

Een exploratief onderzoek naar de arbeidssatisfactie van leerkrachten in het basisonderwijs

J. J. R. M. CORTEN,
Instituut voor Onderwijskunde K.U. Nijmegen

Samenvatting

Door middel van een schriftelijke enquête onder leerkrachten werkzaam in het katholieke basisonderwijs zijn, in september 1970, gegevens verzameld die betrekking hebben op de arbeidssatisfactie. Via faktor-analyses op de antwoorden van de respondenten op 48 specifiek op het onderwijzersberoep gerichte uitspraken, zijn vijf dimensies in de arbeidsbeleving naar voren gekomen. Vervolgens is nagegaan of er een samenhang bestaat tussen de satisfactie met het beroep als geheel (gemeten met de schaal van Brayfield en Rothe) en de tevredenheid op ieder van deze vijf dimensies. Tenslotte is nog nagegaan of er tussen verschillende categorieën leerkrachten en in verschillende klas- en schoolsituaties, verschillen in arbeidssatisfactie te konstateren zijn.

Vaak wordt de klacht gehoord dat het onderwijzersberoep veel van zijn aantrekkelijkheid heeft verloren als gevolg van: de weinig ideale omstandigheden waarin de leerkracht zijn werk moet verrichten; de steeds hogere eisen die aan de leerkrachten gesteld worden; de schrale financiële beloning; het geringe prestige dat het beroep in onze samenleving geniet; de gebrekkige beroepsopleiding, etc. Het ontbreken van feitelijke gegevens betreffende de werksituatie en de arbeidsbeleving van leerkrachten in het basisonderwijs, vormde de aanleiding tot dit onderzoek naar de arbeidssatisfactie.

1. Inleiding op de probleemstelling; enige literatuur

1.1. Omschrijving van het begrip arbeidssatisfactie

Bij pogingen het begrip arbeidssatisfactie nader te definiëren wordt in de literatuur veelal verwezen naar de volgende uitspraak van Morse (1953, p.5): 'Satisfaction is hypothesized to depend upon what the individual aspires for and how much he receives'.

Door Berting en De Sitter (1971) en Bruins (1972) worden soortgelijke omschrijvingen gehanteerd.

Perkes (1968, p. 222) volgt dezelfde gedachten-gang en past deze toe op de arbeidssatisfactie van docenten. Uitingen van tevredenheid of ontevredenheid komen, naar zijn mening, voort uit: 'two sets of expectations - one representing what a teacher expects of the schoolsetting; the other his perceptions of the degree to which the idealized set is or can be achieved. The level of compatibility between the ideal and the perceived realization of expectations is equivalent to the degree of satisfaction expressed'.

De waarden en normen die individuen of groeperingen ten aanzien van hun werksituatie hanteren, en de behoeften, wensen en verwachtingen die ze in dit opzicht hebben, kunnen op grond van psychologische of sociaal-kulturele factoren, verschillen. Berting en De Sitter (1971) leggen in hun beschouwingen over arbeidsvol-doening een relatie met de referentiegroep-theorie. Deze theorie gaat ervan uit dat de wijze waarop mensen een objectieve situatie waarin ze verkeren beoordelen, afhankelijk is van de

groepen of sociale categorieën waarmee ze zich in die situatie vergelijken.

Genoemde auteurs verwijzen in dit verband naar een onderzoek van Form en Geschwender (1962) waaruit blijkt, dat werknemers hun arbeidssituatie beoordelen op grond van:

- de sociale posities die zij in de samenleving innemen; en
- de specifieke groeperingen, waarmee zij zich identificeren of waarop zij zich oriënteren.

Ook Cohen (1967, p. 285) maakt gebruik van de referentiegroeptheorie wanneer zij de in haar onderzoek gevonden verschillen in satisfactie tussen mannelijke en vrouwelijke docenten als volgt tracht te verklaren: '... women teachers may be comparing themselves to other women in clerical or traditional female occupations. In contrast, the male teacher in the large school and large schooldistrict may regret his career choice when he compares himself to other male professionals found in these areas who have comparable years of training but are better off financially'.

In hoeverre een werknemer in een bepaalde arbeidssituatie, mogelijkheden ziet om aan zijn behoeften en wensen te voldoen is zowel afhankelijk van de feitelijke arbeidsomstandigheden, als van de wijze waarop de betrokkene deze percipieert.

Versillen in arbeidssatisfactie kunnen dus enerzijds een gevolg zijn van verschillende normen bij het beoordelen van een en dezelfde arbeidssituatie, en anderzijds veroorzaakt worden door werkelijke of gepercipieerde verschillen in de feitelijke arbeidssituatie.

1.2. Hoe wordt de arbeidssatisfactie van leerkrachten gemeten?

Doorgaans wordt de mate van arbeidssatisfactie vastgesteld op grond van verbale uitingen van (on)tevredenheid van de betrokken beroepsbeoefenaren met hun beroepssituatie als geheel of met bepaalde aspecten ervan.

In onderzoeken die zich bezighouden met de arbeidssatisfactie van leerkrachten zijn we de

volgende werkwijzen tegengekomen.

- a. In een aantal studies wordt de mate van arbeidsvoldoening vastgesteld op basis van het antwoord op één algemene vraag. Een recent voorbeeld van deze werkwijze is te vinden bij Roth (1972).
- b. In andere studies gebruikt men meerdere van dergelijke algemene, niet specifiek op het docentenberoep gerichte, vragen. Het werk als geheel dient als referentiepunt en de mate van satisfactie wordt bepaald door middel van een somskore. De schaal van Brayfield en Rothe (1951) kan voor deze werkwijze als illustratie dienen.
- c. In enkele studies wordt aan de leerkrachten gevraagd om de mate van (dis)satisfactie met bepaalde aspecten van hun beroepssituatie aan te geven. De aldus verkregen gegevens worden onderling niet met elkaar in verband gebracht. Voorbeelden van deze werkwijze zijn o.a. te vinden bij Green (1954), Mills en Rogers (1954), Schuh (1962) en Check (1970).
- d. Coughlan (1970) en Bentley en Rempel (1970) hebben leerkrachten soortgelijke vragen voorgelegd en vervolgens, via factoranalyse, een aantal dimensies in de arbeidsbeleving vastgesteld.
- e. Andere onderzoekers, o.a. Klingler en Gstettner (1971) verzochten de respondenten verschillende aspecten van de arbeidssituatie te rangschikken naar de mate waarin men er (on)tevreden over is.
- f. Suhr (1962) maakt gebruik van een projectieve techniek. Hij vroeg zijn respondenten 40 zinnen met betrekking tot het docentenberoep, af te maken.
- g. In enkele onderzoeken is de 'critical-incident' methode gehanteerd. Hierbij wordt de respondent verzocht de momenten te beschrijven waarop hij zich bijzonder plezierig of bijzonder onplezierig voelde in zijn werk. Sergio-vanni (1969) volgde deze werkwijze bij de bestudering van de arbeidssatisfactie van leerkrachten.

Bij het samenstellen van dit overzichtje is aan de term 'arbeidssatisfactie' een ruimte interpretatie

gegeven. Onderzoeken onder de titel 'arbeidsbeleving', 'arbeidsmoreel', 'houdingen ten opzichte van het werk', etc. zijn er in opgenomen indien de mate van (on)tevredenheid met het docentenberoep als geheel of met bepaalde aspecten daarvan, werd nagegaan.

1.3. *Onderzoek naar de (dis)satisfactie met aspecten van het onderwijzersberoep*

De aspecten waarvoor de (on)tevredenheid van leerkrachten werd nagegaan zijn zeer gevarieerd. Het volgende overzicht kan hiervan een indruk geven.

Uit een onderzoek van Becker (1952) blijkt, dat de problemen van de leerkrachten voornamelijk voortkomen uit de relaties met de leerlingen, de ouders, het schoolhoofd en de collega's. De onderwijzers in dat onderzoek zijn van mening dat dergelijke problemen zich vooral voordoen in scholen met veel kinderen uit gedepriveerde milieus.

Mills en Rogers (1954) hebben vastgesteld dat de problemen van leerkrachten vooral samenhangen met het onderwijzen van leerlingen die geringe intellectuele capaciteiten bezitten of onhandelbaar zijn, en met het beoordelen van leerlingen.

Berger (1957) konstateert dat de Franse leerkrachten van mening zijn dat de salarissen, vooral van jonge leerkrachten, te laag zijn en de arbeidsomstandigheden, met name de toestand van de schoolgebouwen en het aantal leerlingen per klas, steeds ongunstiger worden. Verder vinden deze leerkrachten dat de promotiemogelijkheden onvoldoende zijn en hun beroepsprestige in de steden sterk afneemt.

Schuh (1962) hanteert in zijn onderzoek bij Duitse leerkrachten een lijst met 23 stoorfactoren. Deze factoren kunnen volgens Schuh in acht categorieën worden ondergebracht, namelijk:

1. het salaris en de promotiemogelijkheden;
2. de (eigen) wooneigenheid;
3. de status en het prestige van het beroep;
4. de relatie met de schoolleiding;

5. de kritiek en de eisen van ouders en andere groeperingen;
6. de relaties met kollega's;
7. de arbeidsomstandigheden (het schoolgebouw, de leermiddelen, etc.); en
8. de problemen die verband houden met de leerling en het onderwijzen (zoals: klasgrootte, ordeproblemen, belangstelling van ouders, telkens wisselende voorstellen voor vernieuwingen, te weinig contact met volwassenen).

