

# HRM in het basisonderwijs

*Een onderzoek naar de vormgeving en toepassing van HRM-beleid in het basisonderwijs en de factoren die hierop van invloed zijn.*



Auteur:

Studentnummer:

Faculteit:

Opleiding:

Master:

Begeleider Risbo:

1<sup>e</sup> beoordelaar Erasmus Universiteit:

2<sup>e</sup> beoordelaar Erasmus Universiteit:

Datum:

Connie van der Linde

313606

Sociale Wetenschappen

Bestuurskunde

Arbeid, Organisatie en Management

Drs. J. de Boom

T. Janssen MSc & Dr. L. den Dulk

Prof. Dr. A.J. Steijn

10 september 2012



# Voorwoord

---

Met trots toon ik u mijn afstudeeronderzoek naar HRM in het basisonderwijs. Begin van het studiejaar gaf Bram Steijn één tip voor het schrijven van een scriptie; kies een onderwerp wat je leuk vind, anders is een half jaar erg lang. Mijn grootste angst was uiteraard dat ik jaren ging doen over mijn afstudeeronderzoek en ik besloot dat mijn onderzoek moest aansluiten bij mijn passie voor het basisonderwijs. Al snel kreeg ik mailtjes van mijn medestudenten dat er een typische 'Connie-vacature' op de website van de studie stond. Deze vacature betrof een onderzoek naar HRM in het basisonderwijs met speciale aandacht voor type leerlingen. Vol enthousiasme solliciteerde ik naar deze vacature en mocht in februari 2012 beginnen aan het onderzoek. Een kwalitatief onderzoek waarvoor ik van Groningen tot Limburg het land ben doorkruist om respondenten te interviewen. Mijn dank gaat dan ook uit naar deze schoolleiders, die ondanks hun drukke agenda's mij uitzonderlijk gastvrij hebben ontvangen in hun school. Ik heb de gesprekken als zeer plezierig en zinvol ervaren en hoop dat mijn rapport een bijdrage levert aan de ontwikkelingen van HRM in het basisonderwijs. Het schrijven van mijn scriptie heb ik gedaan tijdens mijn afstudeerstage bij Risbo, wat ik als heel gezellig en leerzaam heb ervaren. Daarom wil ik al mijn collega's bedanken voor hun bijdrage aan mijn onderzoek.

Zonder dat ik iemand te kort doe, wil ik in het bijzonder een aantal mensen bedanken. Ten eerste mijn afstudeerbegeleidster Tessa Janssen, die ondanks haar zwangerschapsverlof mij goed op weg heeft gebracht in de materie. Ten tweede haar vervangster Laura den Dulk, die duidelijk de puntjes op de i wilde zetten met haar nuttige en gerichte feedback. Ten derde mijn begeleider vanuit Risbo, Jan de Boom, die blij was met mijn weinige gezeur en daardoor zeer behulpzaam was op het moment dat ik toch even kwam zeuren. En in het bijzonder wil ik mijn ouders bedanken voor hun grenzeloze steun en vertrouwen.

Ik wens u veel leesplezier bij het lezen van mijn afstudeerscriptie!

Connie van der Linde

Ouderkerk aan den IJssel, 19 september 2012

## Samenvatting

---

Binnen het basisonderwijs heeft Human Resource Management (HRM) zich de afgelopen jaren sterk ontwikkeld. Het kabinet stimuleert hierbij verschillende projecten om leerkrachten en prestaties te verbeteren. Aanleiding voor dit onderzoek vormen de resultaten van eerder onderzoek van Janssen, Steijn & Den Dulk (2011) naar HRM in het basisonderwijs en de rol van doelgroepleerlingen hierbij. Zij hebben een samenhang ontdekt tussen motivatie-instrumenten, aandeel doelgroepleerlingen en de Cito-scores. Basisscholen met doelgroepleerlingen passen namelijk gemiddeld meer motivatie-instrumenten toe dan basisscholen met niet-doelgroepleerlingen. Opvallend hierbij is dat naarmate een basisschool met doelgroepleerlingen meer motivatie-instrumenten toepast, de Cito-scores dalen. Bij basisscholen met niet-doelgroepleerlingen is het omgekeerde effect zichtbaar, namelijk dat naarmate een school meer motivatie-instrumenten toepast, de Cito-scores stijgen. Binnen deze scriptie is gekeken wat de oorzaken zijn van dit verschil in toepassen van motivatie-instrumenten en waarom het effect ervan verschillend verloopt. Hierbij is de volgende hoofdvraag opgesteld:

*Hoe wordt het HRM-beleid op Nederlandse basisscholen vormgegeven en welke factoren zijn hierop van invloed?*

In de theorie is gezocht naar enerzijds een manier om het HRM-beleid in het basisonderwijs in kaart te brengen en anderzijds naar verklaringen die de literatuur biedt voor de vormgeving hiervan. Aan de hand van het AMO-model van Appelbaum, Bailey, Berg en Kalleberg (2000) is het HRM-beleid beschreven, waarbij is ingegaan op overeenkomsten en verschillen. Dit model bestaat uit drie aspecten, namelijk 'Ability' (werving, selectie en training), 'Motivation' (prestatiebeloning en promotiemogelijkheden) en 'Opportunity to perform' (mate van autonomie en medezeggenschap). Daarnaast heeft de contingentietheorie, aangevuld met de institutionele theorie, een aantal factoren aangereikt die van invloed kunnen zijn op HRM-beleid. Deze theorieën stellen namelijk dat HRM-beleid afhankelijk is van de omgeving waarin een basisschool zich verkeert en de 'basisspelregels' die deze omgeving aan de school stelt. Hierbij kan het gaan om formele regels in de vorm van juridische wet- en regelgeving en informele regels in de vorm van normen en waarden. Op basis van deze theorie zijn verschillende verwachtingen opgesteld van factoren die van invloed zijn op HRM-beleid.

Binnen het onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve methode in de vorm van het afnemen van interviews om de achterliggende oorzaken van HRM-beleid te achterhalen. In totaal zijn er 24 interviews afgenomen met basisschoolleiders en twee interviews met HR-adviseurs van een bovenschools stafbureau. De scholen zijn geselecteerd aan de hand van het databestand uit het onderzoek van Janssen et al. (2011) waarbij het aandeel doelgroep leerlingen en de Cito-scores een selectiecriteria vormen. Doelgroep leerlingen zijn gedefinieerd aan de hand van leerling-gewicht, een regeling van de overheid waarbij leerlingen met laaggeschoolde ouders een leerling-gewicht krijgen en daarmee extra financiële steun. De interviews zijn uitgeschreven in transcripten en geanalyseerd aan de hand van het computerprogramma Atlas ti. Daarnaast hebben verschillende overheidsdocumenten gefungeerd als aanvullende informatie.

In het eerste gedeelte van de analyse is een beschrijving gegeven van het HRM-beleid en de overeenkomsten en verschillen hierin aan de hand van het AMO-model. Het aspect 'Opportunity to perform' liet weinig verschillen zien en wordt op vrijwel alle scholen op dezelfde manier vormgegeven. Het aspect 'Ability' kent enkele verschillen, zoals het kiezen voor interne of externe sollicitatieprocedures en verschil in selectiecriteria. Het aspect 'Motivation' liet de grootste verschillen zien. Zo zijn de meningen sterk verdeelt over het invoeren van prestatiebeloning en bevinden scholen zich in verschillende stadia bij het invoeren van de promotiemogelijkheid om leerkrachten van een LA-functie naar een LB-functie te laten doorstromen. Deze promotiemogelijkheid is vrij nieuw en in 2014 is een percentage LB-leerkrachten per basisschool verplicht.

Het tweede gedeelte van de analyse geeft mogelijke oorzaken voor de bovengenoemde overeenkomsten en verschillen in HRM-beleid. De overeenkomsten zijn te herleiden naar de CAO PO (2009) waarin met name de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform' uitgebreid zijn beschreven. 'Motivation' komt in de CAO terug in de mogelijkheid om prestatiebeloning toe te passen en de eisen van de LB-functie waar in de toekomst aan voldaan dient te worden. De verschillen in vormgeving van HRM-beleid komen door verschillende factoren. Zo is de mogelijkheid om wel of niet een externe sollicitatieprocedure te kunnen uitvoeren afhankelijk van leerlingenkrimp en de aanwezigheid van een bovenschools bestuur. Veel scholen hebben te maken met een teruglopend aantal leerlingen en leerkrachten die daardoor boventallig raken.

Deze leerkrachten worden door bovenschoolse besturen zoveel mogelijk op een andere school binnen de vereniging of stichting ondergebracht. Hierdoor hebben schoolleider vaak niet de mogelijkheid om zelf nieuwe werknemers te werven en selecteren. Het verschil in sollicitatiecriteria is te herleiden naar de organisatiestrategie van scholen. Zo stellen basisscholen met een bepaalde geloofsovertuiging deze identiteit bij nieuw personeel verplicht of gewenst en zoeken zorgscholen eerder naar expertise en het vermogen met een bepaald 'type' leerling te werken. De verschillen in 'Motivation' kennen volgens het onderzoek van Janssen et al. (2011) een opmerkelijk verband met aandeel doelgroepleerlingen. Dit verband is in dit onderzoek, mede door het geringe aantal scholen met veel doelgroepleerlingen, niet teruggevonden. Wel is gekeken naar de mogelijke oorzaak van dit verschil naar doelgroepleerlingen. Zo lijkt het dat er op scholen met doelgroepleerlingen leerkrachten werken met gemiddeld meer intrinsieke motivatie, omdat deze leerlingen meer zorg vragen vooral op pedagogisch gebied. Dit kan de reden zijn dat leerkrachten op basisscholen met doelgroepleerlingen gemiddeld minder gevoelig zijn voor 'Motivation-instrumenten' en daardoor een negatieve samenhang tonen met de Cito-scores. Een andere gevonden factor, die van invloed is op 'Motivation', betreft het type schoolleider. Zichtbaar is namelijk dat meer transactionele schoolleiders verder zijn met de invoering van de LB-functie en zich dus meer richten op 'Motivation' dan meer transformationele schoolleiders. De rol van de schoolleider is dus tevens van invloed op de mate waarin scholen 'Motivatie' toepassen.

Naar aanleiding van deze bevindingen zijn een aantal aanbevelingen gedaan. Op methodologisch gebied betreft dit verder onderzoek naar:

- Verklaringen voor het verschil in toepassen van 'Motivation' naar doelgroepleerlingen.
- De rol van HR-adviseurs binnen HRM-beleid.
- HRM-beleid en basisonderwijs onder een bredere groep respondenten.

En op praktisch gebied betreffen dit:

- Denk verder na over de mogelijkheden betreffende 'Motivation' en standaardiseer deze.
- Denk na over de nadelen van boventallige leerkrachten te plaatsen op andere scholen.
- Denk na over de manier waarop basisscholen het selectiecriteria 'Identiteit' toepassen.

# Inhoudsopgave

---

|  |    |
|--|----|
| Voorwoord.....                                 | 2  |
| Samenvatting.....                              | 3  |
| Inhoudsopgave .....                            | 6  |
| Lijst van tabellen, figuren en grafieken ..... | 8  |
| 1 Inleiding .....                              | 10 |
| 1.1 Human Resource Management.....             | 10 |
| 1.2 HRM binnen het onderwijs.....              | 11 |
| 1.3 Probleemstelling.....                      | 12 |
| 1.4 Relevantie .....                           | 14 |
| 1.5 Leeswijzer .....                           | 16 |
| 2 Theoretisch kader.....                       | 17 |
| 2.1 Inleiding .....                            | 17 |
| 2.2 Human Resource Management.....             | 17 |
| 2.3 Factoren die van invloed zijn.....         | 22 |
| 2.4 Conclusie .....                            | 36 |
| 3 Methodologische verantwoording.....          | 40 |
| 3.1 Inleiding .....                            | 40 |
| 3.2 Nederlandse basisscholen .....             | 41 |
| 3.3 Onderzoeksmethoden en -technieken.....     | 41 |
| 3.4 Operationalisatie .....                    | 47 |
| 4 Beschrijvende resultaten.....                | 56 |
| 4.1 Ability.....                               | 56 |
| 4.2 Motivation .....                           | 67 |
| 4.3 Opportunity to perform .....               | 76 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 4.4 | Concluderend .....                                    | 83  |
| 5   | Verklarende resultaten.....                           | 84  |
| 5.1 | Omgevingsfactoren .....                               | 84  |
| 5.2 | Organisatiestrategie .....                            | 98  |
| 5.3 | De organisatieprestaties.....                         | 101 |
| 5.4 | Rol schoolleider .....                                | 103 |
| 5.5 | Concluderend .....                                    | 107 |
| 6   | Conclusie .....                                       | 110 |
| 6.1 | Beantwoording van de onderzoeksvragen.....            | 110 |
| 6.2 | Theoretische implicaties.....                         | 114 |
| 6.3 | Methodologische implicaties .....                     | 115 |
| 6.4 | Praktische aanbevelingen.....                         | 117 |
|     | Literatuurlijst .....                                 | 119 |
|     | Bijlage A – E-mail aan respondenten.....              | 125 |
|     | Bijlage B – Respondentenoverzicht.....                | 126 |
|     | Bijlage C - Interview handleiding en topiclijst ..... | 128 |
|     | Bijlage D – Codeboom .....                            | 131 |



