andere onderwijssteuners.

Dit onderzoek draagt bij aan de kennis over ervaren job demands en de commitment van startende leerkrachten in Nederland. Er is slechts een kleine invloed van job demands op

commitment gevonden. Een suggestie voor vervolgonderzoek is om job demands en job resources mee te nemen in het onderzoek en een interactie analyse uit te voeren om een mogelijke buffereffect tussen deze variabelen te kunnen verklaren. Als uit de resultaten blijkt dat er interactie tussen deze twee is kan dit een belangrijke rol spelen in het onderzoeken van de samenhang met commitment. Deze uitkomsten zouden samen een groter deel van de variantie in commitment kunnen verklaren, waardoor een mogelijk verschil in commitment verklaart zou kunnen worden (Agresti & Finlay, 2014).

Referenties

- Agresti, A., & Finlay, B. (2013). *Statistical Methods for the Social Sciences: Pearson New International Edition* (4de editie). Pearson Education Limited.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541–560. <https://doi.org/10.1177/1741143214535736>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Boyd, C. M., Bakker, A. B., Pignata, S., Winefield, A. H., Gillespie, N., & Stough, C. (2010). A Longitudinal Test of the Job Demands-Resources Model among Australian University Academics. *Applied Psychology*, 60(1), 112–140. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00429.x>
- Cohen, A. (2000). The relationship between commitment forms and work outcomes: a comparison of three models. *Human Relations*, 53(3), 387–417. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177%2F0018726700533005>
- Collie, R. J. (2021). A multilevel examination of teachers' occupational commitment: the roles of job resources and disruptive student behavior. *Social Psychology of Education*, 24(2), 387–411. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09617-y>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the schools*, 48(10), 1034/1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>

- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Fapohunda, Tinuke. (2013). Towards Effective Team Building in the Workplace.
- Gavish, B., & Friedman, I.A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Hammerness, K. (2008). "If You Don't Know Where You Are Going, Any Path Will Do": The Role of Teachers' Visions in Teachers' Career Paths. *The New Educator*, 4(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/15476880701829184>
- Jafaraghaee, F., Ebadi, A., Negarandeh, R., & Mehrdad, N. (2017). A professional commitment scale for clinical nurses: A study protocol. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 31(1), 817–822. <https://doi.org/10.14196/mjiri.31.123>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.
- Kavita, K, & Hassan, N.C. (2018). Work Stress among Teachers: A Comparison between Primary and Secondary School Teachers. *Teachers and Teaching theory and practice*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Kongcharoen, J., Onmek, N., Jandang, P., & Wangyisen, S. (2019). Stress and work motivation of primary and secondary school teachers. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 709–723. <https://doi.org/10.1108/jarhe-04-2019-0088>
- Kunnen, E. S. (2021). The Relation between Vocational Commitment and Need Fulfillment in Real Time Experiences in Clinical Internships. *Identity*, 22(1), 6–16. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1932899>
- Kunnen, S. & Metz, M. (2014). Commitment and exploration: The need for a developmental approach. In K.C. McLean & M. Syed (red.), *The oxford handbook of identity development* (pp. 115-131)
- Lambert, K., & Gray, C. (2019). Performing 'teacher': exploring early career teachers' becomings, work identities and the [mis-]use of the professional standards in