Verderop in zijn boek deelt Schuh deze stoorfactoren als volgt in:

- a. stoorfactoren die vooral op pedagogische gronden als storend ervaren worden; en
- b. stoorfactoren die vooral uit persoonlijke en 'standes-politische' gronden als storend beleeft worden.

Groff (1963) heeft leerkrachten van leerlingen uit gedepriveerde milieus in Los Angeles geïnterviewd. Het feit, dat het gedrag en de prestaties van de leerlingen niet voldeden aan de verwachtingen van de leerkrachten, bleek de voornaamste bron voor ontevredenheid te zijn.

Bij een onderzoek van Savage (1968) onder Amerikaanse leerkrachten blijken de prestaties van de leerlingen, de persoonlijke relaties met de leerlingen, en de waardering die de leerkracht van de leerlingen ondervindt, de belangrijkste redenen voor tevredenheid.

De hoogte van het salaris blijkt daarentegen niet van invloed.

Coughlan (1970) heeft, via faktoranalyse, 13 dimensies in de arbeidsbeleving van leerkrachten vastgesteld en deze vervolgens in vier categorieën ondergebracht namelijk:

- a. Bestuurlijke aangelegenheden: het functioneren van het schoolbestuur, relaties met de inspekteur, de werkomvang, de leermiddelen, het schoolgebouw en andere voorzieningen.
- b. Interpersoonlijke relaties in de werksituatie: de relatie met het hoofd, met de kollega's, met andere groeperingen en instanties.
- c. De effectiviteit van de school: het onderwijsprogramma en de vorderingen van de leerlingen.
- d. De beroepsuitoefening: de wijze waarop het

werk van de leerkracht beoordeeld wordt, de financiële beloning en de professionele autonomie.

Bentley en Rempel (1970) hebben bij de konstruktie van de 'Purdue Teacher Opinionaire' tien dimensies in de arbeidsbeleving van leerkrachten vastgesteld. Deze kunnen kort als volgt worden aangeduid:

- de verstandhouding van de leerkracht met het schoolhoofd,
- de voldoening die voortvloeit uit het doceren zelf en de relaties met de leerlingen,
- de verstandhouding met de kollega's,
- de honorering,
- de taakomvang,
- het onderwijsprogramma,
- de status en het prestige van het beroep,
- de waardering van de samenleving voor een goed onderwijsprogramma en de bereidheid dit te ondersteunen,
- de materiële en immateriële voorzieningen die de leerkrachten ter beschikking staan, en
- de controle die door de gemeenschap op de leerkrachten wordt uitgeoefend.

Setzen (1971) vermeldt dat 13% van de door hem ondervraagde leerkrachten naar een andere school verplaatst zou willen worden. Hij beschouwt deze wens als een indicatie voor ontevredenheid. De voornaamste motieven die voor overplaatsing worden aangevoerd zijn:

- de ligging van de school buiten de eigen woonplaats,
- de voorkeur voor een ander schooltype, en
- een onbevredigende relatie met kollega's.

Uit een enquête van Klingler en Gstettner (1971) onder Oostenrijkse leerkrachten komen de volgende taak-aspekten als de meest onaangename naar voren:

het moeten werken met ongemotiveerde of ongedisciplineerde leerlingen, verplicht surveilleren, het beoordelen van leerlingen, korrektiewerk, verplichte schriftelijke lesvoorbereiding, schoolreisjes e.d., en werkzaamheden in verband met akties, herdenkingsdagen, etc.

Sandven (1972) heeft in zijn onderzoek onder meer aandacht geschonken aan de problemen van leerkrachten aan Noorse 'youth'-scholen.

Uit de resultaten blijkt, dat een groot aantal leerkrachten problemen ervaart in de relatie met de leerlingen. De oorzaak van deze moeilijkheden ligt volgens hen vooral in de onevenredige nadruk op de intellectuele en theoretische aspecten van het onderwijs, waardoor minder intelligente leerlingen in moeilijkheden raken.

In enkele van de hier weergegeven onderzoeken wordt impliciet of expliciet aangenomen, dat de mate van (dis)satisfaktie met het beroep als geheel, afhankelijk is van de mate van (dis)satisfaktie met een of meerdere aspecten van de arbeidssituatie. Deze relatie is echter niet systematisch onderzocht.

1.4. Verschillen in arbeidssatisfaktie

In het voorafgaande werd er reeds op gewezen dat de mate van (dis)satisfaktie voor diverse categorieën leerkrachten kan verschillen op grond van verschillen in behoefte- en waardepatronen. Ook werd reeds opgemerkt dat de mogelijkheden die men ziet om zijn idealen te verwezenlijken mede afhankelijk zijn van factoren in de feitelijke arbeidssituatie, in het geval van leerkrachten dus van variabelen in de klas- en/of schoolsituatie. In het nu volgende worden de resultaten van enkele onderzoeken, waarin de mate van satisfaktie werd gerelateerd aan leerkracht- of situationele variabelen, kort weergegeven.

Mason (1961) heeft in een onderzoek naar de arbeidssatisfaktie van beginnende leerkrachten onder andere vastgesteld:

- dat vrouwelijke leerkrachten tevredener zijn dan mannelijke,
- dat leerkrachten in het basisonderwijs tevredener zijn dan leerkrachten in het voortgezet onderwijs,
- dat ongehuwde leerkrachten tevredener zijn dan gehuwde (dit geldt met name voor vrouwen),
- dat er meer satisfaktie is bij de niet-blanke dan bij de blanke leerkrachten,
- dat een zeer positieve houding van familie-

leden ten opzichte van het onderwijzersberoep samen gaat met een grotere satisfactie bij de leerkrachten,

- dat leerkrachten in stedelijke gebieden iets tevredener lijken dan die op het platteland.

Schuh (1962) werkt met een steekproef uit alle mannelijke 'Volksschullehrer', met tenminste tien dienstjaren, die niet ouder zijn dan 50 jaar. Voor deze steekproef is nagegaan of verschil in leeftijd, ervaring, opleiding, en het werken aan een stads- of dorpsschool, verschillende reacties ten aanzien van een of meer 'stoorkfactoren' (vergl. p. 449) opleveren. Uit de resultaten blijkt dat de oudere leerkrachten minder tevreden zijn met het salaris, de promotiemogelijkheden en het prestige van het onderwijzersberoep, dan de jongere. De leerkrachten met méér dan 20 dienstjaren zijn vooral ontevreden over het salaris en de promotiemogelijkheden, en hebben bezwaren tegen veelvuldige vernieuwingsvoorstellen. De leerkrachten met minder dan 20 dienstjaren voelen zich vooral gehinderd door gebrekkige leermiddelen en geringe steun van de ouders. 'Seminar' of 'Hochschulbildung' leveren geen verschillende reacties ten aanzien van de stoorkfactoren op. De leerkrachten verbonden aan plattelandsscholen voelen zich vooral belemmerd door hun 'Residenzpflicht', de inrichting van hun dienstwoning, de morele verplichtingen, de toestand van het schoolgebouw, de inrichting van de school, en de voortdurende omgang met onmondigen. De leerkrachten van stadsscholen worden daarentegen meer gehinderd door buitenschoolse verplichtingen, grote klassen, ordeproblemen, geringe belangstelling van de ouders, geheime negatieve mede-opvoeders en veelvuldige veranderingen in de samenstelling van de klassen.

Cohen (1967) heeft vastgesteld dat beroeps-satisfactie hoger is voor:

- vrouwelijke leerkrachten dan voor mannelijke leerkrachten;
- leerkrachten in het basisonderwijs, dan voor leerkrachten in het voortgezet onderwijs;
- leerkrachten in kleine distrikten en kleine scholen dan voor leerkrachten in grotere distrikten en grotere scholen;
- leerkrachten met minder opleiding (= zonder

'degrees') dan voor leerkrachten met meer opleiding (= met 'degrees').

Sergiovanni (1969) rapporteert dat in zijn onderzoek geen verschillen in satisfactie naar voren gekomen zijn tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, en evenmin tussen leerkrachten in het basis- en het voortgezet onderwijs.

Opvalt, dat in deze onderzoeken slechts een drietal schoolvariabelen (schooltype, stad/platteland, schoolgrootte) voorkomen, en dat in geen van de studies een kenmerk van de classesituatie met satisfactiegegevens in verband gebracht is. De aandacht blijkt voornamelijk gericht op persoonsgebonden variabelen.

1.5. *Samenvatting*

De mate van arbeidssatisfactie wordt veelal bepaald op grond van verbale uitingen van (on)tevredenheid, die betrekking kunnen hebben op de beroepssituatie als geheel of op bepaalde aspecten ervan. Aan de hand van enkele onderzoeken werd nagegaan welke aspecten van het onderwijzersberoep in dit opzicht van betekenis worden geacht.

Aansluitend bij bestaande omschrijvingen wordt arbeids(dis)satisfactie opgevat als de resultante van een proces, waarin de waarden, normen en verwachtingen die het individu ten aanzien van zijn beroep hanteert, gerelateerd worden aan de mogelijkheden die de betrokkene ziet om deze te verwezenlijken.

Verschillen in arbeidssatisfactie kunnen bij gevolg enerzijds worden veroorzaakt door individuele verschillen in behoefte- en verwachtingspatronen, anderzijds door reële of gepercipieerde verschillen in de feitelijke beroepssituatie. Enkele onderzoeken waarin satisfactiegegevens in verband zijn gebracht met leerkracht- of schoolvariabelen, werden kort vermeld.