# *Lijst van tabellen, figuren en grafieken*

---

## **Hoofdstuk 2: Theoretisch kader**

|   |    |
|---|----|
| Figuur 2.1: AMO-model (Appelbaum Bailey, Berg & Kalleberg, 2000).....                               | 21 |
| Figuur 2.2: Het SHP-model (Steijn & Groeneveld, 2009:12).....                                       | 23 |
| Figuur 2.3: Indeling naar Leerling-gewicht ( Ledoux et al., 2011).....                              | 26 |
| Figuur 2.4: Schematische weergave van mogelijke factoren die van invloed zijn op<br>HRM-beleid..... | 39 |

## **Hoofdstuk 3: Methodologische verantwoording**

|   |    |
|---|----|
| Figuur 3.1: Criteria leerling-gewicht voor 2006.....            | 44 |
| Figuur 3.2: Operationalisatie 'Ability' .....                   | 48 |
| Figuur 3.3: Operationalisatie 'Motivation' .....                | 49 |
| Figuur 3.4: Operationalisatie 'Opportunity to perform' .....    | 50 |
| Figuur 3.5: Operationalisering 'Doelgroepleerlingen' .....      | 51 |
| Figuur 3.6: Operationalisatie 'Wet- en regelgeving' .....       | 52 |
| Figuur 3.7: Operationalisatie 'Organisatiestrategie' .....      | 53 |
| Figuur 3.8: Operationalisering 'Prestaties' .....               | 54 |
| Figuur 3.9: Openrationalisatie 'Rol van de schoolleider'. ..... | 54 |

## **Hoofdstuk 4: Beschrijvende resultaten**

|  |    |
|--|----|
| Figuur 4.1: Percentage meerpitters naar mobiliteitsvorm.....                     | 57 |
| Figuur 4.2: Meningen prestatiebeloning in het basisonderwijs in percentages..... | 67 |

## Hoofdstuk 5: Verklarende resultaten

|   |     |
|---|-----|
| Figuur 5.1: Gemiddelde Cito-scores naar veel/weinig doelgroepleerlingen.....                      | 84  |
| Figuur 5.2: Aandeel 'Motivation' naar veel/weinig doelgroepleerlingen.....                        | 85  |
| Figuur 5.3: Aandeel 'Motivation' naar veel/weinig doelgroepleerlingen en Cito-scores.....         | 86  |
| Figuur 5.4: Veel/weinig doelgroepleerlingen in combinatie met 'Ability'.....                      | 89  |
| Figuur 5.5: Eén- en meerpitters (en aanwezigheid HR-adviseur) in combinatie met 'Motivation'..... | 96  |
| Figuur 5.6: Selectie criterium 'identiteit' in combinatie met verschillende identiteiten.....     | 98  |
| Figuur 5.7: Hoge/Lage Cito-scores in combinatie met 'Motivation'.....                             | 101 |
| Figuur 5.8: Type schoolleider in combinatie met 'Motivation'.....                                 | 106 |
| Figuur 5.9: Factoren van invloed op HRM-beleid.....   | 108 |

# 1 Inleiding

---

## 1.1 Human Resource Management

Human Resource Management (HRM) is een onderwerp waar de laatste twintig jaar veel onderzoek naar is gedaan. Onderzoek naar HRM specifiek binnen de publieke sector is echter nog maar weinig uitgevoerd. Ondanks dat het aantal publicaties over HRM ruim is, bestaat er nog veel discussie over wat HRM precies inhoudt. Voor sommigen is het slechts een nieuw label voor het oude personeelsbeleid, terwijl anderen het zien als een totaal andere manier van omgaan met personeel zoals in het verleden sprake was (Steijn & Groeneveld, 2009:5,7). Boselie (2002) vat HRM kort samen als de activiteiten die een organisatie uitvoert om het personeel het gewenste gedrag te laten vertonen dat bijdraagt aan het succes van de organisatie. Het centrale uitgangspunt bij HRM is het idee van de werknemer als menselijk kapitaal. Werknemers dienen niet langer gezien te worden als kosten- of lastpost, maar als een bron van opbrengsten, waarin, zoals in een kapitaalgoed, moet worden geïnvesteerd en met wie men dus voorzichtig moet omgaan (Doorewaard & De Nijs, 2004:31). Veel onderzoekers geven aan dat HRM draait om de 'juiste persoon op de juiste plek'. Dit klinkt heel simpel en logisch, maar in de praktijk is dit een lastige puzzel, want 'Wie is die persoon?', 'Hoe selecteer je die persoon?', 'Wat is eigenlijk de juiste plek?' en 'Blijft de persoon ook de juiste persoon op die plek of verandert dit?'. Dit zijn verschillende vragen die het lastig maken om de juiste persoon op de juiste plek te krijgen. De redenering achter het belang van HRM is dan ook dat iedere organisatie de meest geschikte technologieën kan aanschaffen en de meest optimale organisatievorm kan aannemen, maar dat het toch altijd afhankelijk zal blijven van de prestaties van zijn individuele werknemers op de werkvloer (Steijn & Groeneveld, 2009:8,9).

### 1.1.1 Ontwikkelingen binnen HRM-beleid

Mede door de economische recessie en de veranderingen binnen de politiek-ideologische verhoudingen in Westerse democratieën werden halverwege de jaren tachtig neoliberale opvattingen populair die binnen de Bestuurskunde bekend werden als 'New Public Management' (NPM). NPM legt een grote nadruk op de ordenende en regulerende kracht van de markt. De overheid zou hierbij moeten terugtreden en zo meer taken overlaten aan de markt (Bovens, 't Hart & Van Twist, 2007:74,75). Kenmerken van deze nieuwe manier van werken en organiseren zijn (Steijn & Groeneveld, 2009:40):

- Oplossingsgericht professioneel management
- Expliciete kwantificeerbare standaarden en prestatie-indicatoren
- Grote nadruk op controle van output
- Opsplitsing van de publieke sector in zoveel mogelijk resultaatverantwoordelijke eenheden
- Een meer competitieve omgeving binnen de publieke sector
- Overname van managementstijlen zoals in de private sector voorkomen
- Meer nadruk op zuinigheid en discipline bij gebruik van schaarse middelen

De gevolgen van de opkomst van NPM zijn ook zichtbaar geweest op het gebied van HRM. De interesse in de werknemers als waardevol aandeel binnen de organisatie groeide enorm. Men ging werknemers steeds meer zien als een belangrijke factor om prestaties te verbeteren en zelfs als de sleutel tot organisatiesucces (Boselie, 2002:13). Op tal van terreinen zijn de materiële rechtsposities van werknemers in de private sector en die van ambtenaren meer naar elkaar toegegroeid en genormaliseerd. Daarnaast hebben er verschillende personele reducties plaatsgevonden, waarbij in veel gevallen taken zijn geprivatiseerd naar de markt, waardoor 'oude' ambtenaren voortaan onder private CAO's vallen. Op het gebied van arbeidsvoorwaarden is de afgelopen jaren te zien dat deze steeds meer verschillen per sector, omdat verschillende sectoren vragen om andere oplossingen. Ook op het gebied van management heeft NPM ervoor gezorgd dat bepaalde HRM-beleidspunten zijn vastgelegd. Een voorbeeld hiervan is dat overheden verplicht zijn om een vorm van leeftijdsbewust personeelsbeleid te voeren. Overigens hebben niet alleen managers ruimte om personeelsbeleid in te vullen. Personeelsleden krijgen ook steeds meer een 'à la carte' element binnen de CAO's, zodat zij het personeelsbeleid naar hun behoeften kunnen afstemmen (Steijn & Groeneveld, 2009:41-49).

## **1.2 HRM binnen het onderwijs**

Ook binnen het onderwijs heeft het HRM-beleid zich de afgelopen jaren sterk ontwikkeld. Het kabinet stimuleert HRM-beleid binnen basisscholen, omdat uit onderzoek blijkt dat de kwaliteit van het onderwijspersoneel van grote invloed is op de prestaties van de leerlingen (Rijksoverheid 2012, Onderwijspersoneel). Het kabinet ondersteunt en stimuleert basisscholen hierbij door te investeren in betere beloningen en HRM-beleid. Dit is terug te vinden in de

publicaties en projecten van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW), de Onderwijsraad en de Inspectie van het onderwijs (KPC groep, 2009:16). Het ontwikkelen en uitvoeren van HRM-beleid is één van de hoofdtaken van schoolleiders. HRM-beleid is veel omvattend en bestaat binnen het basisonderwijs primair uit de volgende onderdelen (Rijksoverheid 2012, Onderwijspersoneel):

- Taakbeleid
- Beoordelings-, functionerings-, scholings- en competentiebeleid: met aandacht voor promotie en functiedifferentiatie (functiemix)
- Inspraakbeleid: medezeggenschapsraad en positie van docent
- Arbobeleid, verzuim- en re-integratiebeleid
- Vervangingsbeleid

Bij het invullen van dit HRM-beleid werkt de schoolleider vaak samen met andere actoren zoals de interne begeleider, het lerarenteam, het bestuur en de bovenschoolse directeur. De betrokken actoren kunnen echter sterk verschillen per basisschool en ook het belang van bepaalde HRM-onderwerpen verschilt per school en betrokken actor (KPC groep, 2009:16). In de praktijk is dan ook vaak zichtbaar dat het HRM-beleid per basisschool verschilt in invulling en omvang.

### ***1.3 Probleemstelling***

In een eerder onderzoek van Janssen, Steijn & Den Dulk (2011) is gekeken naar de samenhang tussen de invulling van het gevoerde HRM-beleid op basisscholen en de onderwijsopbrengsten in de vorm van de scores van de Cito-toetsen. Hierbij is tevens gekeken naar het aantal doelgroepleerlingen per basisschool. Doelgroepleerlingen zijn leerlingen die door het sociale milieu waaruit ze afkomstig zijn, minder kans hebben op schoolsucces dan andere leerlingen. Voor deze leerlingen ontvangt de betreffende basisschool extra financiële middelen voor het bieden van onderwijssteun. Om doelgroepleerlingen te kunnen categoriseren past de overheid de gewichtenregeling toe, waarbij naarmate het leerling-gewicht hoger is er meer sprake is van een doelgroepleerling (Ledoux, Roeleveld, Driessen, Cuppen & Meijer, 2011:6,7). De gewichtenregeling binnen het basisonderwijs is gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders. Dit geld wordt niet rechtstreeks toegekend aan een kind, maar is onderdeel van het totaal bedrag dat een school ontvangt voor het verzorgen van onderwijs. Scholen met meer

doelgroepleerlingen ontvangen gemiddeld meer geld dan scholen met minder doelgroepleerlingen (Rijksoverheid 2012, Leerachterstand).

Uit het eerdere onderzoek van Janssen et al. (2011) is ten eerste gebleken dat de gemiddelde Cito-scores lager zijn naarmate een basisschool meer doelgroepleerlingen heeft. Dit is geen opmerkelijke uitkomst, aangezien de gewichtenregeling ervan uitgaat dat doelgroepleerlingen minder kans hebben op schoolsucces en dus minder presteren. Ten tweede is uit het onderzoek gebleken dat naarmate een basisschool meer doelgroepleerlingen heeft, een basisschool meer gebruik maakt van prestatiegerichte HRM-praktijken, zoals promotiemogelijkheden en prestatiebeloning. Het opmerkelijke aan deze bevinding betreft het verband tussen deze prestatiegerichte HRM-praktijken en de Cito-scores van de leerlingen. Basisscholen met weinig doelgroepleerlingen die meer prestatiegerichte HRM-praktijken toepassen, laten gemiddeld hogere Cito-scores zien. Basisscholen met veel doelgroepleerlingen laten echter een omgekeerd effect zien. Als deze basisscholen meer prestatiegerichte HRM-praktijken toepassen, zijn de Cito-scores gemiddeld lager (Janssen et al., 2011:41).