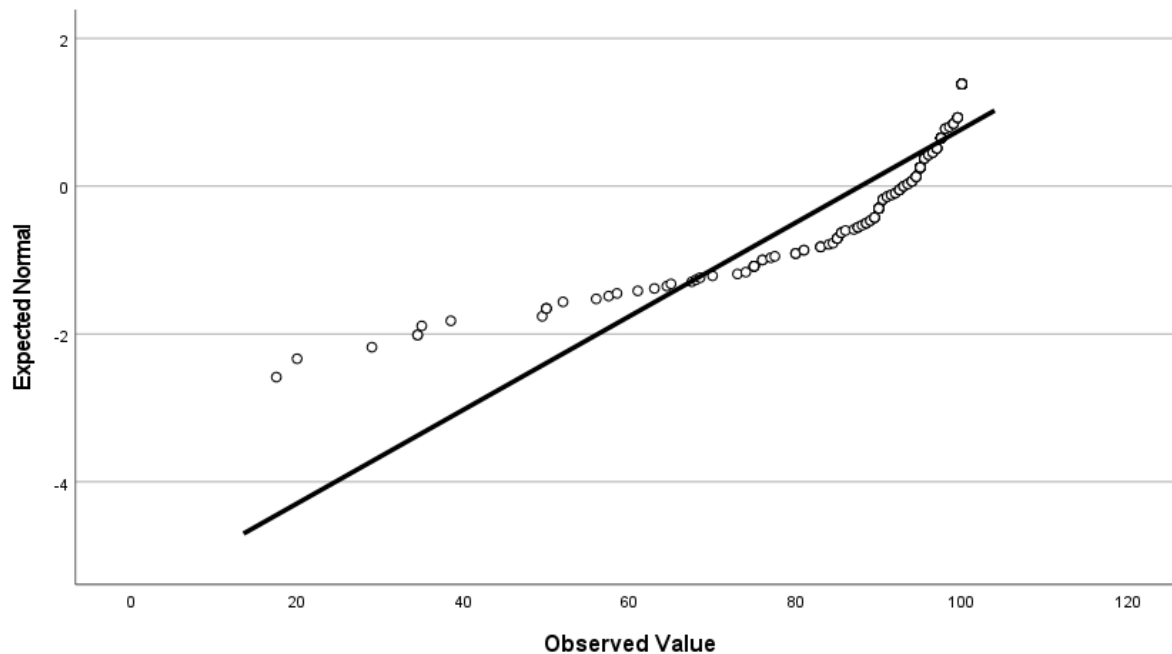
- competitive educational assemblages. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 501–523. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1663247>
- Meeus, W., Van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence. *Child Development*, 81(5), 1565–1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z).
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace toward a general model. *Human Resource Managment Review*, 11, 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2021,13 oktober). Uitval startende leraren primair onderwijs. *Dienst uitvoering onderwijs*. Geraadpleegd op 18 oktober 2021, van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/uitval-startende-leraren-primair-onderwijs/>
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2021,13 oktober). Uitval startende leraren voortgezet onderwijs. *Dienst uitvoering onderwijs*. Geraadpleegd op 18 oktober 2021, van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/voortgezet-onderwijs/personeel/uitval-startende-leraren-voortgezet-onderwijs/>
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management Science*, 26(3), 322–341. <https://doi.org/10.1287/mnsc.26.3.322>
- OECD (2018), "How do primary and secondary teachers compare?", *Education Indicators in Focus*, No. 58, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/535e7f54-en>.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and teaching: theory and practice*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Rothman, K. J. (2010). Curbing type I and type II errors. *European Journal of Epidemiology*, 25(4), 223–224. <https://doi.org/10.1007/s10654-010-9437-5>

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1994). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference* by William R. Shadish (HMH) (47211th ed.). Wadsworth Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teachers' motivation and well-being. *Social psychology of Education, 21*, 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Somers, M. J. (2009). The combined influence of affective, continuance and normative commitment on employee withdrawal. *Journal of Vocational Behavior, 74(1)*, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.006>.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review, 23(4)*, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E. T., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2020). Parent–teacher relationships in school micropolitics: beginning teachers' stories. *Teachers and Teaching, 27(6)*, 461–473. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863205>
- Van der Gaag, M. A. E. (2017). Understanding processes of identity development and career transitions: A person-centered, micro-level approach. Rijksuniversiteit Groningen.
- Van der Gaag, M. A. E. *, De Ruiter, N. M. P. *, Kunnen, E. S. & Bosma, H. A. (2020a). In The landscape of identity: integrating commitment strength and quality within a developmental framework. In T. R. Bidell & M. F. Mascolo. (Eds.). *Handbook of Integrative Psychological Development* (pp. 358-373). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003018599-14>
- Van der Gaag, M. A. E., De Ruiter, N. M. P., Kunnen, S. E., & Bosma, H. (2020b). The Landscape of Identity Model: An Integration of Qualitative and Quantitative Aspects of Identity Development. *Identity, 20(4)*, 272–289. <https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1821154>
- Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research. *Educational Researcher, 44(1)*, 7–16. <https://doi.org/10.3102/0013189x14566879>