De kontekst van de probleemstelling van het onderzoek is in deze inleiding op globale wijze geschetst. Volledigheid is daarbij niet nagestreefd

en wordt ook niet gepretendeerd. Enkele gangbare satisfaktietheorieën zoals de 'human-relations' benadering (zie Berting en De Sitter 1971), de 'behoeften-hiërarchie' van Maslow (1954) en de 'two-factor hypothese' van Herzberg (1959), zijn buiten beschouwing gebleven.

Enkele van de in het voorafgaande vermelde onderzoeken werden na 1969 gepubliceerd. Ten aanzien van de probleemformulering en de opzet van ons onderzoek hebben zij daarom geen rol meer kunnen spelen. Ze bieden echter wel een interessante mogelijkheid tot vergelijking.

2. De probleemstelling en de opzet van het onderzoek

De in het onderzoek gehanteerde *probleemstelling* omvat vier subvragen.

De *eerste* vraag betreft de tevredenheid met bepaalde aspecten van het onderwijzersberoep. Deze vraag luidt als volgt:

Kunnen er in de arbeidsbeleving van de leerkrachten een aantal basisdimensies onderscheiden worden, en zo ja, hoe staat het dan met de tevredenheid van de leerkrachten ten aanzien van ieder van die dimensies?

De *tweede* vraag is gericht op de relatie tussen de tevredenheid met aspecten van het onderwijzersberoep enerzijds, en de tevredenheid met het beroep als geheel anderzijds. Gevraagd wordt:

Welke relatie bestaat er tussen de mate van satisfaktie op ieder van de gevonden dimensies (= deel-satisfakties) en de satisfaktie met de werksituatie als geheel (= totaal-satisfaktie)?

De *derde* vraag betreft de verschillen in arbeidssatisfaktie, die zich tussen diverse categorieën leerkrachten (bijv. mannen/vrouwen; jongeren/ouderen etc.) kunnen voordoen, als gevolg van verschillen in behoefte- en verwachtingspatronen. Deze vraag luidt:

Kunnen er ten aanzien van de deel-satisfakties en de totaalsatisfaktie verschillen geconstateerd worden tussen diverse categorieën leerkrachten?

De *vierde* vraag schenkt aandacht aan de verschillen in arbeidssatisfaktie die kunnen voorkomen als gevolg van reële verschillen in de

feitelijke arbeidssituatie. Deze vraag is als volgt geformuleerd:

Kunnen er ten aanzien van de deel-satisfakties en de totaalsatisfaktie verschillen geconstateerd worden tussen leerkrachten die werkzaam zijn in verschillende klas- en schoolsituaties?

Het onderzoek is gestart als een leeronderzoek voor ± 25 derdejaars pedagogiek-studenten. Deze omstandigheid bracht beperkingen met zich mee.

Gezien de krappe financiële mogelijkheden, kon er slechts met een *steekproef* van geringe omvang gewerkt worden. Daarom leek het gewenst de onderzoekspopulatie enigszins homogeen te houden. Besloten werd via een systematische procedure, een steekproef te trekken uit de full-time leerkrachten van katholieke (g.l.o.) scholen met tenminste vier leerkrachten. Dege-
nen die minder dan drie maanden aan de betreffende school verbonden waren, zijn niet in het onderzoek betrokken. De hoofden van scholen zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, aangezien hun taken, werksituatie en problemen te zeer verschillen van die van de overige leerkrachten.

Eind augustus 1970 werd aan 371 leerkrachten een *vragenlijst* toegestuurd. Deze werd door 255 leerkrachten, d.i. 69% van de steekproef, beantwoord. De vraag, in hoeverre er van selectieve uitval sprake is, kan niet beantwoord worden, aangezien de mogelijkheden voor een uitvalsonderzoek ontbraken. Gezien de specificiteit van de door ons gehanteerde onderzoekspopulatie, lijkt het trekken van konklusies ten aanzien van de non-respons op grond van vergelijking met C.B.S.-gegevens, weinig zinvol.

In de vragenlijst zijn een groot aantal uitspraken opgenomen om de (dis)satisfaktie met het beroep als geheel en met bepaalde aspecten ervan na te gaan. Ten behoeve van de beide laatste onderdelen van de probleemstelling zijn er verder vragen gesteld die betrekking hebben op een aantal leerkracht-, klas- en schoolvariabelen.

3. De resultaten

3.1. Dimensies in de arbeidsbeleving

Om na te gaan of er in de arbeidsbeleving van leerkrachten dimensies te onderscheiden zijn, werden in eerste instantie een groot aantal *uitspraken* geformuleerd die satisfactie of dissatisfactie met aspecten van het onderwijzersberoep zouden kunnen indiceren. Bij het samenstellen van deze uitsprakenverzameling is gepoogd zoveel mogelijk aspecten van het werk en de werksituatie van leerkrachten aan bod te laten komen. Na diverse herformuleringen zijn uiteindelijk 48 uitspraken geselecteerd en in de vragenlijst opgenomen.

Bij de keuze is ernaar gestreefd de volgende categorieën door een nagenoeg gelijk aantal uitspraken te representeren.

A. Uitspraken die rechtstreeks verband houden met de school waaraan de respondent verbonden is. Deze uitspraken hebben betrekking op de dagelijkse werksituatie. De respondent kan in principe wijziging in deze situatie aanbrengen door van school (= van baan) te veranderen. Van de 18 items in deze categorie hebben er 10 betrekking op sociale relaties.

B. Uitspraken die betrekking hebben op het onderwijzersberoep als zodanig. Deze items zijn niet gericht op de specifieke werksituatie in de eigen school, maar op aspecten van het onderwijzersberoep die minder situatiegebonden zijn. Hierbinnen zijn te onderscheiden:

a. uitspraken die betrekking hebben op de werkzaamheden die men als leerkracht verricht. In dit geval wordt gevraagd naar de tevredenheid met een aantal taakaspekten die inherent zijn aan het onderwijzersberoep. In deze groep zijn 16 items opgenomen.

b. uitspraken die betrekking hebben op aspecten van het onderwijzersberoep die min of meer onafhankelijk zijn van de huidige werkkring en niet rechtstreeks verband houden met de taakinhoud. Bedoeld zijn zaken als salaris, sociale voorzieningen, vakanties etc. Deze categorie bevat 14 items.

Helemaal sluitend is deze indeling niet. Enkele uitspraken kunnen – afhankelijk van het standpunt dat men inneemt – in verschillende categorieën worden ondergebracht.

In de enquête is aan de respondenten ook gevraagd, aan te geven wat naar hun mening de meest aantrekkelijke en onaantrekkelijke kanten zijn van het onderwijzersberoep als zodanig, en van de huidige werkkring in het bijzonder. Op grond van de analyse van de antwoorden op deze open vragen, mag ons inziens worden verondersteld dat de in het onderzoek gehanteerde uitsprakenverzameling het probleemveld redelijk dekt.

Bij het zoeken naar structuur werd gebruik gemaakt van een drietal factoranalyses¹ op de interkorrelaties van de antwoorden van 248 respondenten. (7 respondenten werden uit het bestand verwijderd aangezien zij minstens 5 uitspraken niet hadden beantwoord.)

In eerste instantie werd een factoranalyse uitgevoerd (vlg. de hoofdassenmethode; grens van de eigenwaarden = 1; varimax en promax rotatie), waarbij 14 factoren gevonden zijn, die gezamenlijk 60% van de variantie verklaren. Op grond van de verkregen resultaten werden, in tweede instantie, 8 factoren uitgedraaid. De verklaarde variantie bedroeg nu 45%. Ook in dit geval werd er orthogonaal en scheef gerooteerd. Uiteindelijk viel de keuze op de *orthogonaal gerooteerde 5-factoren* oplossing.

Qua samenstelling verschillen deze factoren nauwelijks voor de orthogonaal en de scheef gerooteerde oplossing. De korrelaties tussen de scheve factoren zijn betrekkelijk laag, ze variëren van 0.03 tot 0.25. De vijf orthogonale factoren zijn goed interpreteerbaar en bevatten ieder minstens 5 items met een faktorlading $\geq 0,40$. De totale verklaarde variantie bedraagt 36%. De verklaarde variantie – na orthogonale rotatie – bedraagt voor de vijf factoren respectievelijk 10%, 7%, 6%, 7% en 6%.

Tabel 1 geeft een overzicht van de samenstelling van deze factoren en van de wijze waarop de betreffende uitspraken door de respondenten beantwoord zijn.