### ***1.3.1 Doelstelling en onderzoeksvraag***

Binnen dit onderzoek wordt gekeken hoe basisscholen hun HRM-beleid vormgeven, welke verschillen hierbij zichtbaar zijn en welke factoren deze verschillen verklaren. Mogelijk speelt het aantal doelgroepleerlingen hierbij een rol. Het doel van dit onderzoek is zowel descriptief als verklarend van aard. Het onderzoek streeft ernaar om een verklaring te geven voor het verschil in vormgeving van HRM-beleid binnen basisscholen. Het onderzoek bestaat uit een beschrijvend gedeelte waarin de vormgeving van HRM-beleid op basisscholen in kaart wordt gebracht. Hierbij wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen in vormgeving van HRM-beleid. Daarna volgt een verklarend gedeelte waarin wordt gekeken welke factoren deze verschillen en overeenkomsten veroorzaken. Hierbij wordt specifiek gekeken of er een samenhang zichtbaar is tussen het aandeel doelgroepleerlingen en HRM-beleid. De resultaten komen tot stand aan de hand van interviews met schoolleiders van basisscholen, waarbij de basisscholen zijn geselecteerd op aantal doelgroepleerlingen. Binnen dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

*Hoe wordt het HRM-beleid op Nederlandse basisscholen vormgegeven en welke factoren zijn hierop van invloed?*

Deelvragen

1. Hoe wordt HRM-beleid vormgegeven binnen Nederlandse basisscholen?
2. Welke verschillen en overeenkomsten zijn er zichtbaar bij de vormgeving van HRM-beleid binnen Nederlandse basisscholen?
3. Welke factoren zijn van invloed op het vormgeven van HRM-beleid binnen Nederlandse basisscholen en in hoeverre speelt het aandeel doelgroepleerlingen hierbij een rol?

#### **1.4 Relevantie**

In deze paragraaf wordt de relevantie van het onderzoek besproken. Dit onderzoek is uitgevoerd als vervolgonderzoek van het onderzoek van Janssen et al. (2011), zoals eerder besproken. Het onderzoek van Janssen et al. (2011) vormt tevens een deelproject van de programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderzoek (BOPO). Deze commissie doet onderzoek naar de effecten van beleidsontwikkelingen in het onderwijsachterstandenbeleid voor de organisatie, inrichting en effecten van achterstandenbestrijding in het basisonderwijs en in de voorschoolse periode (Ledoux et al., 2011). Voor beide onderzoeken is vooral de wetenschappelijke relevantie van deze scriptie van belang. Daarnaast wordt ook de relevantie op maatschappelijk niveau besproken.

##### **1.4.1 Wetenschappelijke relevantie**

Zoals eerder vermeld is er, ondanks dat er de afgelopen twintig jaar veel onderzoek is gedaan naar HRM, weinig onderzoek gedaan naar HRM specifiek binnen de publieke sector (Steijn & Groeneveld, 2009:5,7). Het meeste onderzoek richt zich op het effect van HRM-beleid op prestaties. Zo toonde Huselid (1995) aan dat er een verband bestaat tussen HRM-activiteiten en de prestaties van werknemers. In 1997 stelden Paauwe & Richardson een samenvattend kader op van meer dan dertig studies, die de invloed van HRM-praktijken op HRM-uitkomsten en vervolgens de invloed op organisatieprestaties bevestigden. De afgelopen 20 jaar is er dus veel vooruitgang geboekt op het gebied van HRM. Toch is deze vooruitgang per saldo zeer bescheiden. Dit is terug te zien in de nogal gemengde en voorzichtige conclusies uit de belangrijkste overzichtsartikelen van de afgelopen jaren (Paauwe, 2009). Ook onderzoek naar

HRM binnen het onderwijs kent weinig publicaties. De publicaties die er zijn richten zich vooral op het effect van HRM-beleid op werknemersbeleving en –prestaties (Boselie, 2007).

Dit onderzoek richt zich niet op het effect van HRM-beleid, maar op factoren die van invloed zijn op het HRM-beleid zelf binnen het basisonderwijs. Hierdoor draagt het enerzijds bij aan onderzoek over factoren die van invloed zijn op het vormgeven van HRM-beleid en anderzijds draagt het onderzoek bij aan onderzoek naar HRM-beleid in het basisonderwijs. Door te kijken of er een samenhang zichtbaar is tussen HRM-beleid en doelgroepopleerlingen, levert dit onderzoek een bijdrage aan het onderzoek van Janssen et al. (2011).

#### ***1.4.2 Maatschappelijke relevantie***

Ook binnen het basisonderwijs is er een groeiende aandacht voor HRM-beleid om efficiency binnen het onderwijs te vergroten. Boselie (2007) laat zien dat HRM een bijdrage kan leveren aan de organisatieprestaties van onderwijsinstellingen. Het kabinet stimuleert HRM-beleid binnen het basisonderwijs, om de kwaliteit van het onderwijspersoneel te vergroten en zo de leerlingprestaties te verbeteren (Rijksoverheid 2012, Onderwijspersoneel). De kwaliteit van het onderwijspersoneel dreigt te verminderen door een tekort aan leraren en schoolleiders. In 2011 was er al een tekort van 2400 banen in het primair onderwijs, 3% van het totaal. Om deze kwaliteit te verbeteren wil de overheid flink investeren, tot 2020 ruim 1 miljard euro. Een deel van dit geld is ook bedoeld voor beter HRM-beleid, dat de kwaliteit en prestaties van onderwijspersoneel dient te verbeteren (Rijksoverheid 2012, Basisonderwijs). Opbrengstgericht werken is hierbij een 'hot item', wat door basisscholen langzaam wordt ingevoerd. Basisscholen stellen hierbij doelen voor alle leerlingen naar niveau en evalueren dit aan het einde van het schooljaar. Hierbij ligt de nadruk op de leerprestaties op het gebied van taal, rekenen en lezen. Het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, de Raad voor Primair Onderwijs en de Onderwijsinspectie streven ernaar om alle belangrijke leerling-prestaties meetbaar te maken. De schoolleider speelt een cruciale rol in het opstellen, uitvoeren en evalueren van de gestelde doelen (KPC groep, 2010:1). Dit onderzoek richt zich op hoe HRM-beleid binnen het basisonderwijs wordt vormgegeven en welke factoren hierop van invloed zijn. Hierbij wordt ingegaan welke verschillen er zichtbaar zijn en waardoor deze verschillen ontstaan. Ook het effect van wet- en regelgeving van de overheid wordt hierin meegenomen. Dit onderzoek levert hierdoor een bijdrage aan het verbeteren van het HRM-beleid op basisscholen en daarmee met het verbeteren van het basisonderwijs.



### **1.5 Leeswijzer**

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de achtergrond en relevantie van dit onderzoek. In hoofdstuk twee wordt ingegaan op relevante theorieën, die het fundament vormen voor deze studie. Naar aanleiding hiervan worden er verwachtingen opgesteld die gebruikt worden bij de beantwoording van de hoofdvraag. Hoofdstuk drie bevat de methodologische verantwoording en gaat in op de toegepaste onderzoeksmethoden en -technieken binnen dit onderzoek. Hier wordt onder andere ingegaan op welke manier er onderzoek is gedaan en wie de respondenten zijn. In het vierde en vijfde hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd. In het laatste hoofdstuk worden de conclusies, aanbevelingen en reflecties van dit onderzoek besproken.

## 2 Theoretisch kader

---

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het resultaat van de literatuurstudie weergegeven die de basis vormt voor het empirische deel van deze scriptie. Het hoofdstuk vormt een theoretisch kader waarin wordt gekeken welke antwoorden de literatuur biedt binnen dit onderzoek. Eerst wordt er gekeken naar definities en vormen van HRM binnen het basisonderwijs. Daarna wordt gekeken welke factoren eventueel van invloed kunnen zijn op de vormgeving van HRM binnen het basisonderwijs.

### 2.2 Human Resource Management

Het begrip Human Resource Management kent verschillende benaderingen. Boselie (2002) laat zien hoe dit begrip is opgebouwd. *Human* staat voor de werkrelatie tussen werknemer en werkgever, *Resource* verwijst naar de mens als bron voor het bereiken van succes binnen de organisatie vanwege zijn kennis, vaardigheden en competenties. Tot slot verwijst *Management* naar de activiteiten van leidinggevendenden om werknemers gewenst gedrag te laten vertonen dat bijdraagt aan de organisatieprestaties. Kort samengevat:

*HRM betreft de activiteiten van de organisatie om het menselijk kapitaal binnen de organisatie het gewenste gedrag te laten vertonen dat bijdraagt aan een succesvolle organisatie (Boselie, 2002:27).*

Ook Boxall en Purcell (2008) geven nadrukkelijk aan dat het gaat om alle activiteiten die te maken hebben met het managen van arbeidsrelaties. Met de opkomst van de kenniseconomie is de menselijke factor binnen arbeidsorganisaties namelijk steeds belangrijker geworden. Dit dwingt organisaties om zich voortdurend aan te passen (Onincx, 2005:1). Het zien van de werknemer als een bron van opbrengsten waarmee men zorgvuldig moet omgaan, vormt volgens Doorewaard en De Nijs (2004) het voornaamste uitgangspunt binnen de vier uitgangspunten van HRM. Daarnaast stellen zij dat personeelsmanagement een integraal onderdeel dient te zijn van het strategisch ondernemingsbeleid. Dit houdt in dat strategische keuzes worden doordacht op hun sociale en organisatorische gevolgen, maar ook omgekeerd, dat de sociale en organisatorische eigenschappen wel eens eisen en beperkingen kunnen stellen

aan de strategische bedrijfsvoering. Hieruit volgt het uitgangspunt dat als personeelsmanagement van strategisch belang is voor het langetermijnsucces, de verantwoordelijkheid moet berusten bij het topmanagement en de uitvoering dient daarbij zowel op tactisch als operationeel niveau te worden geïntegreerd in het lijnmanagement. Het laatste uitgangspunt binnen de HRM is het inzicht, dat een succesvol personeelsmanagement alleen mogelijk is als de verschillende instrumenten in onderlinge samenhang zijn ontwikkeld. De instrumenten dienen onderling consistent te zijn en elkaar te versterken (Doorewaard & De Nijs, 2004:31,32). In de volgende paragraaf wordt HRM verder besproken aan de hand van twee uitingsvormen.

### **2.2.1 Twee vormen van HRM**

Binnen HRM zijn er globaal twee uitingsvormen van HRM te onderscheiden, namelijk het Michigan-model en het Harvard-model. Beide uitingsvormen worden hieronder kort toegelicht.

#### ***Michigan-model***

Dit model geeft aan dat HRM een taak is van het management, waarbij de kernfuncties van personeelsmanagement centraal staan. Medewerkers worden zo voordelig mogelijk geworven, spaarzaam gebruikt en zo verregaand mogelijk ontwikkeld (Lievens, 2008:30). Het model concentreert zich op vier beleidsgebieden, namelijk selectie, beloning, beoordeling en ontwikkeling. Het beleid en de instrumenten van deze vier kernfuncties bepalen uiteindelijk de prestaties van de werknemers en daarmee het resultaat en succes van de organisatie. De instrumenten van deze kernfuncties dienen in onderlinge samenhang te worden ontwikkeld vanuit het strategisch perspectief van een organisatie. De vier HRM-aandachtsgebieden binnen dit 'Michigan-model' worden als volgt gedefinieerd (Doorewaard & De Nijs, 2004:33,34):

- *Instroom*: selectie, promotie en plaatsing. Hieronder vallen alle activiteiten, gericht op het afstemmen van de menselijke kwaliteiten op de taken binnen de organisatie.
- *Beloning*: er moet een koppeling bestaan tussen beloning en prestaties.
- *Ontwikkeling*: hieronder vallen alle activiteiten die erop gericht zijn individuen te voorzien van vaardigheden en kennis om hun functies te vervullen.
- *Beoordeling*: hieronder wordt verstaan het waarderen van de menselijke hulpbronnen in relatie tot organisatorische criteria.

De HRM-instrumenten binnen de vier genoemde kerngebieden moeten in strategische samenhang worden ontwikkeld, met als centraal doel het verhogen van de organisatieprestaties. De effectiviteit van de organisatie is afhankelijk van de mate waarin er sprake is van een 'fit' tussen de bovengenoemde HRM-instrumenten en de bedrijfsstrategie (Lievens, 2008:31).