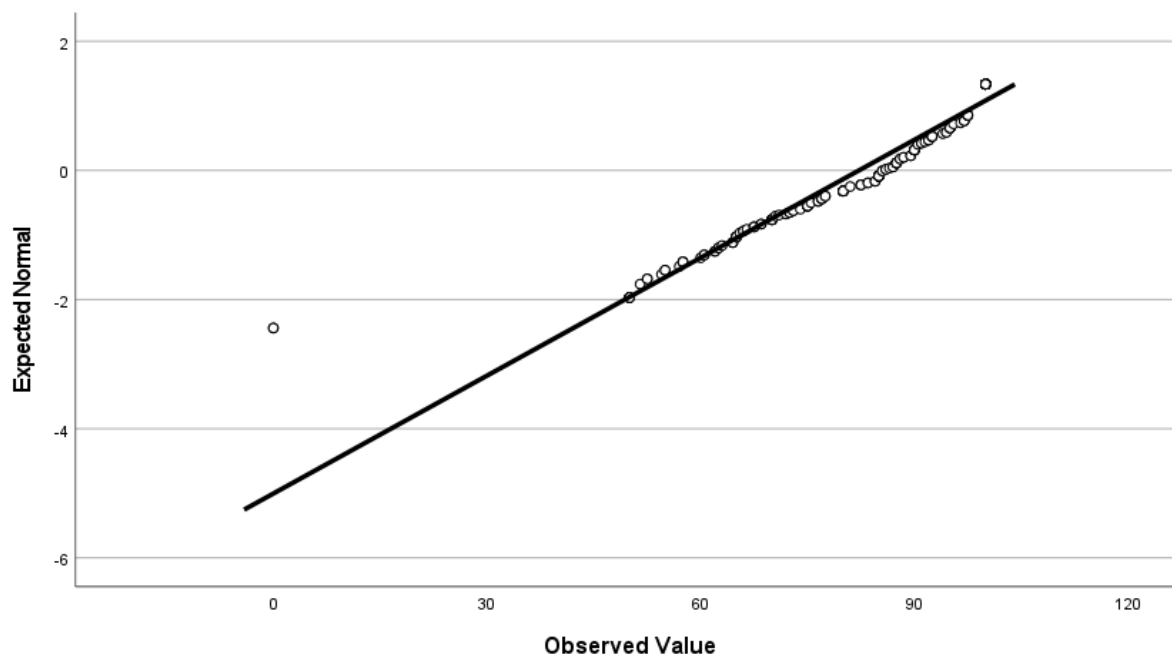
Bijlagen

Bijlage A Assumpties deelvraag twee Normaliteit

Figuur A.1
Q-Q plot Normaliteit Commitment Organisatie

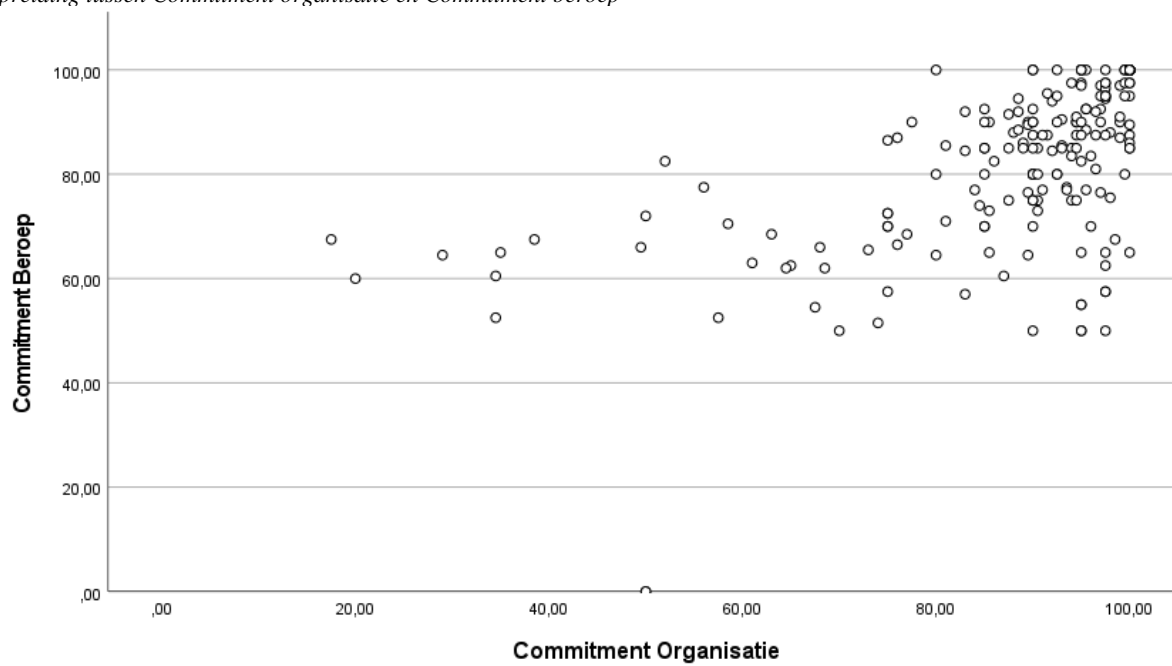