Tabel 1. De dimensies

	De antwoorden van 248 respondenten in percentages.								faktorlading	
	niet ingevuld	geheel eens	enigszins eens	weet niet/hangt er van af	enigszins oneens	reheel oneens	rekenkundig gemiddelde	standaard-deviatie		
Faktor 1										
De samenwerking van het hoofd met zijn/haar leerkrachten is voortreffelijk.	0,4	55,6	20,2	6,9	14,5	2,4	4,12	1,19	0,8511	
Het hoofd geeft op een prettige manier leiding aan zijn/haar leerkrachten.	0,4	57,7	18,9	9,7	9,3	4,-	4,17	1,18	0,8301	
* Het hoofd pleegt veel te weinig overleg met zijn leerkrachten.	-	5,6	14,1	6,5	12,9	60,9	4,09	1,32	0,8098	
Er heerst op onze school een bijzonder goede sfeer.	-	60,5	24,2	4,8	7,3	3,2	4,31	1,07	0,7883	
Er heerst werkelijk teamgeest onder de leerkrachten van deze school.	0,4	55,6	27,8	6,1	4,4	5,7	4,23	1,12	0,7871	
* De verstandhouding met mijn kollega's is onbevredigend.	0,4	2,8	4,8	3,6	8,5	79,8	4,58	0,98	0,6361	
* Bij de aanschaf heb ik te weinig invloed op de keuze van de methoden die ik moet gebruiken.	-	10,9	12,9	7,3	16,9	52,-	3,86	1,44	0,4741	
Faktor 2										
* Ik vind dat het onderwijzersberoep in vergelijking met gelijkwaardige beroepen slecht betaald wordt.	-	23,4	26,2	20,2	15,7	14,5	2,72	1,36	0,8019	
* Ik vind dat ik te weinig verdienen gezien de hoeveelheid werk die ik moet verrichten.	0,8	17,3	26,6	10,5	19,8	25,-	3,08	1,47	0,7980	
De vereiste opleiding in aanmerking genomen, is de salariëring van onderwijzers(essen) heel redelijk.	1,2	25,-	30,2	7,7	21,4	14,5	3,30	1,42	0,7355	
* In het basisonderwijs zijn te weinig promotie-mogelijkheden.	2,4	46,8	14,9	20,2	7,2	8,5	2,16	1,31	0,5023	
* Op een onderwijzer(es) wordt te vaak een beroep gedaan voor buitenschoolse activiteiten.	0,4	24,6	20,6	16,5	14,1	23,8	2,92	1,51	0,4667	
Faktor 3										
Het lesgeven aan kinderen geeft mij veel voldoening.	-	69,-	23,-	6,-	2,-	-	4,59	0,70	0,6830	
Ik vind dat ik als onderwijzer(es) belangrijk werk doe.	-	70,2	21,-	7,3	0,8	0,8	4,59	0,73	0,6349	
Als onderwijzer(es) heb je afwisselend werk.	-	54,8	31,1	7,3	5,2	1,6	4,32	0,93	0,6326	
Leiding geven aan kinderen vind ik erg prettig.	0,4	80,2	14,5	3,2	1,2	0,4	4,73	0,63	0,5934	
Door mijn werk kan ik een indirecte bijdrage leveren aan de verbetering van onze samenleving.	0,4	47,6	34,7	13,3	1,2	2,8	4,23	0,93	0,5137	
Ik heb het gevoel dat mijn intellectuele capaciteiten voldoende tot hun recht kunnen komen in mijn werk.	2,-	27,4	22,6	16,9	22,6	8,5	3,38	1,32	0,4840	
Faktor 4										
* Mijn werk kost me teveel energie, ik voel me overbelast.	-	5,2	17,3	9,3	18,2	50,-	3,90	1,32	0,6263	
* Het voorbereiden van lessen is een van de vervelende kanten van mijn werk.	0,8	2,4	16,1	13,3	31,9	35,5	3,82	1,15	0,6015	
* De administratieve bezigheden die bij mijn werk horen vind ik vervelend.	1,2	9,7	20,6	17,4	19,8	31,4	3,43	1,37	0,5713	
* Ik vind dat ik als onderwijzer(es) te veel verantwoordelijkheid moet dragen.	1,2	4,4	12,1	11,3	22,6	48,4	3,98	1,22	0,5652	
* Ik heb een hekel aan korrektiewerk.	-	16,9	33,5	16,9	17,3	15,3	2,81	1,33	0,5121	
* Ik moet te veel tijd besteden aan vakken die ik niet prettig vind.	-	6,4	23,-	6,8	24,2	39,5	3,67	1,36	0,4808	
* Mijn klas is te groot om goed mee te kunnen werken.	0,4	41,1	24,6	5,6	10,1	18,2	2,39	1,54	0,4036	
Faktor 5										
* Onze school heeft te weinig contact met pedagogisch-didactische instellingen.	1,2	35,1	10,4	6,9	13,7	23,8	2,72	1,62	0,5658	
* De leermiddelen waarover ik beschik laten veel te wensen over.	-	9,8	24,6	5,6	19,7	40,3	3,56	1,46	0,5532	
Ik vind dat er goede bijscholingsmogelijkheden zijn voor onderwijzers(essen).	0,8	19,-	17,7	18,1	19,8	25,6	2,87	1,45	0,5306	
Het schoolgebouw, waarin ik werk, voldoet redelijk aan de eisen, die mijns inziens momenteel aan schoolgebouwen moeten worden gesteld.	0,3	35,9	28,2	2,8	16,5	15,7	3,52	1,50	0,4854	
* Volgens mij moeten de kinderen op de lagere school nog steeds van alles leren waar ze niets aan hebben.	-	25,4	30,6	8,5	19,4	16,1	2,70	1,44	0,4313	

De skoring per item loopt van 1 t/m 5, de hogere skores indiceren tevredenheid, de lagere skores ontevredenheid.

* De skores van deze uitspraken zijn bij de verwerking gespiegeld.
Alle onbekend-skores zijn omgezet in 3-skores.

De gevonden dimensies kunnen als volgt omschreven worden:

1. de *human-relations* dimensie heeft vooral betrekking op de relatie met het hoofd van de school en de kollega's;
2. de *sociaal-ekonomische* dimensie bevat uitspraken die het salaris en de promotiemogelijkheden van leerkrachten betreffen;
3. de *taak-intrinsieke* dimensie benadrukt enkele inhoudelijke aspecten van het onderwijzersberoep, met name de relatie met de leerlingen;
4. de *taak-belastings* dimensie houdt verband met de energie die men zowel in als buiten de schooluren, in het werk moet investeren;
5. de dimensie *technische werkomgeving* betreft materiële en immateriële faciliteiten voor de professionele beroepsuitoefening, zoals het contact met pedagogisch-didactische instellingen, de leermiddelen, bijscholingsmogelijkheden en het schoolgebouw.

De gevonden factoren vertonen grote overeenkomst met enkele van de dimensies die door Bentley en Rempel (1970) en door Coughlan (1970) werden vastgesteld. Bij het benoemen van de factoren, is dankbaar gebruik gemaakt van de terminologie die Van Dyck (1968) gehanteerd heeft.

Om de mate van satisfactie van de leerkrachten op deze vijf dimensies te bepalen, werd per respondent de totaalscore op elk van de dimensies berekend. Daartoe werden per faktor, de scores (variërend van 1 tot en met 5) op de items met een faktorlading $\geq 0,40$, gesommeerd. Vervolgens is per dimensie de frekwentieverdeling van de aldus verkregen totaalscores vastgesteld.

We gaan ervan uit, dat de respondent met een totaalscore die ligt in de range die gevormd wordt door de hoogste 40% van de mogelijk te behalen scores, tevreden is op de betreffende dimensie. De resultaten zijn dan als volgt.

De leerkrachten bleken het minst tevreden met de sociaal-ekonomische dimensie (slechts 24% positief) en met de technische-werkomgeving (slechts 36% positief). Ten aanzien van de taak-intrinsieke en de human-relations dimensie heeft de overgrote meerderheid van de respondenten zich daarentegen positief uitgelaten (respektieve-

lijk 94% en 85%). De tevredenheid met de in het werk te investeren energie, de belastingsdimensie, ligt er zo ongeveer tussen in (56% positief).

Als maat voor de *betrouwbaarheid* van de totaalscores is gebruik gemaakt van de alpha-koëfficiënt (Lord en Novick 1968, p. 87 e.v.). De betrouwbaarheid bleek het laagst (0,60) voor de dimensie technische-werkomgeving en het hoogst (0,87) voor de human-relations dimensie. Aangezien de totaalscores gebaseerd zijn op een betrekkelijk klein aantal items, mag de betrouwbaarheid ons inziens redelijk genoemd worden.

3.2. De relatie tussen de totaal-satisfactie en de deel-satisfacties

Om de totaal-satisfactie te meten werd een Nederlandse bewerking van de schaal van Brayfield en Rothe (1951) gemaakt. Deze schaal bestaat uit 18 uitspraken (zie Tabel 2). De schaal is toepasbaar op een groot aantal onderling zeer verschillende beroepen, en heeft betrekking op het werk als geheel en niet op specifieke aspecten ervan.

Bij principale componentenanalyse is gebleken dat de schaal duidelijk één algemene faktor bevat, die 42% van de variantie verklaart.

De item-totaal korrelaties (Pearson) variëren van 0,40 tot 0,81.

De totaalscores op de schaal van Brayfield en Rothe kunnen variëren van minimaal 18 (dissatisfactie) tot maximaal 90 (satisfactie). De overgrote meerderheid van de respondenten (94%) scoorde in de range die gevormd wordt door de hoogste 40% van de mogelijk te behalen scores.

Voor de schaal van Brayfield en Rothe werd een betrouwbaarheid (alpha koëfficiënt) van 0,89 vastgesteld.

Het hoge percentage positieve reacties op de schaal van Brayfield en Rothe vertoont overeenkomst met resultaten van andere onderzoeken. Mills en Rogers (1954) vermelden dat slechts 14% van de door hen geënquêteerde 'elementary teachers' aangeven, dat zij zich enig-

Tabel 2. De schaal van Brayfield en Rothe.