### ***Harvard-model***

In deze benadering gaat men er eveneens vanuit dat HRM een zaak is van het management en niet uitsluitend van stafspecialisten. Problemen in verband met HRM kan het management echter alleen oplossen door hun werknemers te betrekken bij de ontwikkeling van de organisatie. Het management heeft binnen dit model de overhand, maar dient rekening te houden met het belang en de eisen van verschillende belanghebbenden zoals eigenaren en werknemers (Lievens, 2008:32). Centraal binnen het 'Harvard-model' staan de volgende vier beleidsgebieden (Doorewaard & De Nijs, 2004:35,36):

- *Werknemersinvloed.* De meest cruciale strategische vraag is die van de invloedsverdeling tussen management en de diverse groepen werknemers. Het creëren van een overeenstemming tussen werknemers en leiding is afhankelijk van de hoeveelheid invloed die werknemers binnen de organisatie wordt toegedeeld. Daarbij wordt niet zozeer gedacht aan formele medezeggenschapsvormen, maar vooral aan invloed van werknemers op de werkvloer.
- *Werksystemen.* Op alle niveaus binnen de organisatie wordt het management geconfronteerd met de opdracht om mensen, informatie, activiteiten en technologie met elkaar op één lijn te brengen. Binnen dit ontwerp dienen de belangen en doelen van zowel de leiding als die van de werknemers een gelijkwaardige rol te vervullen. Uiteindelijk is dit bepalend voor de mate waarin de bekwaamheid van de werknemers optimaal kan worden benut en ook voor de mate waarin werknemers zich betrokken voelen bij de doelen en strategie van de organisatie.
- *HR-stroom.* Hieronder vallen de traditionele kerntaken van personeelsmanagement, zoals werving, selectie, beoordeling, opleiding, carrièreplanning enzovoort. Belangrijk hierbij is dat er een consistent beleid wordt gevoerd dat zowel is afgestemd op de strategie van de onderneming, als op verwachtingen en belangen van de werknemers op dit beleidsgebied.

- *Beloningssystemen.* Door werknemers te belonen geeft het management aan wat voor soort organisatie zij wil bewerkstelligen en welke gedragingen en houding zij verwachten van hun werknemers. Hierbij is het van belang dat het systeem van belonen in overeenstemming is met de strategie, de verwachtingen van het personeel en de andere instrumenten van personeelsmanagement.

Als men de uitgangspunten van de twee modellen met elkaar vergelijkt, is het opvallend dat het Harvard-model een grotere nadruk legt op de bijdrage en rol van de werknemers. Waar het Michigan-model zich richt op strategische keuzes en er expliciet van uitgaat dat werknemers zich in gedrag en houding aan deze keuzes dienen aan te passen, biedt het Harvard-model meer ruimte aan de essentiële rol van werknemers als het sociale kapitaal van de organisatie (Doorewaard & De Nijs, 2004:36). Beide modellen zijn binnen dit onderzoek van toepassing. Ten eerste wordt er namelijk binnen dit onderzoek gekeken naar de invulling van HRM-beleid op basisscholen. Hierbij gaat het om de strategische keuzes die het HRM-beleid vormen en de factoren die van invloed zijn op deze keuzes. Het Harvard-model is van toepassing, omdat het basisonderwijs te maken heeft veel verschillende actoren zoals ouders, leerlingen, leerkrachten enzovoort. Veel problemen binnen een basisschool dienen opgelost te worden in samenwerking met de werknemers, omdat zij degenen zijn die het onderwijs voor de klas verzorgen. Om het HRM-beleid te beschrijven, wordt gebruik gemaakt van het AMO-model van Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg (2000). Hierin komen beide modellen terug; het Harvard-model in de vorm van 'Opportunity to perform' en het Michigan-model in de vorm van 'Motivation'. Beide modellen komen tevens terug in de vorm van 'Ability' binnen het AMO-model. In de volgende paragraaf wordt het AMO-model nader toegelicht.

### **2.2.2 Het AMO-model**

Binnen de HRM-literatuur wordt er veel gebruik gemaakt van het AMO-model (Onincx, 2005:1). Het model biedt de mogelijkheid om een invulling te geven aan het 'Black Box' probleem. De literatuur suggereert dat er een relatie bestaat tussen HRM-beleid en prestaties, maar hoe deze relatie verloopt is minder duidelijk (Boselie, Dietz & Boon, 2005). Het AMO-model stelt dat de juiste combinatie van HRM-instrumenten, kunnen leiden tot meer tevredenheid onder de werknemers, wat resulteert in meer gemotiveerde werknemers en betere organisatieprestaties (Paauwe, 2009:133). Het uitgangspunt hierbij is dat medewerkers gemotiveerd zijn en bereid zijn om zich meer in te zetten indien de organisatie hen in staat stelt om hun werk goed uit te

voeren, hen de juiste prikkels geeft om hun werk te doen en hen inspraak laat hebben in het uitvoeren van hun taken (Boselie, 2007). Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar de vormgeving van HRM-beleid op een aantal basisscholen en de factoren die hierop van invloed zijn. Het AMO-model wordt hierbij gebruikt om HRM-beleid te beschrijven en is schematisch weergegeven in figuur 2.1. Binnen het model wordt ervan uitgegaan dat medewerkers bereid zijn om zich extra in te zetten indien de organisatie zich focust op de volgende drie aspecten (Appelbaum et al., 2000):

- *Ability (A)*: Organisaties moeten hun werknemers in staat stellen om hun werk goed uit te voeren (Boselie, 2007:285). Het gaat hierbij om het vermogen dat mensen op grond van kennis en vaardigheden bezitten. Deze kennis en vaardigheden kunnen verkregen worden door opleiding, training en coaching. Naast het ontwikkelen van huidig personeel valt onder 'Ability' ook het werven en selecteren van nieuw personeel. Op deze manier kan een organisatie zich tevens ontwikkelen door nieuwe kennis binnen te halen.
- *Motivation (M)*: Organisaties moeten hun werknemers de juiste prikkels geven om hun werk te doen (Boselie, 2007:285). Hierbij speelt de bereidheid die mensen hebben om aan de slag te gaan een grote rol. Volgens Latham (2007:6) gaat het hierbij om keuze, inspanning en volharding bij het verrichten van bepaalde activiteiten. Aspecten die motivatie bevorderen zijn activiteiten waarbij de werknemer wordt beloond voor zijn inspanningen. Voorbeelden hiervan zijn prestatiebeloning of promotie.
- *Opportunity to perform (O)*: Organisaties moeten hun werknemers inspraak laten hebben op het uitvoeren van taken (Boselie, 2007:285). Centraal staan de mogelijkheden die de organisatie en omgeving aan de werknemer aanbieden. Hierbij stimuleert de werkomgeving de werknemers om te groeien en ontwikkelen binnen de organisatie, zoals medezeggenschap of autonomie.



Figuur 2.1: AMO-model (Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000).

Het AMO-model is inmiddels in verschillende landen en sectoren getoetst (Appelbaum et al., 2000; Boxall & Purcell, 2008; Boselie & Van der Wiele, 2002). Deze studies laten een positieve relatie zien tussen HRM gedefinieerd volgens het AMO-model en het werknemersgedrag. Dit werknemersgedrag laat een positief effect zien op productiviteit, kwaliteit, innovatie en flexibiliteit (Boselie, 2007:285). Binnen dit onderzoek wordt het AMO-model gebruikt om de invulling van HRM-beleid binnen de betreffende basisscholen te beschrijven. Daarbij wordt ingegaan op de verschillen en overeenkomsten tussen basisscholen op het gebied van HRM, wat het eerst gedeelte van dit onderzoek vormt. In het tweede gedeelte van dit onderzoek wordt gekeken naar de factoren die van invloed zijn op de invulling van het HRM-beleid. Mogelijke factoren die van invloed kunnen zijn, worden in de volgende paragraaf behandeld aan de hand van het SHP-model van Steijn & Groeneveld (2009).

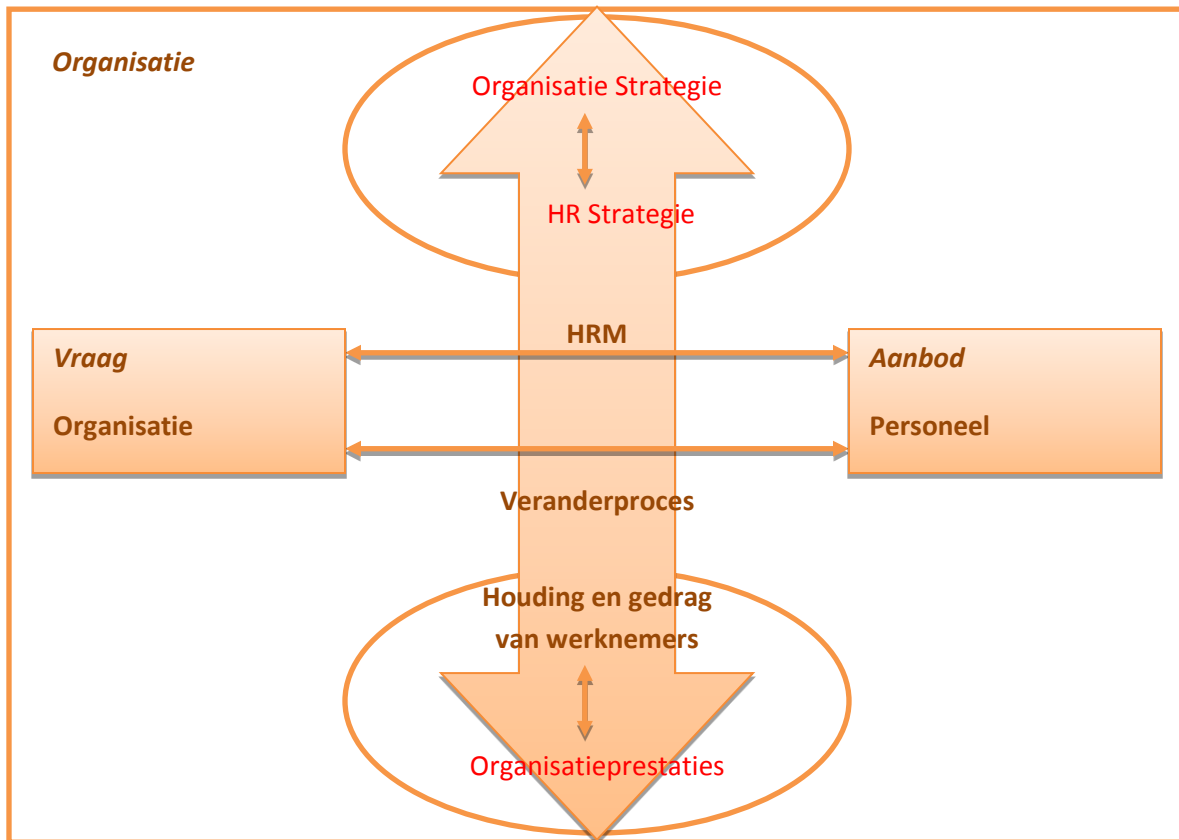
### **2.3 Factoren die van invloed zijn**

In dit tweede gedeelte van het theoretisch kader, wordt gekeken naar het tweede deel van dit onderzoek, namelijk *‘welke factoren zijn van invloed op de toepassing van HRM binnen het basisonderwijs?’*. Binnen de literatuur is gezocht naar mogelijke factoren aan de hand van het SHP-model (Steijn & Groeneveld, 2009:11).

#### **2.3.1 SHP-model**

Het Strategisch Human Performance Model bestaat uit vier lagen, namelijk: de omgeving, de organisatiestrategie, de allocatie van vraag en aanbod van arbeid en de prestaties. In de eerste plaats geeft het model aan dat er een relatie bestaat tussen omgevingsontwikkelingen, de organisatie- en de HR-strategie. De strategische HR beslissingen zorgen voor aanpassingen in de vraagzijde (organisatie-inrichting) en de aanbodzijde (de kenmerken van het personeel) in de organisatie, die van invloed zijn op de prestaties (Steijn & Groeneveld, 2009:11). Het model wordt schematisch weergegeven in figuur 2.2.

## Omgeving



Figuur 2.2: Het SHP-model (Steijn & Groeneveld, 2009:12).

Vertaald naar het basisonderwijs geeft het model aan dat de ontwikkelingen in de omgeving van een basisschool, de organisatiestrategie en de HR-strategie van invloed zijn op de manier waarop de school is ingericht en de kenmerken van het personeel. De inrichting van de school en de kenmerken van het personeel zijn van invloed op de prestaties van de school in de vorm van de prestaties van de leerlingen. Deze prestaties zijn van invloed op de manier waarop de school zijn HRM-beleid vorm geeft. Factoren uit het model, die mogelijk van invloed kunnen zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast in het basisonderwijs zijn: de omgeving, de organisatiestrategie en de prestaties. Naast deze factoren wordt er, naar aanleiding van het onderzoek van Purcell & Hitchinson (2007), ook gekeken in hoeverre de rol van de leidinggevende een rol speelt bij het vormgeven van HRM-beleid.



### **2.3.2 De omgeving**

Het belang van de omgeving van een organisatie, zoals genoemd in het SHP-model, komt sterk naar voren in verschillende wetenschappelijke theorieën. Binnen dit onderzoek zijn twee theorieën leidend, namelijk de contingentiebenadering en de institutionele benadering.