Figuur A.2
Q-Q Plot Normaliteit Commitment Beroep



Homoscedasticiteit en lineariteit

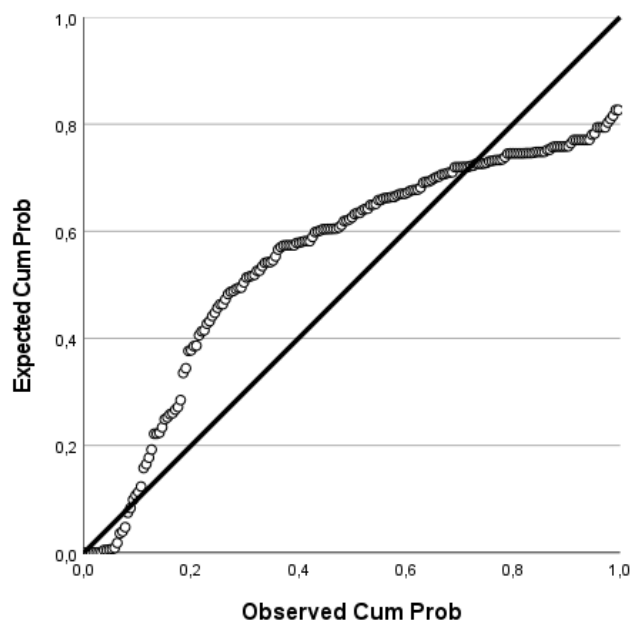
Figuur A.3
Spreiding tussen *Commitment organisatie* en *Commitment beroep*