De antwoorden van 248 respondenten in percentages

	niet ingevuld	geheel eens	enigs- zins eens	weet niet/ hangt er van af	enigs- zins oneens	geheel oneens	reken- kundig gemiddelde	standaard- deviatie
1. Meestal ben ik enthousiast over mijn baan.	0,4	70,2	17,3	8,1	3,2	0,8	4,53	0,84
* 2. Het schijnt dat mijn vrienden (innen) meer interesse hebben in hun werk dan ik.	0,4	1,2	3,6	29,-	13,7	52,-	4,12	1,03
3. Op het ogenblik ben ik nog wel tevreden met mijn werk.	2,-	76,2	17,7	-	2,-	2,-	4,64	0,80
* 4. Ik vind mijn werk vaak erg saai.	0,4	2,-	2,-	2,8	12,5	80,2	4,67	0,81
5. Mijn werk is als het ware een hobby voor mij, ik doe het met plezier.	0,4	45,6	37,5	8,1	6,4	2,-	4,18	0,97
6. Ik geniet meer van mijn werk dan van mijn vrije tijd.	-	4,-	8,5	30,2	23,-	34,3	2,25	1,13
* 7. Ik vind mijn werk niet interessanter dan ander werk, dat ik zou kunnen krijgen.	0,4	10,1	5,2	20,2	18,1	46,-	3,85	1,33
8. Ik vind echt voldoening in mijn werk.	-	66,1	24,6	4,8	2,8	1,6	4,51	0,84
* 9. Vaak lijkt een werkdag eindeloos te duren.	-	2,8	8,1	8,9	14,9	65,3	4,32	1,10
* 10. Ik vind mijn werk nogal onplezierig.	0,4	1,6	0,8	0,8	10,1	86,3	4,79	0,66
* 11. Ik heb vrij oninteressant werk.	-	0,4	2,-	2,-	9,3	86,3	4,79	0,61
* 12. Ik had dit beroep nooit moeten kiezen.	-	2,8	2,-	2,8	5,7	86,7	4,71	0,85
13. Ik denk dat ik me gelukkiger voel met mijn baan dan de meeste andere mensen.	0,4	20,6	16,5	47,2	4,8	10,5	3,32	1,17
14. Mijn werk is doorgaans zo interessant dat het mij niet verveelt.	-	65,3	23,4	6,1	3,6	1,6	4,47	0,88
15. Ik ben echt tevreden met mijn werk.	-	61,3	30,2	2,-	5,2	1,2	4,45	0,87
16. Ik denk dat ik meer plezier in mijn werk heb dan de meeste andere mensen.	2,-	19,-	16,1	46,-	5,6	11,3	3,26	1,17
* 17. Ik heb een hekel aan mijn werk.	0,4	0,4	1,6	3,2	3,2	91,1	4,83	0,60
* 18. Meestal moet ik mezelf dwingen om naar mijn werk te gaan.	-	1,2	2,-	2,8	5,7	88,3	4,78	0,70

De scoring per item loopt van 1 t/m 5, de hogere scores indiceren tevredenheid, de lagere scores ontevredenheid.

Alle onbekend-skores zijn omgezet in 3-skores.

* De skores van deze uitspraken zijn bij de verwerking gespiegeld.

zins ongelukkig voelen in hun beroep. Rudd en Wiseman (1962) rapporteren dat $\pm 92\%$ van hun respondenten de vraag 'How satisfying do you find your job as a teacher?' in positieve zin heeft beantwoord. Cohen (1967) vermeldt dat 75% van de 'teachers' in haar onderzoek van mening was, dat zij het beroep 'zeker' of 'waarschijnlijk' opnieuw zouden kiezen, wanneer ze de kans zouden krijgen alles nog eens over te doen. Kratzsch (1967) heeft vastgesteld dat 97% van de door hem ondervraagde 'Volksschullehrern' tevreden was met het beroep. Setzen (1971)

konstateert dat 80% van de respondenten, werkzaam bij Grund-, Haupt- en Sonderschulen positief staat tegenover het beroep en 13% negatief. Roth (1972) stelt vast dat 83% van de door hem ondervraagde leerkrachten van Grund- en Hauptschulen de satisfaktievraag in positieve zin heeft beantwoord.

Het percentage tevreden ligt overigens niet alleen voor leerkrachten zo hoog. In 1958 heeft 86% van de respondenten uit een steekproef van de volwassen Nederlandse bevolking de vraag 'Hebt u plezier in uw werk?' positief beantwoord.

In een representatief onderzoek onder Nederlandse industrie-arbeiders in de periode 1960-1962, reageerde 79% positief op deze vraag (Berting en De Sitter 1971, p. 64).

Wellicht zijn de reacties op dergelijke globale vragen, o.a. als gevolg van de 'sociale wenselijkheid', enigszins geflatteerd.

Om de relatie tussen de totaal-satisfactie en de deel-satisfacties na te gaan zijn de korrelaties van de schaal van Brayfield en Rothe met ieder van de deel-satisfacties berekend. Deze berekeningen zijn zowel op de totaalscores als op de factorkores (vastgesteld volgens regressiemethode) uitgevoerd.

De *totaalscores* van de schaal van Brayfield en Rothe korreleren significant ($p < 0,01$) met de taak-intrinsieke dimensie ($r = 0,58$); de belastings-dimensie ($r = 0,35$) en de human-relations dimensie ($r = 0,25$). De korrelaties met de twee overige dimensies zijn lager dan 0,10 en niet significant. De korrelaties tussen de *factorkores* van de schaal van Brayfield en Rothe en de factorkores op de deel-satisfacties, vertonen hetzelfde beeld.

Blijkbaar hoeft ontevredenheid met de sociaal-ekonomische dimensie en de technische-werkomgeving nog niet te betekenen dat de totaal-beleving negatief uitvalt. Nader onderzoek naar de relatieve bijdrage van de verschillende dimensies aan de totaal-satisfactie is wellicht zinvol.

3.3. Verschillen in arbeidssatisfactie bij diverse categorieën leerkrachten

Alvorens nader in te gaan op de vraag of er verschillen in satisfactie zijn tussen diverse categorieën leerkrachten, worden enkele van de leerkrachtvariabelen waarvoor deze verschillen zijn nagegaan, kort beschreven².

De mannelijke en de vrouwelijke leerkrachten zijn in ons materiaal gelijkelijk vertegenwoordigd (resp. 51% en 49%). Het Centraal Bureau voor de Statistiek (1970, p. 16 en 17) vermeldt voor het schooljaar 1968/1969 een verhouding van 40% tegen 60%. De populaties waarop deze cijfers

betrekking hebben zijn weliswaar niet identiek maar de kans bestaat dat de vrouwelijke leerkrachten in onze data enigszins ondervertegenwoordigd zijn.

De leeftijdsopbouw van de respondenten vertoont het volgende beeld: 40% is nog geen 26 jaar, 27% valt in de kategorie 26 t/m 35 jaar, 15% in de kategorie 36 t/m 55 jaar, en 8% is ouder dan 55 jaar. In de leeftijdskategorie 26 t/m 35 jaar is het percentage onderwijzeressen relatief gering, in de oudere leeftijdskategorieën komen naar verhouding veel onderwijzeressen voor.

Ongeveer de helft van de respondenten is afkomstig van het platteland, d.w.z. heeft de laatste klas van de lagere school in een plattelandsgemeente doorlopen.

Uit tal van onderzoeken is gebleken dat leerkrachten met name afkomstig zijn uit de middengroeperingen van de samenleving. Ook werd herhaaldelijk vastgesteld, dat vrouwelijke leerkrachten veelal uit een hoger sociaal milieu afkomstig zijn dan hun mannelijke collega's. Deze tendenties komen ook uit ons materiaal naar voren.

Ten aanzien van de opleiding, voorafgaande aan de beroepsopleiding is vastgesteld dat 57% van de respondenten een ULO-diploma, 19% een V.H.M.O.-diploma, en 22% géén diploma bezit.

Ongeveer 33% van de respondenten heeft vóór de keuze voor het onderwijzersberoep een andere beroepsmogelijkheid ernstig overwogen³. Het merendeel van hen had eigenlijk liever iets anders willen gaan studeren en heeft daarbij met name aan een universitaire studie of een M.O.-opleiding gedacht.

56% van de respondenten is in het bezit van de volledige bevoegdheid, 82% van de onderwijzers en slechts 28% van de onderwijzeressen.

Op het moment van de enquête volgde 36,5% van de respondenten, met name de jongeren, een opleiding of cursus. Verruiming van de promotiemogelijkheden blijkt voor de mannelijke respondenten het belangrijkste motief.

Ongeveer 34% van de vrouwelijke en 20% van de mannelijke respondenten heeft minstens 15 dienstjaren. Er bestaat, zoals te verwachten, een

Tabel 3.

Resultaten van variantie-analyse.

Persoonsgebonden variabelen.