#### **2.3.2.1 Contingentietheorie**

De contingentietheorie stelt dat het succes van de organisatie sterk afhankelijk is van de mate waarin er congruentie ofwel een 'fit' is tussen de organisatie en haar omgeving (Boxall & Purcell, 2008:61,62). De contingentiebenadering werd in de jaren '50 geïntroduceerd waarbij werd aangetoond dat wanneer veranderende technologische omstandigheden in de markt nieuwe problemen en uitdagingen oproepen, een open en flexibele organisatie vereist is. De contingentietheorie gaat er vanuit dat er geen beste manier van organiseren bestaat, maar dat de beste manier kan worden bereikt door afstemming te vinden tussen organisatie en omgeving. Hierbij is de rol van de manager van groot belang, omdat hij of zij een balans dient te vinden tussen interne belangen en omstandigheden vanuit de omgeving, die in strijd kunnen zijn (Morgan, 2006:42,45). Een voorbeeld hiervan is dat de omgeving eist dat een basisschool zo hoog mogelijke taalscores behaalt, terwijl de basisschool zelf meer wil investeren in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De taak van de schoolleider is om hierin een balans te vinden. Ook binnen het HRM-beleid speelt de omgeving een rol bij het vormgeven van het HRM-beleid (Boxall & Purcell, 2008:56,58).

Het SHP-model stelt dat er een analyse gemaakt dient te worden van de factoren die in de omgeving van de organisatie een rol spelen en in hoeverre deze factoren van invloed zijn op het functioneren van de organisatie (Steijn & Groeneveld, 2009:13). Paauwe (2004) onderscheidt verschillende omgevingsfactoren die de keuzes op HRM-gebied beïnvloeden en verdeelt deze in twee verschillende dimensies, namelijk marktomgeving en institutionele omgeving. Vanuit de marktomgeving gezien wordt HRM verbonden met de competitieve mechanismen waarin de organisatie opereert. Deze marktomgeving is binnen het basisonderwijs weinig van toepassing. De overheid stimuleert marktwerking binnen het onderwijs al verschillende jaren met als doel efficiëntie en kwaliteit te bevorderen. In de praktijk vindt er de laatste jaren een krimp plaats in leerlingenaantal, waardoor basisscholen genoodzaakt zijn te fuseren. Hierdoor neemt concurrentie af en ontstaan er zogenaamde 'onderwijsmonopolies'. Tussen basisscholen vindt dan ook weinig tot geen concurrentie plaats, omdat ze vaak onder hetzelfde bovenschoolse

bestuur vallen (Groot & Maassen van de Brink, 2002). De tweede dimensie, institutionele omgeving, is sterker aanwezig in de vorm van sociale achtergronden en wet- en regelgeving.

### **2.3.2.2 Institutionele benadering**

De institutionele benadering is gericht op sociale en culturele aspecten in de omgeving van de organisatie. Williamson (1995) definieert de institutionele omgeving als de basisspelregels in een samenleving zoals die zijn vastgelegd in normen, waarden en juridische regels. Marktpartijen en overheden maken, met in achtname van deze basisspelregels, private en publieke institutionele arrangementen. Dit zijn organisatievormen waarbinnen transacties worden gecoördineerd en uitgevoerd. Bij de institutionele benadering gaat het dus om de invloeden die deze basisspelregels hebben op het functioneren van de organisatie. Daarnaast is er aandacht voor het omgekeerde, namelijk de invloed van de organisatie op de ontwikkeling van deze basisspelregels (Scott, 1995; Oliver, 1991; Brignall en Modell, 2000; Chenhall, 2003). De institutionele omgeving kan worden opgesplitst in formele druk in de zin van juridische regels waar een basisschool verplicht aan is, en informele druk waarbij normen en waarden formuleren wat 'maatschappelijk verantwoord' is (Bekkers, 2007:157). Gezien vanuit de institutionele benadering heeft een basisschool te maken met enerzijds informele druk in de vorm van de achtergronden en leerachterstanden van leerlingen en anderzijds met formele druk, waarbij wet- en regelgeving van bovenaf een grote rol speelt. In de volgende paragrafen wordt verder ingegaan op welke manier deze twee aspecten van invloed zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven.

### **2.3.2.3 De achtergronden en leerachterstanden van de leerlingen**

Kijkend naar sociologische en culturele aspecten binnen het basisonderwijs, spelen de achtergronden en leerachterstanden van leerlingen een grote rol. Meijnen (2003) benoemt de volgende twee oorzaken van leerachterstanden:

1. *Sociaal milieu:* Als we spreken over sociaal milieu wordt er vaak gewezen naar het inkomen of vermogen van een gezin, het beroep van de ouders, de woonomgeving van het gezin of hun leefstijl. De beste voorspeller voor het latere schoolsucces van kinderen is, in Nederland, momenteel de opleiding van de ouders (Verloop & Lowyck, 2009:23). Naarmate het opleidingsniveau van de ouders hoger is, zijn ook de taal-, lees- en rekenprestaties van hun kinderen hoger (Driessen, 2009:1). Het gevolg hiervan is dat het gemiddelde opleidingsniveau in Nederland langzaam stijgt (Meijnen, 2003:11,12).

2. *Buitenlandse herkomst*: Buitenlandse herkomst kan zijn oorsprong hebben in arbeidsmigratie, gezinshereniging en –vorming en asielmigratie. Hierbij wordt vaak onderscheidt gemaakt tussen westerse en niet-westerse allochtonen. Immigranten uit westerse landen hebben vaak in hun land van herkomst een goede opleiding genoten en een stevige maatschappelijke positie opgebouwd. Het gevolg is dat hun kinderen binnen het onderwijs vaak geen achterstand oplopen. Veel niet-westerse allochtonen behoren echter vaak binnen hun land van herkomst tot de lagere sociale milieus. Zij hebben vaak weinig opleiding genoten. De startvoorwaarden voor deze groepen binnen de Nederlandse maatschappij zijn vaak ongunstig. Deze groepen worden vaak geassocieerd met ‘problematisch’, waardoor hun sociale kansen afnemen (Verloop & Lowyck, 2009:24; Meijnen, 2003:12).

Beide kenmerken van leerachterstand worden vaak samengebracht in het begrip ‘doelgroepleerlingen’. Driessen (2009) maakt een onderscheidt tussen doelgroepleerlingen en niet-doelgroepleerlingen. Naar aanleiding van de twee bovengenoemde kenmerken worden leerlingen door de overheid ingedeeld in een zogenoemd leerling-gewicht met als doel om scholen extra middelen te geven als ze leerlingen hebben uit achterstandsgroepen. Hoewel men in het verleden keek naar beide aspecten, is vanaf 2006 alleen het maximaal behaalde opleidingsniveau van de ouders de leidende factor bij het indelen van doelgroepleerlingen (Ledoux et al., 2011:8). De indeling ziet er als volgt uit:

| Leerling-gewicht | Criteria  |
|------------------|---|
| 0,3              | Kinderen van ouders met maximaal een diploma op ibo/vbo-niveau. |
| 1,2              | Kinderen van ouders met maximaal een basisonderwijsdiploma.     |

*Figuur 2.3: Indeling naar Leerling-gewicht ( Ledoux et al., 2011).*

Het aantal doelgroepleerlingen per basisschool hangt af van de omgeving waarin zij zich bevindt in de vorm van de achtergronden van de ouders. Beredeneerd vanuit de contingentietheorie dient het HRM-beleid aangepast te worden aan haar omgeving en dus het aantal doelgroepleerlingen. Binnen de maatschappij is de norm ‘gelijke kansen voor iedereen’ geïstitutionaliseerd. Gezien vanuit deze norm dienen leerlingen met leerachterstanden extra geholpen te worden om hun kansen op schoolsucces zoveel mogelijk gelijk te stellen met niet-

doelgroepleerlingen. Het HRM-beleid op basisscholen zal naar mate er meer doelgroepleerlingen aanwezig zijn, naar verwachting, meer gericht zijn op het ondersteunen van deze leerlingen. Verwacht wordt dat dit is terug te zien in de aanwezigheid van specialisatie en scholing onder het personeel, dat binnen het AMO-model terug te vinden is binnen het aspect 'Ability'.

*Naar verwachting is het HRM-beleid op basisscholen met meer doelgroepleerlingen meer gericht op 'Ability' met als doel meer onderwijssteun aan te bieden.*

Naast de achtergronden van de leerlingen, maakt ook wet- en regelgeving deel uit van de omgeving van een basisschool dat van invloed kan zijn op de vormgeving van HRM-beleid.

#### **2.3.2.4 Wet- en regelgeving van bovenaf**

Vanuit de institutionele benadering zijn ook basisregels in de vorm van juridische regels van invloed op het functioneren van een basisschool. Het gaat hierbij om formele druk, waarbij basisscholen zich aan de wet- en regelgeving dienen te houden. Binnen het basisonderwijs wordt het HRM-beleid beïnvloedt door wet- en regelgeving van overheidsinstanties. Deze overheidsinstanties betrokken bij wet- en regelgeving worden hieronder kort toegelicht, waarbij wordt op de invloed op HRM-beleid.

#### **Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap**

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft tot taak om politiekverantwoordelijken te assisteren bij het uitvoeren van onderwijstaken. Dat doen zij enerzijds door het ontwikkelen van onderwijsbeleid en anderzijds vervullen zij taken op het gebied van beleidsuitvoering (Verloop & Lowyck, 2009:75). In Nederland worden de volgende taken als belangrijkste onderwijskerntaken van de overheid beschouwd:

- Het bekostigen van het initiële onderwijs
- Het stellen van regels voor de bekwaamheden van leerkrachten
- Het waarborgen van de kwaliteit van het initiële onderwijs
- Het waarborgen van de toegankelijkheid van het initiële onderwijs
- Het scheppen van voorwaarden voor het beginsel van vrijheid van onderwijs
- Het waarborgen van de samenhang in het onderwijsbestel in het geheel
- Het bewaken van de heldere civiele effecten van diploma's

Het ministerie beschikt over verschillende instrumenten om beleidsdoelstellingen te verwezenlijken, de belangrijkste drie zijn regelgeving, bekostiging en toezicht (Verloop & Lowyck, 2009:102). De regelgeving op het gebied van HRM komt het sterkst naar voren in de Collectieve Arbeidsvoorwaarden Primair Onderwijs (2009). Deze CAO is in samenwerking met werkgevers- en werknemersvakbonden binnen het basisonderwijs opgesteld. In de CAO PO (2009) staan gemeenschappelijke bindende afspraken waar iedereen binnen het basisonderwijs zich aan dient te houden. Bekeken vanuit het AMO-model (Appelbaum et al., 2000), zijn alle drie de aspecten terug te vinden in de CAO PO (2009). Het aspect 'Ability' is duidelijk omschreven in de vorm van de sollicitatiecode, waarin veertien aspecten zijn opgenomen betreffende het uitvoeren van een sollicitatieprocedure. De meest uitgebreide aspecten hiervan zijn: de selectie op grond van schriftelijke sollicitaties, sollicitatiegesprek, werkbezoek, psychologisch en/of ander onderzoek en afronding van de procedure. Daarnaast heeft de CAO PO (2009) verplichtingen op het gebied van scholing en professionalisering beschreven. Hierin is beschreven hoeveel uren een leerkracht dient te besteden aan nascholing en hoe dit meetbaar wordt gemaakt in een gesprekkencyclus, persoonlijk ontwikkelingsplan en bekwaamheidsdossier. 'Ability' is dus duidelijk geïnstitutionaliseerd. Het tweede aspect van het AMO-model 'Motivation', is in de CAO PO (2009) terug te vinden in promotiemogelijkheden en prestatiebeloning. Op het gebied van promotiemogelijkheden kent de CAO de functiemix, waardoor schoolleiders functiedifferentiatie dienen in te voeren. Het begrip is echter nog vrij jong binnen het basisonderwijs en de verplichte percentages per functie lopen jaarlijks langzaam op tot 2014. Prestatiebeloning is ook een nieuwkomer binnen het onderwijs. De CAO PO (2009) biedt hiervoor de mogelijkheden en het kabinet stimuleert experimenten met prestatiebeloning. Verplichtingen op het gebied van 'Motivation' zijn nog zeer beperkt en alleen zichtbaar binnen de functiemix. 'Motivation' maakt dus nog een ontwikkeling door en is zich nog aan het institutionaliseren. Het aspect 'Opportunity to perform' is terug te vinden in de CAO PO (2009) in de vorm van taakbeleid en medezeggenschap. Ook deze aspecten zijn uitgebreid beschreven en dus geïnstitutionaliseerd binnen het basisonderwijs. Naar aanleiding van deze bevindingen, is de volgende verwachting opgesteld:

*Naar verwachting heeft het ministerie van OCW invloed op het vormgeven van HRM-beleid op basisscholen. Deze invloed is voornamelijk gericht op de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform', die meer zijn geïnstitutionaliseerd in de CAO*

*PO (2009), opgesteld door het ministerie en vakbonden. Aspecten binnen 'Motivation' worden door het ministerie van OCW steeds verder geïnstitutionaliseerd door het te stimuleren.*

Naast de institutionele invloed van het Ministerie van OCW, kunnen ook andere overheidsorganisaties juridische regels optellen die van invloed zijn op het HRM-beleid. Omdat de lokale overheden tevens in staat zijn op juridische regels op te stellen, wordt er in de volgende paragraaf gekeken of er tevens sprake is van invloed op HRM-beleid op lokaal niveau.