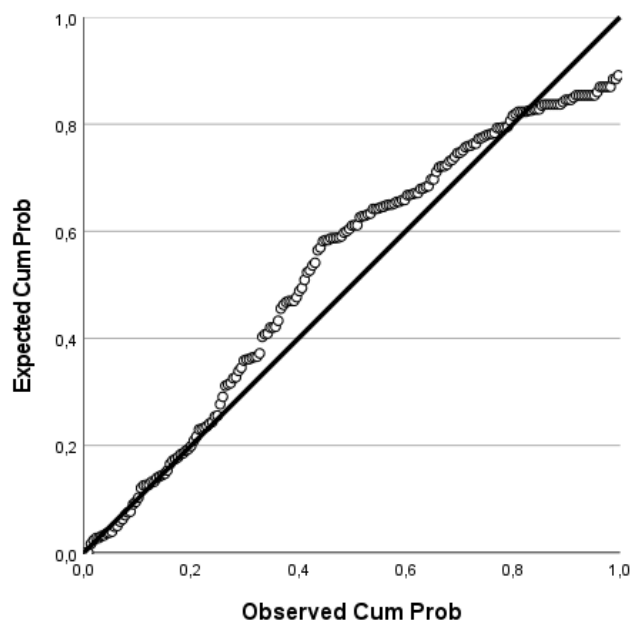
Bijlage B. Assumpties deelvraag drie

Normaal verdeelde residuen

Figuur B.1
P-P Plot Normaal verdeelde residuen Commitment Organisatie

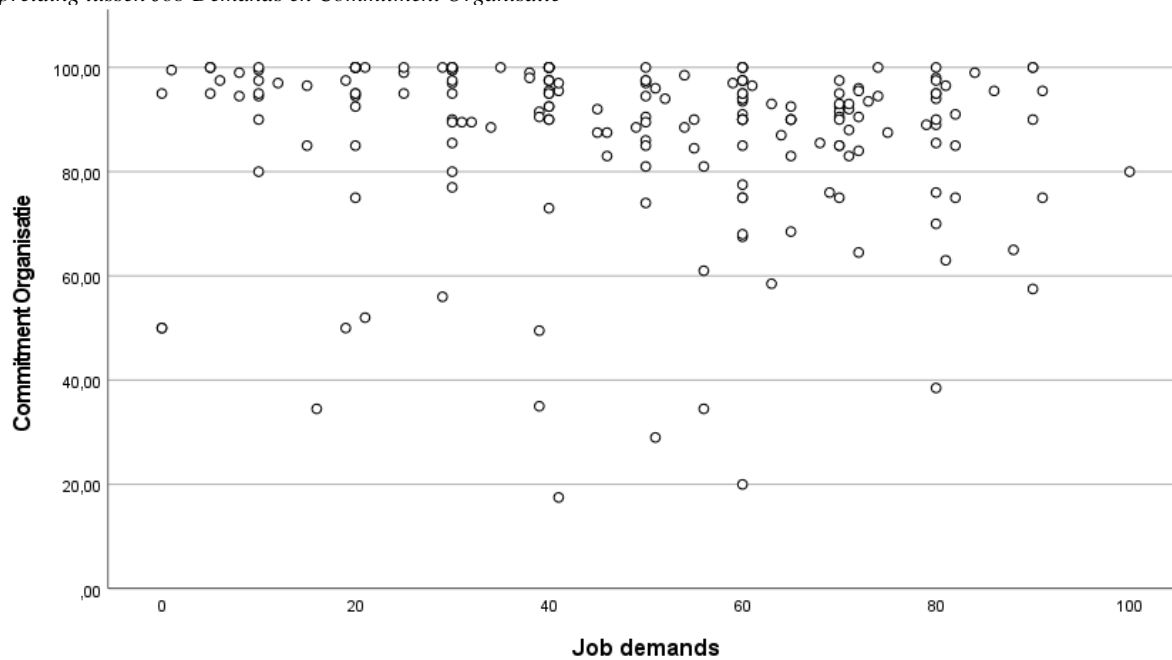


Figuur B.2
P-P Plot Normaal verdeelde residuen Commitment beroep