Variabele	Kategoriën	N	Brayfield en Rothe		Hum.rel.dim.		Soc.ec.dim.		Taak-intr.dim.		Belastingsdim.		Dim.tech. werkomgeving							
			gem. score	toets overschr. kans	gem. score	toets overschr. kans	gem. score	toets overschr. kans	gem. score	toets overschr. kans	gem. score	toets overschr. kans	gem. score	toets overschr. kans						
Geslacht van leerkracht	man	130	493	t	n.s.*	507	t	n.s.	478	t	.001	494	t	n.s.	482	t	.004	479	t	.001
	vrouw	118	508			491			524			506			519			522		
Leeftijd	20-25 jaar	99	509	-		496	F	n.s.	507	F	.023	494	-		512	-		472	F	.000
	26-35 jaar	68	507			509			468			500			502			475		
	36-45 jaar	32	488			516			533			503			470			529		
	46-55 jaar	33	475			484			502			498			491			554		
	56-65 jaar	16	491			481			512			528			486			599		
Sociaal milieu	ongeschoolde en geschoolde arbeiders	51	492	-		501	F	n.s.	493	-		497	-		482	F	n.s.	467	F	.038
	lagere employes	50	522			506			502			514			505			491		
	zelfst. middenstand	73	492			494			518			509			503			514		
	middelb. employes en hogere beroepen	69	496			500			484			485			503			511		
Geografische herkomst	platte land	121	502	t	n.s.	513	W	.036	507	t	n.s.	503	W	n.s.	503	t	n.s.	494	t	n.s.
	stad	125	498			487			494			496			498			506		
Vooropleiding	vmo-dipl.	48	496	-		518	F	n.s.	499	F	n.s.	471	-		504	F	n.s.	498	F	n.s.
	ulo-dipl.	141	508			500			497			504			502			491		
	geen dipl.	53	493			481			503			518			491			516		
Andere mogelijkheden ernstig overwogen?	ja	80	502	t	n.s.	527	W	.001	484	t	.090	494	t	n.s.	505	t	n.s.	495	t	n.s.
	nee	167	499			486			507			503			494			502		
Volliedige bevoegdheid?	ja	138	504	W	n.s.	502	t	n.s.	480	t	.001	496	W	n.s.	496	t	n.s.	475	t	.000
	nee	109	499			496			523			507			505			529		
Volgt momenteel cursus of opleiding?	ja	92	507	W	n.s.	491	t	n.s.	481	t	.021	495	t	n.s.	503	t	n.s.	482	t	.038
	nee	155	496			505			511			502			498			510		
Totaal aantal jaren in LO werkzaam	minder dan 5 jaar	117	507	-		500	F	n.s.	493	-		497	F	n.s.	509	-		469	F	.000
	5 t/m 14 jr.	64	502			509			503			493			501			494		
	15 t/m 24 jr.	32	480			493			502			497			476			538		
	25 jr. of meer	33	485			486			508			523			485			580		
Van plan binnen 5 jaar van werkring te veranderen?	ja	65	474	t	.013	483	t	n.s.	466	t	.001	462	t	.000	491	t	n.s.	465	t	.001
	nee	182	509			505			511			513			503			511		
Betaalde nevenfuncties?	ja	23	502	t	n.s.	526	t	n.s.	471	t	n.s.	487	t	n.s.	480	t	n.s.	464	t	n.s.
	nee	206	497			496			502			497			503			499		
Onbetaalde nevenfuncties?	ja	84	505	t	n.s.	517	W	.030	482	t	.088	513	t	n.s.	484	t	.064	502	t	n.s.
	nee	140	497			490			505			491			509			498		

* n.s. = $p > 0,10$

signifikante samenhang tussen het aantal jaren dat men aan de huidige school verbonden is en het totaal aantal dienstjaren.

Uit onze gegevens blijkt, dat 25,5% van de respondenten het plan heeft binnen 5 jaar van werkring te veranderen. Het verlaten van het beroep wegens huwelijk of pensionering is daarbij niet meegerekend. De overgrote meerderheid (90,8%) van degenen die van werkring willen veranderen is jonger dan 36 jaar, 51% is zelfs nog geen 26 jaar. Van de mannelijke respondenten wil 35% veranderen, van de vrouwelijke slechts 14,5%. Positieveverbetering wordt doorgaans als motief voor verandering aangevoerd.

De wens om na verloop van tijd aan oudere leerlingen les te geven wordt ook als reden genoemd.

Ruim de helft van degenen die binnen vijf jaar van baan wil veranderen, denkt daarbij aan een werkring in het voortgezet onderwijs, 12% kijkt uit naar een andere werkring in het lager onderwijs, 12% zoekt een baan buiten het onderwijs, en 22% blijkt nog geen duidelijke toekomstplannen te hebben.

Slechts 9% van de respondenten heeft een betaalde nevenfunctie, terwijl 33% tenminste één onbetaalde nevenfunctie vervult. Meestal zijn deze onbetaalde functies bestuursfuncties, of

betreft het werkzaamheden op het terrein van sport of jeugdwerk.

Om de verschillen in satisfactie op te sporen, is vervolgens nagegaan of de gemiddelde faktorscore op de schaal van Brayfield en Rothe en op elk van de 5 dimensies in de arbeidsbeleving, verschilt per categorie van de achtergrondvariabelen.

Indien de betreffende variabele méér dan twee categorieën bevat wordt daarbij gebruik gemaakt van enkelvoudige variantie-analyse (F-toets). Bij dichotome variabelen werd de toets van Student (t-toets) toegepast. Een belangrijke voorwaarde voor het toepassen van de F- en de t-toets is, dat de gemeten grootheid (satisfactie) in elke categorie van de 'onafhankelijke' variabele dezelfde variantie heeft. De gelijkheid van variantie is getoetst. Indien er bij deze toetsing een p-waarde $< 0,05$ werd gevonden, werd in plaats van de t-toets de toets van Welch gebruikt (omdat daarbij niet aan genoemde voorwaarde voldaan behoeft te worden), en werd de F-toets niet toegepast.

In Tabel 3 worden de resultaten van deze bewerkingen weergegeven.

Samenvattend kan gesteld worden dat de leerkrachtvariabelen, met name verschillen opleveren op de sociaal-ekonomische dimensie en op de dimensie technische werkomgeving.

De vrouwelijke respondenten tonen zich tevredener ten aanzien van de sociaal-ekonomische dimensie (faktor 2) dan hun mannelijke kollega's. Ook voor alle andere leerkrachtvariabelen die significante verschillen op deze dimensie opleveren geldt, dat de categorie met het hoogste percentage vrouwelijke leerkrachten de hoogste gemiddelde faktorscore behaalt.

Ten aanzien van de dimensie technische werkomgeving (faktor 5) valt dezelfde tendens aan te wijzen. We zijn daarom geneigd de variabele 'geslacht' als de belangrijkste leerkrachtvariabele voor deze twee dimensies te beschouwen.

3.4. *Verschillen in arbeidssatisfactie bij leerkrachten werkzaam in verschillende klas- en schoolsituaties*

3.4.1. De klassituatie

Nagegaan is: aan welk leerjaar de respondent les geeft, hoeveel leerlingen zijn/haar klas telt, en hoe de klas naar geslacht en sociaal milieu is samengesteld.

Over het algemeen worden de lagere leerjaren – met name de 1e en 2e klas – aan de vrouwelijke leerkrachten overgelaten. Ongeveer 12% van de respondenten heeft een gekombineerde klas. Het aantal leerlingen per klas varieert van minimaal 15 tot maximaal 51. Niet minder dan 37% van de respondenten heeft een klas met meer dan 34 leerlingen.

De overgrote meerderheid van de respondenten (74%) heeft een gemengde klas, slechts 11,5% heeft een klas met uitsluitend meisjes, 14,5% heeft een klas met alleen maar jongens.

Aan de respondenten werd verzocht een schatting te maken van de samenstelling van de klas naar sociaal milieu.

De gegeven schattingen berusten op het subjectieve oordeel van de desbetreffende leerkracht, te meer omdat de begrippen 'lager', 'midden' en 'hoger' sociaal milieu niet nader zijn omschreven. Er zijn zeker bezwaren tegen deze wijze van operationaliseren aan te voeren. We zagen echter geen andere mogelijkheid om enige informatie te verzamelen over dit kenmerk, dat in de literatuur regelmatig met de arbeidssatisfactie van leerkrachten in verband gebracht wordt. Uit de antwoorden blijkt dat 20% van de respondenten van mening is dat minstens 60% van de leerlingen in zijn/haar klas, afkomstig is uit het 'lagere' milieu.

Naast deze informatie over de leerlingen hebben de respondenten ook een tijdsschatting gegeven. Ongeveer 23% van de leerkrachten besteedt doorgaans hoogstens 5 uur per week (buiten de lesuren) aan zaken die rechtstreeks verband houden met het onderwijzersberoep; 47% besteedt er 6 t/m 11 uur aan, en 29% minstens 12 uur.

Tabel 4.

Resultaten van de variantie-analyse.