### **Lokale overheden**

Naast de overheid op Rijksniveau, hebben ook de gemeenten op lokaal niveau bevoegdheden op het gebied van onderwijs. Deze bevoegdheden bevinden zich op het terrein van huisvesting van scholen, de bestrijding van onderwijsachterstanden, de begeleiding van scholen door schoolbegeleidingsdiensten en de uitvoering van de leerplichtwet (Verloop & Lowyck, 2009:80). Dit betreft dus geen bevoegdheden op HRM-niveau. De mate waarin een lokale overheid invloed heeft op het HRM-beleid op basisscholen is naar verwachting dus niet aanwezig. Om te voorkomen dat de algemeen bestuurlijke rol van de gemeenten zou gaan botsen met die van bestuurders uit het openbaar onderwijs, hebben veel gemeenten gekozen om hun betrokkenheid te beperken en soms zelfs geheel te delegeren aan een afzonderlijke stichting of vereniging. Deze stichtingen of verenigingen staan bekend als bovenschoolse besturen, die er in verschillende vormen zijn (Verloop & Lowyck, 2009:80).

*Naar verwachting speelt de lokale overheid nauwelijks een rol bij het vormgeven van HRM-beleid op basisscholen, omdat zij geen bevoegdheden hebben op HRM-niveau.*

### **Bovenschoolse besturen**

Binnen het basisonderwijs zijn twee verschillende organisatievormen, in de vorm van een vereniging of stichting, te onderscheiden, namelijk éénpitters en meerpitters. Een éénpitter wil zeggen dat er sprake is van één school met een bestuur. Een meerpitter wil zeggen dat er meerdere scholen onder één bestuur vallen (Kessel & Hovius, 2011:21). Taken op het terrein van personeelsbeleid worden bij de éénpitters door de scholen zelf vormgegeven. Het managementteam van de school stelt hierbij het beleid op en legt dit ter goedkeuring voor aan

het bovenschoolse bestuur. Dit bestuur bestaat in de meeste gevallen uit vrijwillige ouders. Ook de meerpitters voeren een aantal taken binnen het personeelsbeleid op schoolniveau uit, zoals functioneringsgesprekken, nascholing en vervanging. Overige taken die onder personeelsbeleid vallen, zoals verzuimaanpak, arbobeleid en functiemix, worden door de meeste meerpitters juist op bovenschools niveau uitgevoerd. Dit bestuur bestaat vaak ook uit vrijwillige ouders, maar betreft vaak één betaalde bovenschoolse directeur voor de dagelijkse gang van zaken (Kessel & Hovius, 2011:28). Meerpitters worden op HRM-niveau vaak ondersteund door een bestuursbureau, op HRM-niveau betreft dit in de meeste gevallen een HR-adviseur. Naarmate een vereniging of stichting groter wordt in aantal leerlingen, neemt het aandeel beleidsmedewerkers binnen een bestuursbureau toe (Kessel & Hovius, 2011:31). Naar verwachting speelt de aanwezigheid van een ondersteunend bureau een grote rol bij het vormgeven van HRM-beleid. De kennis en expertise van een aanwezige HR-adviseur binnen het ondersteunende bureau maakt het naar verwachting mogelijk om uitgebreider HRM-beleid te ontwikkelen. Een HR-adviseur is namelijk aangesteld op basis van kennis en expertise om zich specifiek op de ontwikkeling van HRM-beleid te richten. Het HRM-aspect 'Motivation' is minder geïnstitutionaliseerd dan de andere twee aspecten. Dit aspect zal bij aanwezigheid van een HR-adviseur dan ook meer zijn uitgewerkt.

*Naar verwachting speelt de vorm van de organisatie een rol bij de manier waarop HRM beleid wordt vormgegeven. Naar verwachting hebben éénpitters meer vrijheid in de vormgeving van HRM-beleid. Meerpitter hebben naar verwachting op schoolniveau minder invloed, omdat een deel van het HRM-beleid wordt uitgewerkt door specialisten zoals een HR-adviseur. Echter leveren HR-adviseurs naar verwachting uitgebreider HRM-beleid af, omdat zij over meer expertise beschikken. Vooral aspecten op het gebied van 'Motivation' zullen door de aanwezigheid van een HR-adviseur meer zijn uitgewerkt in het HRM-beleid, omdat dit aspect vrij nieuw is en daardoor nog niet geïnstitutionaliseerd.*

De bovengenoemde omgevingsaspecten, in de vorm van sociaal-culturele aspecten en wet- en regelgeving, zijn, gezien vanuit het SHP-model, afkomstig uit de contingentietheorie en de institutionele benadering. Die zijn, naar verwachting, van invloed op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven. Binnen dit onderzoek wordt gekeken of deze aspecten

daadwerkelijk van invloed zijn op de vormgeving van HRM-beleid in het basisonderwijs en op welke manier. In de volgende paragraaf volgt de tweede laag van het SHP-model; de organisatiestrategie.

### **2.3.3 De organisatiestrategie**

De tweede laag van het SHP-model betreft de organisatiestrategie. Hierbij gaat het om twee verschillende fundamentele dimensies, namelijk de visie op wat men wil bereiken en de manier waarop men dat wil doen. Strategie is kiezen wat je wel en niet doet en deze belofte realiseren richting je omgeving (Steijn & Groeneveld, 2009:14). Volgens de contingentietheorie dient de organisatiestrategie zich aan te passen aan de omgeving, waardoor er een 'fit' ontstaat. Op deze manier heeft de organisatie meer kans op succes (Boxall & Purcell, 2008:61). Binnen de strategievorming bestaan er twee hoofdbenaderingen:

- *Marketbased benadering*: deze benadering gaat ervan uit dat alle omgevingsfactoren zoals wet- en regelgeving, de ouders, de kinderen enzovoort van invloed zijn op de strategische positie. Deze omgeving bepaalt hoe de basisschool wordt vormgegeven en welke kant hij op moet groeien (Boxall & Purcell, 2008:62). Hierin komt de institutionele benadering naar voren, waarbij druk van buiten de school van invloed is op de manier waarop de school is vormgegeven. Een voorbeeld hiervan is basisscholen die zichzelf profileren als streekschool en zich aanpassen aan de kinderen in de streek.
- *Resources based benadering*: deze benadering gaat uit van de basisschool en haar zogenaamde kerncompetenties. Vervolgens worden deze kenmerken vertaald naar een strategie, die zich specifiek richt op bepaalde kinderen (Boxall & Purcell, 2008:85,86). Een voorbeeld hiervan is basisscholen die speciale zorg leveren of een speciaal lesprogramma aanbieden.

Naar verwachting is de organisatiestrategie die basisscholen aannemen, binnen hun omgeving, van invloed op de manier waarop zij hun HRM-beleid vormgeven. Gekeken vanuit de 'Marketbased benadering' zal naar verwachting het HRM-beleid meer worden beïnvloed door de omgeving. Dit is in samenhang met de institutionele benadering van Williamson (1995), die ervan uitgaat dat het functioneren van een organisatie wordt beïnvloedt door basisspelregels in de vorm van waarden, normen en juridische regels. Aangezien de 'Market based benadering' zich richt op ontwikkelingen uit de omgeving, zijn basisscholen vanuit deze benadering meer gevoelig voor ontwikkelingen en 'trends' uit de omgeving. Ontwikkelingen op het gebied van



HRM-beleid in het basisonderwijs betreft de opkomst van 'Motivation' in de vorm van prestatiebeloning en promotiemogelijkheden. Naar verwachting hebben basisscholen met een meer 'Market based benadering' hun HRM-beleid meer ontwikkeld op het gebied van 'Motivation'. In het geval van de 'Resources based benadering' richt de school zich meer op 'Ability' in de vorm van werving, selectie, opleiding en training om specialisatie onder het team te bewerkstelligen. De verwachtingen naar aanleiding van de organisatiestrategie betreffen:

*Naar verwachting is de organisatiestrategie van een basisschool van invloed op de manier waarop basisscholen HRM-beleid vormgeven. Hierbij is het HRM-beleid op basisscholen met een 'Marketbased benadering' meer ontwikkeld op het gebied van 'Motivation', omdat deze basisscholen gevoelig zijn voor ontwikkelingen vanuit de omgeving. HRM-beleid op basisscholen met een 'Resources based benadering' is meer gericht op 'Ability', omdat basisscholen specialisatie binnen het team bewerkstelligen.*

Binnen dit onderzoek wordt gekeken of de organisatiestrategie inderdaad van invloed is op de manier waarop HRM-beleid binnen het basisonderwijs wordt vormgegeven en hoe deze invloed zichtbaar is. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het derde aspect van het SHP-model; de organisatieprestaties.

#### **2.3.4 De Organizational Performance**

De manier waarop het HRM-beleid wordt toegepast (HR-strategie) is volgens het SHP-model van invloed op de houding en het gedrag van werknemers en daarmee uiteindelijk op de organisatieprestaties (Steijn & Groeneveld, 2009:17). Vrijwel alle organisaties streven ernaar om bepaalde prestaties te leveren om te kunnen concurreren met andere organisaties. De aard van de prestatie kan per organisatie verschillend zijn, waarbij een duidelijk onderscheid is te zien tussen private en publieke organisaties. Private organisaties streven voornamelijk naar zo goed mogelijke financiële prestaties, terwijl overheidsinstellingen en 'non-profit' organisaties kijken naar prestaties in de vorm van zo groot mogelijke output, optimale dienstverlening aan burgers of andere niet op winstmaximalisatie gebaseerde doelstellingen (Van Loo & De Grip, 2002:17).

Binnen de publieke context worden vaak verschillende definities van prestatiemeting gehanteerd, uiteenlopend van metingen van efficiëntie en effectiviteit tot het meten van de

kwaliteit van de dienstverlening (Halachmi & Bouckaert, 1996:12). Ondanks dat er verschillende definities zijn van prestaties, noemt Moers (2001) drie soorten indicatoren om performance te meten, namelijk:

- *Financiële performance-indicatoren*: de traditionele boekhoudkundige maatstaven die betrekking hebben op de financiële resultaten van een organisatie (vb. netto bedrijfsresultaat).
- *Interne niet-financiële performance-indicatoren*: maatstaven die direct gerelateerd zijn aan de taken die binnen een organisatie worden uitgevoerd (vb. productiviteit en efficiency).
- *Externe niet-financiële performance-indicatoren*: maatstaven die betrekking hebben op de prestaties van een organisatie op de markten waarin ze actief zijn (vb. marktaandeel en tevredenheid van klanten).

Binnen het basisonderwijs vormen de leerprestaties van de kinderen een grote rol. Dit betreft volgens de indeling van Moers (2001) een interne niet-financiële performance-indicator, omdat de leerprestaties direct zijn gerelateerd aan de taken die scholen intern uitvoeren, namelijk het verzorgen van onderwijs. Daarnaast zijn leerprestaties niet in financiële middelen uit te drukken en hebben geen directe betrekking op de markten waarin basisscholen actief zijn. De meest gebruikte manier van het bepalen van leerprestaties, is de Cito-toets. Deze toets wordt elk jaar gemaakt door kinderen van groep acht, waarop mede de keuze voor hun vervolgopleiding wordt gebaseerd.

Paauwe & Richardson (1997) geven aan dat niet alleen het HRM beleid van invloed kan zijn op de prestaties, maar dat er ook sprake is van een omgekeerd verband, waarbij de prestaties van invloed zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast. Hierbij is sprake van een feedbackloop waarbij de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast aangepast naar aanleiding van de prestaties. Dit gebeurt in de meeste gevallen naar aanleiding van slechte prestaties, omdat men hoopt, door het aanpassen van het HRM-beleid, de prestaties in positieve zin te beïnvloeden. Ook Janssen et al. (2011) kijken in hun onderzoek naar de relatie tussen HRM-beleid en de gemiddelde Cito-scores per basisschool. Zij hebben hierbij een samenhang geconstateerd tussen HRM-beleid, Cito-scores en doelgroepleerlingen. Hieruit bleek onder andere dat naarmate een basisschool meer doelgroepleerlingen heeft, de Cito-scores gemiddeld lager zijn. Daarnaast is tevens gebleken dat naarmate een basisschool meer

doelgroep leerlingen heeft, de school meer prestatiegerichte motivatie praktijken toepast op het gebied van HRM-beleid. Gemiddeld slechtere Cito-scores lijken dus, via de feedbackloop van Paauwe & Richardson (1997), te leiden tot meer HRM-beleid op het gebied van 'Motivation'. Dit is geen opmerkelijke verwachting, gezien het gegeven dat HRM-beleid volgens het SHP-model van positieve invloed is op werknemers gedrag, wat weer een positieve invloed heeft op de organisatieprestaties (Steijn & Groeneveld, 2009:17). Naar verwachting zal een basisschool dan ook bij slechte prestaties, proberen de werknemers extra te motiveren. Hierbij is vanuit het AMO-model sprake van investeren in 'Motivation', omdat dit aspect zich specifiek richt op het extra motiveren van werknemers in de vorm van prestatiebeloning of promotiemogelijkheden.