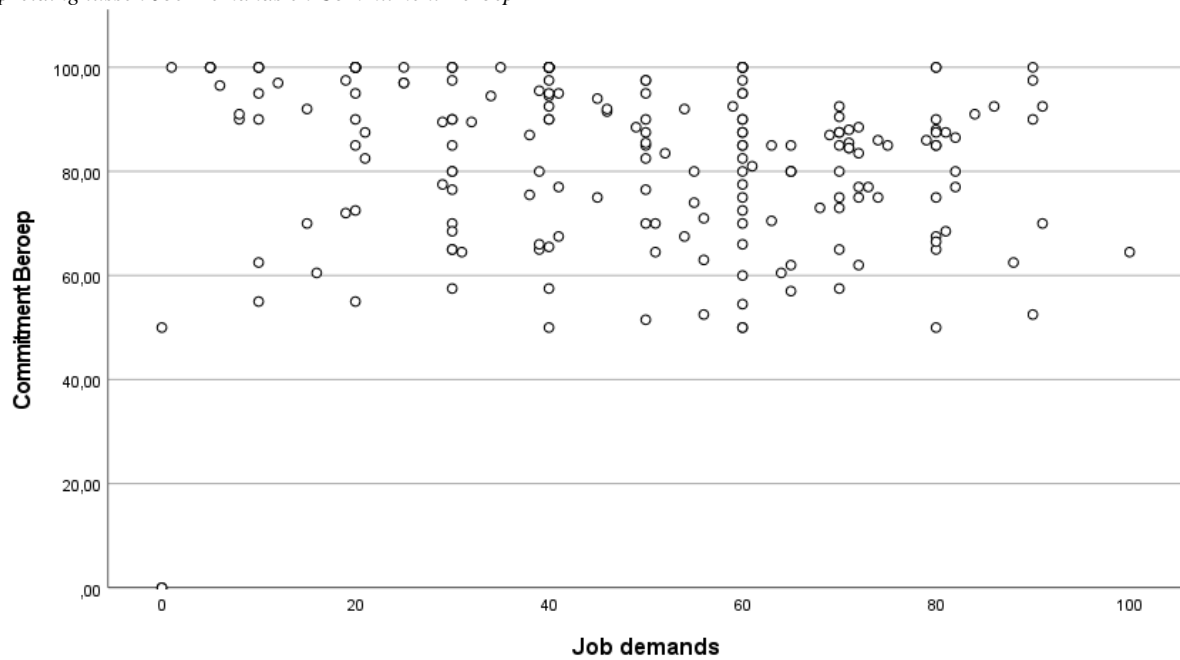


Homoscedasticiteit en lineariteit

Figuur B.3
Spreiding tussen Job Demands en Commitment Organisatie



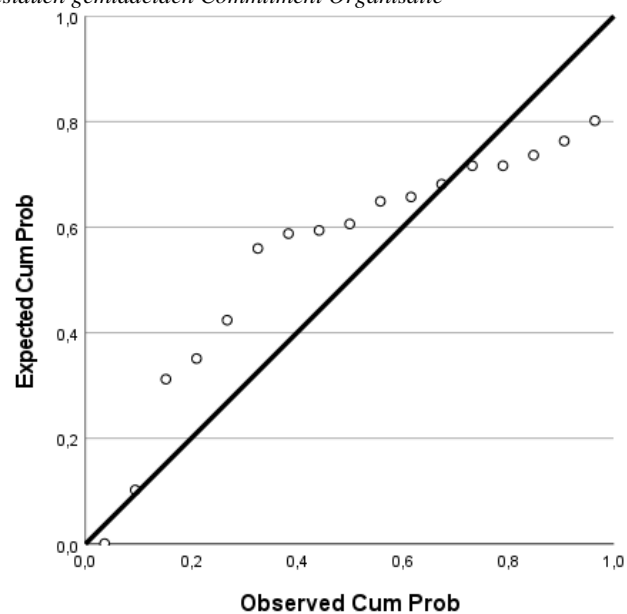
Figuur B.4
 Spreiding tussen Job Demands en Commitment Beroep