Klas- en schoolvariabelen,

Variabelen	Categoriën	N	Brayfield en Fothe		Hum.vel.dim.		Soc.ec.dim.		Taak-intr.dim.		Belastingsdim.		Dim.techn. werkomgeving		
			gem. skore	toets overschr. kans	gem. skore	toets overschr. kans	gem. skore	toets overschr. kans	gem. skore	toets overschr. kans	gem. skore	toets overschr. kans	gem. skore	toets overschr. kans	
Werk situatie in de klas.															
Klas waaraan men toe geeft.	1e klas	34	530	-	492	F n.s.*	536	F .043	557	-	523	F n.s.	531	F .004	
	2e klas	39	481		468		503		485		506		512		
	3e klas	35	509		520		500		490		511		535		
	4e klas	56	488		494		498		484		485		484		
	5e klas	53	500		507		465		500		500		492		
gecomb. lagere klassen		19	498		517		530		469		482		464		
gecomb. hogere klassen		12	513		526		494		533		470		425		
Klassegrootte	15 t/m 24	11	23	485	-	503	F n.s.	502	F .03	505	F n.s.	517	F .051	466	F n.s.
	25 t/m 29 "	49	521		523		532		507		526		509		
	30 t/m 34 "	85	495		486		505		496		487		502		
	35 t/m 39 "	61	489		502		472		486		505		507		
	40 t/m 51 "	30	513		491		486		522		465		488		
Samenstelling klas (naar geslacht)	gemengd	185	505	-	505	F n.s.	501	F n.s.	499	-	499	F n.s.	501	F n.s.	
	enkel meisjes	28	513		496		504		521		522		505		
	enkel jongens	35	464		471		487		485		484		487		
Samenstelling van de klas naar lsggr milieu	minder dan 60%	172	510	W n.s.	500	t n.s.	496	t n.s.	507	t n.s.	511	t .003	506	t .051	
	60% of meer	50	483		507		499		486		463		474		
Werk tijd buiten schooluren	5 uur of minder	58	489	-	471	F .049	508	F n.s.	502	F n.s.	496	F n.s.	526	F .044	
	6 t/m 11 uur	116	499		508		499		496		504		486		
	12 uur of meer	70	508		508		494		502		494		497		
Werk situatie in de school.															
Urbanisatiegraad van gemeente van schoolvestiging	platteland	128	493	t n.s.	500	t n.s.	497	t n.s.	505	W n.s.	491	t n.s.	489	t n.s.	
	stad	118	509		499		501		495		511		510		
Geslacht schoolhoofd	man	218	498	t n.s.	500	t n.s.	499	t n.s.	495	W .018	496	t n.s.	497	t n.s.	
	vrouw	30	511		495		500		532		523		518		
Leeftijd schoolhoofd	jonger dan 46 jaar	129	502	W n.s.	514	t .020	501	t n.s.	500	t n.s.	483	t .004	501	t n.s.	
	46 jaar of ouder	115	500		485		496		499		520		497		
Totaal aantal fulltime leerkrachten	6 of minder	85	505	W n.s.	521	t .015	508	W n.s.	510	t n.s.	499	t n.s.	503	t n.s.	
	7 t/m 27	162	499		488		495		495		500		498		
Frequentie schoolvergaderingen in het afgelopen schooljaar	geen	11	504	-	417	F .000	557	F .042	488	-	506	F n.s.	487	F n.s.	
	1 t/m 5	52	485		462		499		477		500		494		
	6 t/m 10	78	507		510		512		511		512		512		
	meer dan 11	64	509		524		477		505		484		500		
	soms of nooit	160	499	W n.s.	521	W .001	497	t n.s.	495	t n.s.	500	W n.s.	509	t .058	
Wordt er een agenda opgesteld?	meestal wel	74	505		470		500		512		497		482		
	nooit	74	505		470		500		512		497		482		
Worden de besluiten van de schoolvergadering schriftelijk vastgelegd?	meestal wel	78	497	t n.s.	524	t .006	490	t n.s.	485	t .047	492	t n.s.	510	t n.s.	
	nooit	85	513		480		492		515		500		491		
Ouderdom van het schoolgebouw	1 t/m 9 jr.	60	500	-	521	F .087	492	F n.s.	494	F n.s.	497	F .024	538	F .023	
	10 t/m 39 jr.	83	489		496		514		501		477		496		
	40 t/m 59 jr.	72	500		492		490		496		524		482		
	60 jaar of ouder	24	525		462		507		507		519		493		

* n.s. = $p \geq 0,10$

De resultaten van de variantie-analyse worden in Tabel 4 weergegeven. Interessant is dat, hoewel de samenstelling van de klas naar sociaal milieu géén samenhang vertoont met het geslacht van de leerkracht, er voor deze variabele tóch significante verschillen zijn geconstateerd in de tevredenheid met de taakbelasting en de technische werkomgeving. De leerkrachten met een klas die voor tenminste 60% bestaat uit leerlingen uit het lagere sociale milieu, tonen zich namelijk minder tevreden op deze dimensies. Dezelfde tendens is ook enigszins terug te vinden in de scores op de taak-intrinsieke dimensie en op de schaal van Brayfield en Rothe.

3.4.2. De schoolsituatie

Gegevens werden verzameld over de volgende schoolkenmerken: de ligging van de school (stad of platteland), de samenstelling van het leerkrachtenteam, de schoolvergaderingen en het schoolgebouw.

Ten aanzien van de ligging van de school is vastgesteld dat 52% van de respondenten is verbonden aan een plattelands- en 47% aan een stadsschool.

De werksituatie wordt in belangrijke mate bepaald door het team (hoofd en kollega's) waarin men werkt. De omvang van het leerkrachtenteam bleek te variëren van 4 tot en met 27 full-time leerkrachten. Ruim 34% van de respondenten was verbonden aan een school met hoogstens 6 full-time leerkrachten, 42% aan een school met 7 t/m 10 leerkrachten, 23% aan een school met méér dan 10 leerkrachten.

De overgrote meerderheid van de respondenten (88%) werkt met een mannelijk schoolhoofd. Iets meer dan de helft van de hoofden (52%) is jonger dan 46 jaar. Er bestaat, zoals te verwachten, een samenhang tussen de leeftijd van het hoofd en het aantal jaren dat hij zijn huidige functie uitoefent.

Er is weinig bekend over de wijze waarop de samenwerking tussen hoofd en leerkrachten in feite verloopt. De schoolvergadering – ook wel werkvergadering of teambespreking genoemd –

vormt een belangrijk aspect van deze samenwerking. Slechts 4% van de respondenten gaf aan dat er in de periode augustus 1969 tot en met augustus 1970, op hun school geen enkele teambespreking heeft plaats gevonden. Bij de overige respondenten varieerde de vergaderfrequentie van minimaal 1 tot maximaal 70 bijeenkomsten. Ongeveer 20% van de respondenten rapporteert dat er op hun school hoogstens 5 vergaderingen hebben plaats gehad, 32% vermeldt een frequentie van méér dan 10 vergaderingen. Een hoge vergaderfrequentie (11 of meer) komt bij hoofden jonger dan 36 jaar significant meer voor dan bij oudere hoofden. Uit de verkregen gegevens blijkt, dat het gebruikelijk is voor de schoolvergaderingen een agenda op te stellen. 64% van de respondenten geeft aan dat dit 'meestal' het geval is, 20% dat het 'soms' en 11% dat het 'nooit' gebeurt. Volgens 31% van de leerkrachten worden de besluiten van de vergaderingen 'meestal' schriftelijk vastgelegd, 29% antwoordt dat het 'soms' en 33% dat het 'nooit' gebeurt. Tenslotte vermelden wij nog dat 9% van de aan schoolvergaderingen deelnemende respondenten het gevoel heeft dat hun mening niet echt meetelt, en dat 6% van de respondenten vindt dat de in de schoolvergaderingen genomen besluiten zelden daadwerkelijk worden uitgevoerd.

Het schoolgebouw vormt een belangrijk onderdeel van de materiële entourage waarin de leerkracht zijn werk verricht. De respondenten hebben een schatting gegeven van de ouderdom van het schoolgebouw. Ongeveer 24% werkt in een gebouw dat hoogstens 9 jaar oud is, 63% in een gebouw dat 10 t/m 59 jaar oud is, en 9% in een gebouw dat minstens 60 jaar geleden gebouwd is. De respondenten hebben hun oordeel gegeven over enkele voorzieningen in hun school. De ventilatie wordt door 49% van de respondenten matig tot slecht genoemd. Over het sanitair is 48% niet tevreden. De verlichting en de verwarming worden door 30% van de respondenten als matig of slecht gekwalificeerd. Deze klachten worden met name geuit door degenen die werken in een gebouw dat minstens 20 jaar oud is. Bijna een kwart van de respondenten (23%) is van mening dat het lesgeven in hun klas ernstig

wordt bemoeilijkt door geluidshinder.

Tabel 4 geeft een overzicht van de verschillen in satisfactie die ten aanzien van bovengenoemde schoolkenmerken zijn gekonstateerd. De variabelen die betrekking hebben op de samenstelling van het team en de frekwentie en werkwijze van de schoolvergaderingen blijken vooral significante verschillen op te leveren voor de human-relations dimensie. De leerkrachten met een schoolhoofd jonger dan 46 jaar, werkzaam in een team met ten hoogste 6 leerkrachten, en verbonden aan een school waar regelmatig teamvergaderingen plaats vinden waarbij meestal een agenda wordt opgesteld en de besluiten schriftelijk worden vastgelegd, tonen zich met name tevreden op deze dimensie.

Dat de respondenten met een jonger schoolhoofd zich meer belast voelen, doet veronderstellen dat deze hoofden veeleisender zijn dan de oudere. Deze veronderstelling wordt enigszins gesteund door de bevinding dat de vergaderfrequentie bij de jongere hoofden doorgaans relatief hoog is.

Dat de respondenten die in een oud schoolgebouw werken relatief laag scoren op de dimensie technische-werkomgeving ligt voor de hand.

Tegen de verwachting in, blijkt de ligging van de school (stad/platteland) geen significante verschillen in satisfactie op te leveren.