*Naar verwachting zijn slechte Cito-scores van invloed op het aanpassen van HRM-beleid op het aspect 'Motivation' in de vorm van prestatiebeloning en/of promotiemogelijkheden.*

Binnen dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre er sprake is van HRM-aanpassingen naar aanleiding van tegenvallende Cito-scores binnen het basisonderwijs. Samen met de omgevingsaspecten en de organisatiestrategie vormen de organisatieprestaties de mogelijke factoren die van invloed kunnen zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven (Steijn & Groeneveld, 2009). Naast de factoren die het SHP-model aanbiedt, wordt binnen dit onderzoek tevens gekeken naar de rol van de schoolleider bij het vormgeven van HRM-beleid.

### **2.3.5 De rol van de schoolleider**

Binnen het HRM-beleid speelt de leidinggevende een belangrijke rol. Purcell & Hitchinson (2007) laten in hun onderzoek zien dat de kwaliteit van de leidinggevende en manier waarop hij HRM-beleid toepast van invloed is op de mate waarin een werknemer zich betrokken voelt bij de organisatie en het werk. In de taakomschrijving van schoolleiders is beleidsontwikkeling en beleidsuitvoering opgenomen. Dit geldt voornamelijk voor directeuren van scholen, in sommige gevallen zijn er ook andere leden van het managementteam bij betrokken zoals de adjunct-directeur en de bouwcoördinatoren. Omdat de algemene schoolleider de centrale rol vervult, binnen de beleidsontwikkeling, wordt deze gezien als centrale actor (Karstanje, Glauvé, Ledoux & Verbeek, 2008:6). In de jaren '70 introduceerde Burns (1978) twee vormen van leiderschap, namelijk transactioneel en transformationeel. Kartstanje et al. (2008) vertalen deze

leiderschapsstijlen naar de context van schoolleider en beschrijven beide oriëntatievlakken als volgt:

### ***Transactionele oriëntatie***

Deze oriëntatie houdt in dat de schoolleider ervan uitgaat dat hij of zij weet wat goed is voor de organisatie. De schoolleider weet wat er moet gebeuren en zorgt ervoor dat deze zaken ook daadwerkelijk gebeuren. Deze oriëntatie is sterk beheersgericht (Karstanje et al., 2008:7). Binnen deze vorm van leiderschap richt de leider zich tot de controle op contractuele verplichtingen en wordt vaak gekenmerkt door het stellen van doelen, monitoren en het controleren van de resultaten. De oriëntatie is gebaseerd op de kosten-en-baten-ruilrelatie, waarbij medewerkers waarden ontvangen zoals loon en prestige als ze doen wat de leidinggevende wenselijk acht. Hierbij ontstaat geen band tussen de leidinggevende en zijn of haar medewerkers. De schoolleider richt zich voornamelijk op het vaststellen van doelen en het bijsturen van de medewerkers binnen het bestaande systeem (Doeleman & Heumen, 2008:5). Schoolleiders die voornamelijk een transactionele rol aannemen, sturen binnen het HRM-beleid naar verwachting vooral aan op het aspect 'Motivation', waarbij de schoolleider zijn personeel stimuleert en belooft met behulp van prestatiebeloning en/of promotiemogelijkheden.

### ***Transformationele oriëntatie***

In tegenstelling tot de transactionele oriëntatie, richt de transformationele oriëntatie zich op het benutten en verder ontwikkelen van het lerend vermogen van de organisatie. Hierbij gaat de schoolleider uit van de professionaliteit van zijn leerkrachten, die in de gelegenheid moeten worden gesteld om beleid mede te ontwikkelen en te implementeren. De schoolleider creëert een werkomgeving waarin leraren samenwerken en zich identificeren met de doelstellingen van de school. Gedeeld leiderschap is hierbij een groot kenmerk van de school (Karstanje et al., 2008:7). Toch speelt de rol van de leidinggevende hierbij een grote rol. Deze dient namelijk het vertrouwen van zijn medewerkers te werven, een visie heeft betreffende de organisatie en respect krijgt van zijn medewerkers. Zijn visie dient hij zorgvuldig richting zijn medewerkers te communiceren en hierbij als voorbeeld te fungeren. Daarnaast stimuleert de leidinggevende nieuwe ideeën en zet zijn medewerkers aan tot kritisch denken over het werk en zichzelf. Daarbij dient hij zijn medewerkers te steunen, te coachen en te voorzien van feedback (Doeleman & Heumen, 2008:6). Schoolleiders die voornamelijk een transformationele rol

aannemen, zullen op het gebied van HRM-beleid naar verwachting meer investeren in de aspecten 'Ability' in de vorm van personeel blijven ontwikkelen door opleiding en training en daarnaast in het aspect 'Opportunity to perform' in de vorm van personeel mee laten besturen via medezeggenschap en autonomie.

*Naar verwachting investeert een transactionele schoolleider meer in het aspect 'Motivation' van het HRM-beleid, vanwege zijn prestatiegerichte oriëntatie. En een transformationele schoolleider investeert meer in de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to Perform', vanwege zijn oriëntatie gericht op gedeeld leiderschap en werknemersontwikkeling.*

Binnen dit onderzoek wordt gekeken welk effect de rol van schoolleiders heeft op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven en toegepast. In de volgende paragraaf worden alle theoretische aspecten en verwachtingen kort samengevat tot een theoretisch model.

## **2.4 Conclusie**

Bij HRM draait het om alle activiteiten die te maken hebben met het managen van arbeidsrelaties. Om al deze activiteiten te kunnen beschrijven wordt gebruik gemaakt van het AMO-model van Appelbaum et al. (2000) en bestaat uit de aspecten: Ability (A), Motivation (M) en Opportunity to perform (O). Aan de hand van deze drie aspecten wordt de wijze waarop het HRM-beleid wordt vormgegeven in kaart gebracht. Hierbij wordt tevens ingegaan op de verschillen tussen de basisscholen. Om de verschillen in HRM-beleid in het basisonderwijs te kunnen verklaren, is gebruik gemaakt van het SHP-model (Steijn & Groeneveld, 2009), waarbij de contingentietheorie (Boxall & Purcell, 2009) en de institutionele benadering (Williamson, 1995) de centrale rol van de omgeving aangeven. Deze aspecten zijn aangevuld met het belang van de rol van de schoolleider bij het vormgeven van HRM-beleid (Purcell & Hitchinson, 2007). Hieronder volgen de verwachtingen per aspect.

### **Omgevingsfactoren**

Hierbij is vanuit de contingentietheorie en de institutionele benadering gekeken naar verschillende aspecten binnen de omgeving. Hierbij is onderscheidt gemaakt tussen informele en formele invloed vanuit de omgeving.

- *Doelgroepleerlingen:* Ten eerste is gekeken naar de informele invloed van veel of weinig doelgroepleerlingen op basisscholen. Op basis van de institutionele theorie is de verwachting dat basisscholen doelgroepleerlingen extra dienen te ondersteunen door maatschappelijke druk in de vorm van 'gelijke kansen voor iedereen'. Om aan deze druk te voldoen investeren basisscholen met gemiddeld veel doelgroepleerlingen meer in het aspect 'Ability' om meer onderwijssteun aan te kunnen bieden aan hun doelgroepleerlingen.
- *Ministerie van OCW:* Vervolgens is gekeken naar de formele invloed van wet- en regelgeving van het ministerie van OCW. Naar verwachting heeft het ministerie van OCW invloed op het vormgeven van HRM-beleid op basisscholen. Deze invloed is voornamelijk gericht op de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform', die meer zijn geïnstitutionaliseerd in de CAO PO (2009), opgesteld door het ministerie en vakbonden. Aspecten binnen 'Motivation' worden door het ministerie van OCW steeds verder geïnstitutionaliseerd door het te stimuleren in de vorm van projecten.
- *Lokale overheid:* Daarna is gekeken naar de formele invloed van wet- en regelgeving van de lokale overheden. Naar verwachting speelt de rol van de lokale overheid een mindere rol bij het vormgeven van HRM-beleid op basisscholen, omdat zij geen bevoegdheden hebben op HRM-niveau.
- *Bovenschoolse besturen:* Als laatste omgevingsaspect is gekeken naar de formele invloed van de organisatievorm, in de vorm van bovenschoolse besturen. Naar verwachting speelt de vorm van de organisatie een rol bij de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven. Naar verwachting hebben éénpitters meer vrijheid in de vormgeving van HRM-beleid. Meerpitters hebben naar verwachting op schoolniveau minder invloed, omdat een deel van het HRM beleid wordt uitgewerkt door specialisten zoals een HR-adviseur. Echter leveren HR-adviseurs naar verwachting uitgebreider HRM-beleid af, omdat zij over meer expertise beschikken. Vooral aspecten op het gebied van 'Motivation' zullen door de aanwezigheid van een HR-adviseur meer zijn uitgewerkt in

het HRM-beleid, omdat dit aspect vrij nieuw is en daardoor nog niet geïstitutionaliseerd.

### ***Organisatiestrategie***

Bij de organisatiestrategie gaat het om wat de organisatie wil bereiken en de manier waarop zij dit wil bereiken. Hierbij is gekeken naar de 'Marketbased benadering' en de 'Resources based benadering' (Boxall & Purcell, 2008). Naar verwachting is de organisatiestrategie van een basisschool van invloed op de manier waarop het HRM-beleid wordt vormgeven. Hierbij is het HRM-beleid op basisscholen met een 'Marketbased benadering' meer ontwikkeld op het gebied van 'Motivation', omdat deze basisscholen gevoelig zijn voor ontwikkelingen vanuit de omgeving. HRM-beleid op basisscholen met een 'Resources based benadering' is meer gericht op 'Ability', omdat basisscholen specialisatie onder het team bewerkstelligen.

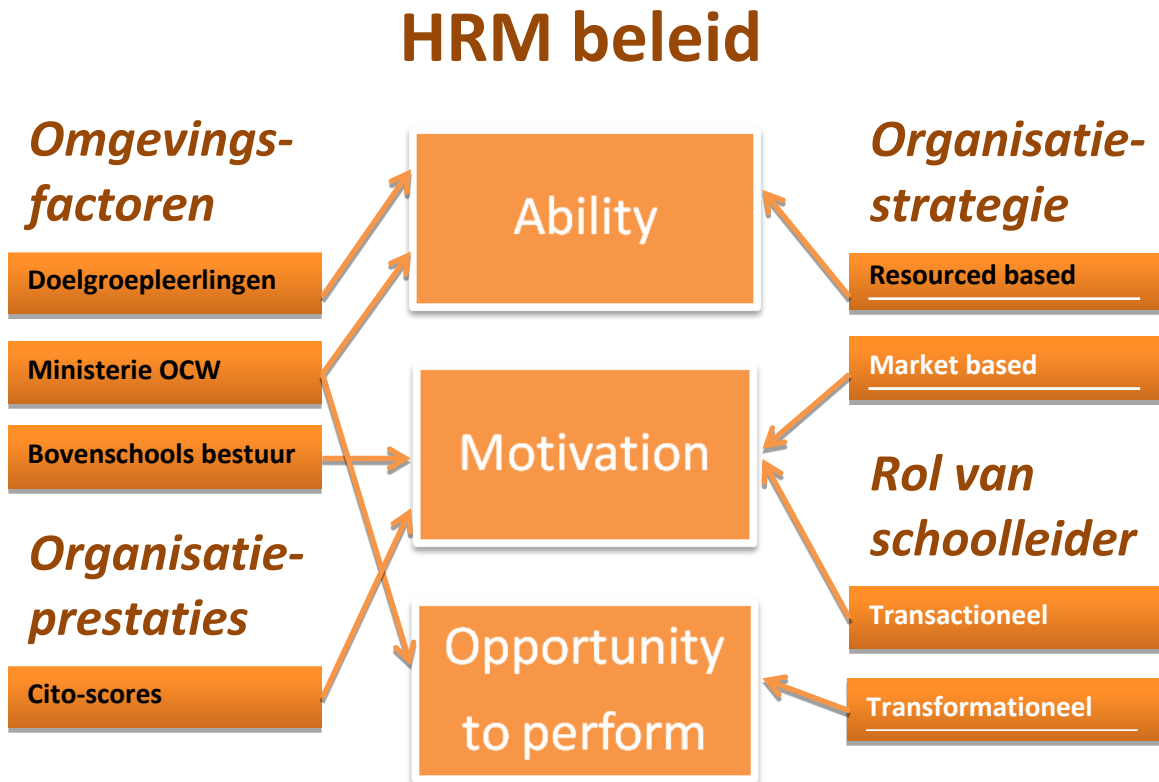
### ***Prestaties***

Paauwe & Richardson (1997) geven aan dat organisatieprestaties van invloed kunnen zijn op HRM-beleid doordat het HRM-beleid wordt aangepast naar aanleiding van tegenvallende prestaties. Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar prestaties in de vorm van de gemiddelde Cito-scores van leerlingen. Naar verwachting zijn slechte Cito-scores van invloed op het aanpassen van HRM-beleid op het aspect 'Motivation' in de vorm van prestatiebeloning en/of promotiemogelijkheden om werknemers extra te motiveren.