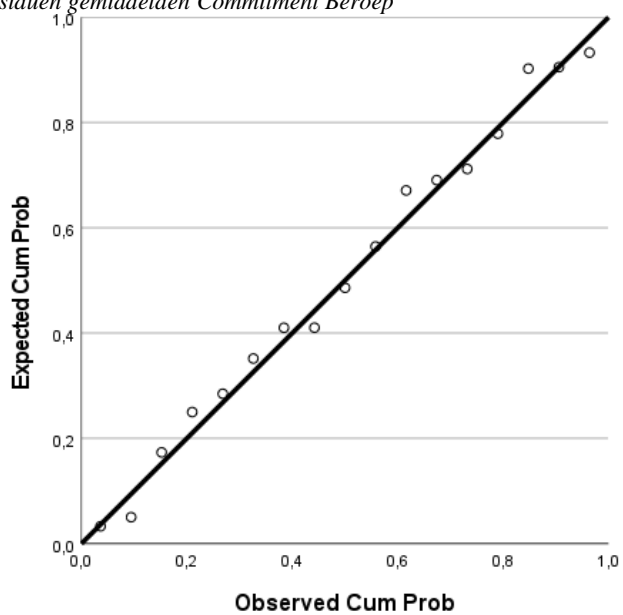
Bijlage C. Assumpties deelvraag vier

Normaal verdeelde residuen

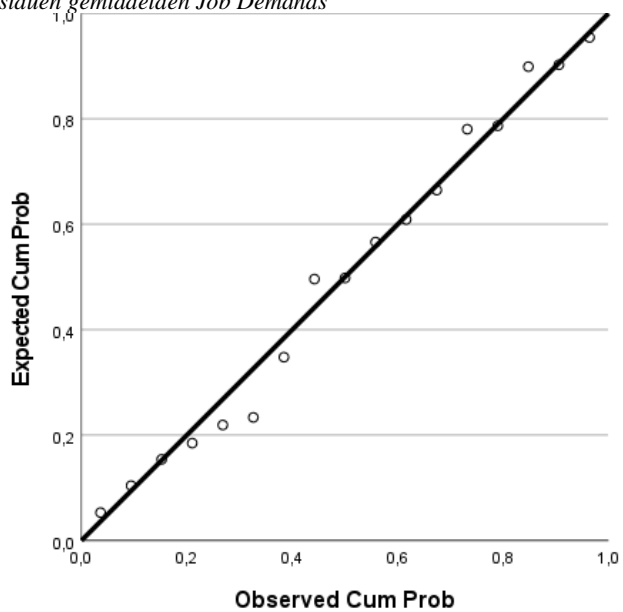
Figuur C.1
 P-P Plot Normaal verdeelde residuen gemiddelden Commitment Organisatie