3.5. *Samenvatting*

Uit dit onderzoek zijn een vijftal dimensies in de arbeidsbeleving van leerkrachten naar voren gekomen. De onvrede blijkt zich te concentreren rond de sociaal-ekonomische dimensie (37% negatief), de technische-werkomgeving (31% negatief) en de taakbelasting (17% negatief)⁴.

Toch wordt de vraag, of men *achteraf spijt* heeft van de keuze voor het onderwijzersberoep, slechts door 5% van de respondenten bevestigend beantwoord (7% van de mannen en 4% van de vrouwen). Ook is gebleken dat onvrede met de sociaal-ekonomische dimensie of met de tech-

nische-werkomgeving, niet impliceert dat men ook laag scoort op de schaal van Brayfield en Rothe.

De resultaten ten aanzien van de vraag, of er tussen diverse categorieën leerkrachten en in verschillende klas- en schoolsituaties verschillen in satisfactie te constateren zijn (onderdeel 3 en 4 van de probleemstelling) kunnen kort als volgt worden samengevat.

1. In relatie tot de human-relations dimensie blijken met name een aantal schoolkenmerken relevant.

De tevredenheid op deze dimensie ligt significant hoger voor:

- leerkrachten verbonden aan een school waar regelmatig schoolvergaderingen gehouden worden; en

- wanneer er voor deze vergaderingen een agenda wordt opgesteld en

- de besluiten schriftelijk worden vastgelegd;

- leerkrachten die werken met een hoofd dat jonger is dan 46 jaar;

- degenen die werken in een team dat maximaal zes full-time leerkrachten telt.

2. Op de sociaal-ekonomische dimensie zijn het vooral de leerkracht-variabelen die significante verschillen in satisfactie laten zien. De overgrote meerderheid van deze variabelen vertoont een significante samenhang met het *geslacht* van de leerkracht. De vrouwelijke leerkrachten zijn significant tevredener op deze dimensie dan hun mannelijke collega's.

3. Ten aanzien van de taak-belasting blijken vooral klas- en schoolvariabelen belangrijk. De tevredenheid op deze dimensie ligt significant hoger voor:

- leerkrachten in wier klas het percentage leerlingen, afkomstig uit de lagere sociale milieus, *minder* dan 60% bedraagt;

- vrouwelijke leerkrachten;

- leerkrachten met een schoolhoofd ouder dan 45 jaar;

- leerkrachten die werken in oudere schoolgebouwen; en

- leerkrachten met kleinere klassen.

4. Met betrekking tot de technische-werkomgeving is een significant hogere satisfactie vastgesteld voor:
 - degenen die werken in een schoolgebouw dat nog geen tien jaar oud is;
 - de vrouwelijke leerkrachten;
 - de oudere leerkrachten;
 - degenen in wier klas het percentage leerlingen afkomstig uit de lagere sociale milieu, minder dan 60% bedraagt.
5. Voor de taak-intrinsieke dimensie en de schaal van Brayfield en Rothe zijn slechts enkele, onderling weinig samenhangende, significante verschillen in satisfactie naar voren gekomen. Vermeldenswaard is dat degenen die het plan hebben binnen vijf jaar van werkring te veranderen, in beide gevallen significant lager skoren.

Gezien de beperkte mogelijkheden, kon dit onderzoek niet meer zijn dan een eerste exploratie van het terrein. De generaliseerbaarheid van de resultaten is beperkt, enerzijds vanwege de aard van de onderzoekspopulatie (leerkrachten van katholieke scholen), anderzijds vanwege de non-respons.

Bij de interpretatie van de resultaten moet men er rekening mee houden dat de 'sociale wenselijkheid' bij de beantwoording een rol gespeeld kan hebben. Ook mag niet vergeten worden dat de materiaalverzameling vlak na de zomervakantie heeft plaats gevonden. De kans lijkt niet uitgesloten dat de resultaten minder positief zouden zijn uitgevallen wanneer de gegevens op een ander - minder gunstig - tijdstip verzameld waren.

Noten

1. Computerprogramma: FACTO 80; Psych. Lab. K.U. Nijmegen. Programmateur A. Horsten.
2. De in het vervolg van het artikel gegeven percentages zijn, tenzij uitdrukkelijk anders vermeld wordt, berekend over het totaal aantal (= 255) respondenten.
3. Vraag ontleend aan Renes (1969).

4. 'Negatief' d.w.z. de skore ligt in de range die gevormd wordt door de laagste 40% van de mogelijk te behalen skores, op de betreffende faktor.

Literatuur

- Becker, H. S., Social-class variations in the teacher-pupil relationship, *Journal Educ.Sociol.* 1952 (25) 451-465.
- Zie: Van Erp en Soutendijk 1971, p. 215.
- Bentley, R. R. en A. M. Rempel, *Manual for the Purdue Teacher Opinionaire*. West Lafayette Indiana, 1970.
- Berger, I., Le malaise socio-professionnel des instituteurs français. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1957 (3) 335-346.
- Berting, J. en L. U. de Sitter, *Arbeidssatisfactie*. Assen, 1971.
- Brayfield, A. H. en H. F. Rothe, An Index of Job-satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 1951 (35) 207-311.
- Bruins, R. A. C., *De invloed van werk en milieu op arbeidsmotivatie*. Assen, 1972.
- C.B.S., *Statistiek van de bevoegdheden der leerkrachten bij het lager onderwijs 1968/1969*. 's-Gravenhage, 1970.
- Check, J. F., Dissatisfaction in teaching, *The Educational Forum*, 1970-1971 (35) 173-175.
- Cohen, E. G., Status of Teachers, *Review of Educational Research*, 1967 (37) 280-295.
- Corten, J. J. R. M., *De arbeidssatisfactie van leerkrachten in het basisonderwijs*. Nijmegen, 1973. (Intern rapport.)
- Coughlan, R. J., Dimensions of Teacher Morale, *American Educational Research Journal*, 1970 (7) 221-234.
- Dyck, J. J. J. van, Arbeidsmotieven en waarde-oriëntaties in de arbeid, in: J. Berting en L. U. de Sitter e.a., *Arbeidsvoldoening en arbeidsbeleid*. Utrecht 1968, pp. 41-60.
- Erp, M. M. van en S. Soutendijk, *Sociaal Milieu en lesgebeuren*. Utrecht, 1971.
- Form, W. H. en J. A. Geschwender, Social Reference Basis of Job Satisfaction, the case of manual workers, *American Sociological Review*, 1962 (27) 228-237.

- Green, T. L., Causes of annoyance among Ceylonese graduate teachers, *Journal of Educational Research*, 1963 (57) 12-20.
- Groff, P. J., Dissatisfaction in teaching the C. D. child, *Phi Delta Kappan*, 1963 (14) 76.
Zie: Van Erp en Soutendijk 1971, p. 217.
- Herzberg, F., B. Mausner en B. B. Snijderman, *The motivation to work*. New York, 1959².
- Klingler, J. en P. Gstettner, Unbeliebte Tätigkeiten im Lehrerberuf, *I.B.B.-Bulletin* 1971, nr. 7, 48-53.
- Kratzsch, E. H., W. Vathke en H. Bertlein, *Studien zur Soziologie des Volksschullehrers*. Weinheim, 1967.
- Lord, F. M. en M. R. Novick, *Statistical theories of mental test scores*, Reading Massachusetts, 1968.
- Maslow, A. H., *Motivation and Personality*. New York 1954.
- Mason, W. S., The beginning teacher. OE-23009, Circular No. 644, 1961, U.S. Office of Education, Chap. 9.
Zie: Robinson, H. A., R. P. Connors en A. H. Robinson, Job satisfaction Researchers of 1963, *Personnel and Guidance Journal* 1964 (43) p. 363.
- Mills, Q. B. en D. Rogers, Personal and professional problems of elementary school teachers, *Journal of Educational Research* 1954 (48) 279-288.
- Morse, N. C., *Satisfactions in the White-Collar Job*. Ann Arbor, 1953.
- Perkes, V. A., Correlates of teacher satisfaction in Junior and Senior High Schools, *California Journal of Educational Research*, 1968 (19) 222-225.
- Renes, P., *Recruterig en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*. Groningen, 1969.
- Roth, W., Berufszufriedenheit im Lehrerberuf, *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1972 (24) 640-646.
- Rudd, W. G. A. and S. Wiseman, Sources of dissatisfaction among a group of teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 1962 (32) 275-291.
- Sandven, J., Sense of well-being in school as perceived by students and teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1972 (16) 117-159.
- Savage, R. M., A study of teacher satisfaction and attitudes: causes and effects. *Diss. Abstracts* 1968, 28 (10-A) 3948-3949.
Zie: Van Erp en Soutendijk 1971, p. 214.
- Schuh, E., *Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf*. Berlin-Hannover-Darmstadt, 1962.
- Sergiovanni, Th. J., Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers, in: F. D. Carter, T. J. Sergiovanni (ed.) *Organisations and human behavior focus in schools*. New York, 1969, pp. 249-259.
- Setzen, K., Empirische Befunde zur Berufs- und Tätigkeitsstruktur der Lehrerschaft an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, *Bildung und Erziehung* 1971 (24) 251-264.
- Suehr, J. H., A study of Morale in Education Utilizing Incomplete Sentences. *Journal of Educational Research* 1962 (56) 75-81.

Curriculum vitae

Drs. J. J. R. M. Corten, (geb. 1936) studeerde sociologie te Nijmegen. Zij is als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Werkadres: Instituut voor Onderwijskunde, Erasmuslaan 40, Nijmegen.