Figuur C.3
P-P Plot Normaal verdeelde residuen gemiddelden Commitment Beroep

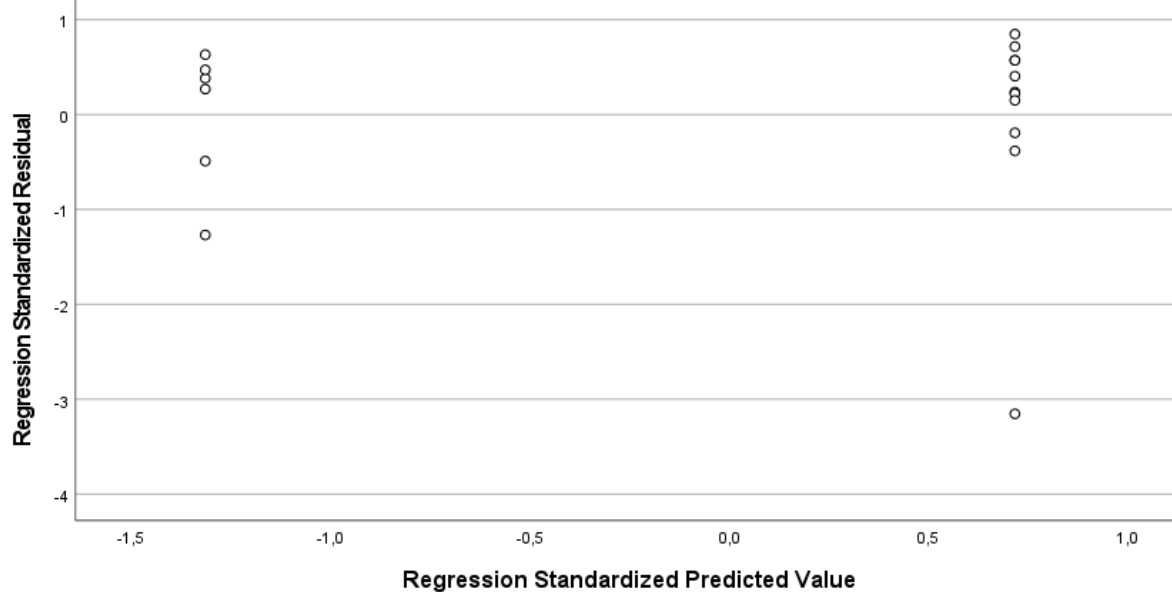


Figuur C.5
P-P Plot Normaal verdeelde residuen gemiddelden Job Demands

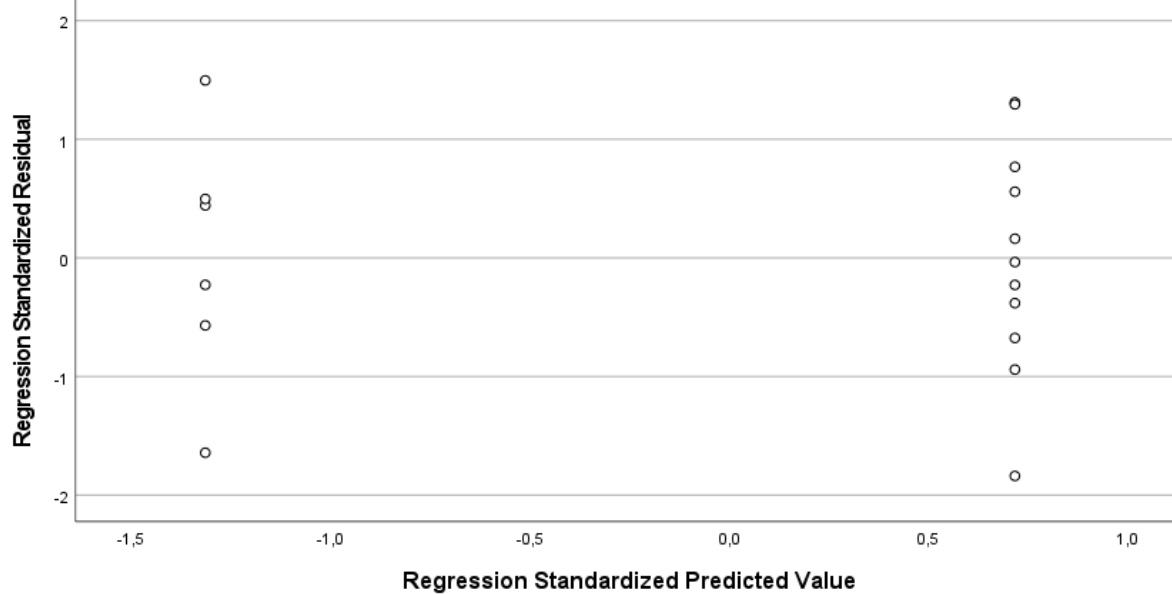


Homoscedasticiteit

Figuur C.2

Spreading Commitment Organisatie

Figuur C.4

Spreading Commitment Beroep

Figuur C.6
Spreiding Job Demands