### ***Rol van de schoolleider***

Bij het bestuderen van de rol van de schoolleider bij het vormgeven van HRM-beleid, zijn twee typen schoolleider ter sprake gekomen, namelijk de transactionele schoolleider en de transformationele schoolleider. Naar verwachting investeert een transactionele schoolleider meer in het aspect 'Motivation' van het HRM-beleid, vanwege zijn prestatiegerichte oriëntatie. En investeert een transformationele schoolleider meer in de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform', vanwege zijn oriëntatie gericht op gedeeld leiderschap en werknemersontwikkeling.

De bovengenoemde verwachtingen zijn schematisch weergegeven in figuur 2.3. Binnen het onderzoek zal gekeken worden of de genoemde factoren daadwerkelijk van invloed zijn, in hoeverre er sprake is van deze invloed en welke andere, nog niet genoemde, factoren ook van invloed zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast binnen het basisonderwijs.



*Figuur 2.4: Schematische weergave van mogelijke factoren die van invloed zijn op HRM-beleid.*

Dit hoofdstuk vormt de theoretische basis van dit onderzoek. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de toegepaste methoden en technieken.



## 3 Methodologische verantwoording

---

### 3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk, het theoretische kader, is ingegaan op de literatuur van Human Resource Management en de mogelijke factoren die hierop van invloed kunnen zijn binnen het basisonderwijs. In dit hoofdstuk worden de toegepaste methoden en technieken besproken en verantwoord. Het doel van dit onderzoek is om te beschrijven hoe HRM-beleid op basisscholen wordt vormgegeven en welke factoren hierop van invloed zijn. Hierbij is gekozen voor een kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews, om schoolleiders te kunnen vragen naar hun percepties op HRM-beleid en de factoren die volgens hen hierop van invloed zijn. Met kwantitatief onderzoek kunnen enkel verbanden worden aangetoond tussen HRM-beleid en beïnvloedingsfactoren, maar er kan vervolgens geen uitspraak worden gedaan over de achterliggende redenen van schoolleiders betreffende hun strategische keuzes. Dit onderzoek is zowel deductief als inductief van aard. Deductief wil zeggen dat er vanuit de bestaande literatuur een verklaring wordt gezocht voor het onderzoeksprobleem. In het theoretisch kader is dan ook gezocht naar een bestaande verklaring voor mogelijke factoren die van invloed kunnen zijn op de vorming van HRM-beleid. De mogelijkheid bestaat dat er gedurende het onderzoek andere factoren aan het licht komen die van invloed zijn op het HRM-beleid. Daarnaast kan blijken dat bepaalde factoren die in het theoretisch kader naar voren zijn gekomen, niet of nauwelijks van invloed blijken te zijn. Daarom is er naast deductie ook gekozen voor inductie, wat inhoudt dat de onderzoeker naar kenmerken of oorzaken zoekt binnen de empirie, wat kan leiden tot het vormen van nieuwe theorie (Van Thiel, 2007:32,33).

Zoals eerder aangegeven, is het eerste deel van het onderzoek beschrijvend en het tweede deel van het onderzoek verklarend. Het beschrijvende deel betreft het in kaart brengen van hoe basisscholen hun HRM-beleid vormgeven. Hierbij wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen tussen basisscholen. Het verklarende gedeelte van het onderzoek betreft een verklaring voor het eventuele verschil in vormgeving van HRM-beleid door te kijken naar welke factoren hierbij een rol spelen. Zowel het beschrijvende als verklarende deel binnen dit onderzoek is kwalitatief. Dit hoofdstuk geeft eerst een korte beschrijving van het onderzoeksobject 'basisscholen', daarna gaat het in op de toegepaste onderzoeksmethoden

binnen dit onderzoek en tot slot komt het operationaliseren van de onderzochte variabelen binnen dit onderzoek aan de orde.

### ***3.2 Nederlandse basisscholen***

Het onderzoek vindt plaats aan de hand van interviews met leidinggevendenden van Nederlandse basisscholen. Basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs verzorgen binnen Nederland het primair onderwijs. In Nederland zijn ruim 6800 basisscholen (Rijksoverheid 2012, Basisonderwijs). Ouders mogen zelf een school voor hun kinderen kiezen. Naast openbare scholen zijn er in Nederland ook scholen met een bepaalde levensovertuiging of een bepaalde onderwijskundige opvatting. De Leerplichtwet schrijft voor dat kinderen vanaf hun vijfde levensjaar verplicht naar school moeten. In de wet is vastgelegd welke aspecten basisscholen aan kinderen dienen te leren, zodat alle kinderen aan het einde van hun basisschoolfase hetzelfde kennen en kunnen. Op deze manier sluit hun kennis goed aan op het onderwijsniveau van het voorgezet onderwijs. Om dit te bereiken zijn er kerndoelen opgesteld binnen het primair onderwijs, die aangeven wat de kinderen moeten leren op het gebied van bijvoorbeeld rekenen en taal. Scholen mogen zelf bepalen hoe zij deze doelstellingen willen bereiken. De kosten voor basisonderwijs neemt de overheid voor haar rekening en is dus voor iedereen in Nederland gratis (Rijksoverheid, Basisonderwijs).

### ***3.3 Onderzoeksmethoden en -technieken***

Binnen dit onderzoek is gekozen voor het afnemen en analyseren van interviews. Deze kwalitatieve methode van onderzoek is gekozen om de percepties van schoolleiders met betrekking tot het toepassen van HRM-beleid in kaart te brengen. Op deze manier wordt getracht een zo een compleet mogelijk beeld te krijgen van de gedachtegang achter de strategische keuzes van de respondenten. Naast interviews als hoofdmethode, is er ook gebruik gemaakt van documentenanalyse als aanvullende informatiebron. In de paragrafen hieronder wordt ingegaan op de keuze voor interviews, de manier van analyseren, de respondenten en de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

### **3.3.1 Interviews**

Boeije (2005) definieert interview als een gespreksvorm waarin de interviewer vragen stelt over gedragingen, opvattingen, houdingen en gedragingen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen, aan één of meerdere respondenten, die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden. Hierbij is gekozen voor semigestructureerd interviews waarbij een topiclijst fungeert als handleiding tijdens het gesprek. Er is gekozen voor deze manier van interviewen om de mogelijkheid te hebben om bij eventuele onduidelijke of beperkte antwoorden door te kunnen vragen aan de respondent. Een topiclijst is een lijst met onderwerpen waar de interviewer vragen over kan stellen om een zo 'natuurlijk' mogelijk gesprek te creëren (Van Thiel, 2007:107). De topiclijst is opgenomen in bijlage C. Alle interviews zijn digitaal opgenomen en verwerkt in transcripten. Een transcript geeft een letterlijke weergave van het afgenomen interview (Van Thiel, 2007:112). De transcripten zijn niet opgenomen in deze rapportage om de privacy van de respondenten te waarborgen. Het transcript vormt de basis voor de analyse. Naast interviews is er gekozen voor een documentenanalyse als aanvullende informatie.

### **3.3.2 Documenten analyse**

Gedurende het onderzoek is gezocht naar aanvullende informatie betreffende het HRM-beleid. Een aantal beleidstukken bleken relevant voor dit onderzoek en zijn gebruikt als aanvullende informatie op de interviews. Het gaat hier om beleidsstukken, die op Rijksniveau zijn opgesteld en die aan het licht kwamen doordat respondenten er aan refereerden. Het gaat hierbij om de volgende stukken:

- Collectieve Arbeidsovereenkomst voor het primair onderwijs 2009
- Brochure Functiemix PO (Van den Bel en Keizer, 2010)
- Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland. Sector Primair en Voortgezet onderwijs (juli, 2008)
- Nota Werken in het onderwijs 2012, Ministerie van OCW
- Regeling experimenten prestatiebeloning onderwijs (2011)

Naar de gebruikte stukken wordt verwezen in verschillende hoofdstukken. De CAO PO (2009) is terug te vinden in het theoretisch kader, hoofdstuk twee en in de hoofdstukken vier en vijf. De

andere stukken zijn vooral gebruikt in de hoofdstukken vier en vijf waarin de resultaten worden besproken. Voordat de resultaten besproken konden worden, zijn de bevindingen geanalyseerd.

### **3.3.3 Analyseren**

Het analyseren van de transcripten heeft plaatsgevonden aan de hand van coderen met behulp van het computerprogramma Atlas ti. De onderzoeker deelt hiermee data-eenheden verder op in kleinere eenheden. Deze kleine eenheden voorziet hij of zij vervolgens van een code en deze codes worden vervolgens met elkaar vergeleken. Een code is een beknopte weergave van waar een bepaalde kwalitatieve data-eenheid betrekking op heeft. Door verschillende fragmenten uit de transcripten dezelfde code toe te kennen, omdat ze over hetzelfde onderwerp gaan, wordt het mogelijk om de data-eenheden met elkaar te vergelijken (Van Thiel, 2007:159). Het ontwikkelen van codes kan op verschillende manieren. Omdat dit onderzoek zowel deductief als inductief van aard, is ervoor gekozen om een aantal codes voorafgaand op te stellen en om een aantal codes gedurende het onderzoek op te stellen. Hierbij is gebruik gemaakt van de drie stappen van Boeije (2005). De eerste stap betreft open coderen, waarbij de transcripten globaal zijn verdeeld in de drie aspecten van het AMO-model (Appelbaum et al., 2000). Vervolgens zijn, door middel van axiaal coderen, de open codes met elkaar vergeleken door ze verder op te splitsen in subcodes. Hierdoor is het mogelijk om een gedetailleerde beschrijving per HRM-aspect te geven (Boeije, 2005:99). Dit eerste gedeelte van de analyse is terug te vinden in hoofdstuk vier. De laatste stap van Boeije (2005) betreft selectief coderen waarbij de onderzoeker op zoek gaat naar verbanden tussen de transcripten. Dit tweede gedeelte van de analyse is terug te vinden in hoofdstuk vijf, dat ingaat op de factoren die van invloed zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast. De keuze en selectie voor de respondenten binnen dit onderzoek, wordt in de volgende paragraaf verder toegelicht.

### **3.3.4 Respondenten**

Binnen dit onderzoek is gekozen om interviews af te nemen met schoolleiders, omdat zij degenen zijn die HRM-beleid toepassen op de werkvloer. Om zoveel mogelijk variatie te kunnen hebben in basisscholen, is gebruik gemaakt van de kwantitatieve gegevens van het onderzoek van Janssen et al. (2011). Vanuit dit onderzoek is selecte steekproef uitgevoerd door 90 scholen te selecteren op basis van doelgroepleerlingen en Cito-scores. Deze 90 verschillende basisscholen zijn via e-mail en later telefonisch benadert. In bijlage A, is de verstuurd e-mail naar schoolleiders terug te vinden. De interviews zijn in de maanden mei, juni en juli afgenomen

en variëren van drie kwartier tot anderhalf uur. Gezien het feit dat de periode einde van het schooljaar een drukke periode voor veel schoolleiders is, was het lastig om veel respondenten bereid te vinden. Uiteindelijk hebben 24 schoolleiders meegewerkt aan het onderzoek. Na afloop van de interviews gaven verschillende schoolleiders aan dat zij nauwelijks over HRM-beleid praten, omdat zij binnen hun school de enige zijn die zich met dit onderwerp bezighouden. De schoolleiders namen gedurende de gesprekken een open houding aan en gaven uitgebreid antwoord op de gestelde vragen, waardoor er sprake was van een prettige sfeer.

Opvallend is de verdeling in openbare en bijzondere basisscholen geen afspiegeling vormt van de landelijke verdeling hiervan. Binnen het onderzoek is gesproken met 22 respondenten van bijzondere basisscholen met een geloofsidentiteit en met twee respondenten van openbare basisscholen. In bijlage B is een respondentenoverzicht weergegeven met verdere kenmerken. Binnen dit onderzoek wordt, zoals eerder genoemd, extra aandacht besteed aan een mogelijke samenhang tussen doelgroepleerlingen, Cito-scores en HRM-beleid. Dit naar aanleiding van het onderzoek van Janssen et al. (2011) waarin deze drie aspecten een opmerkelijke samenhang lijken te hebben. Om deze samenhang op kwalitatieve wijze te kunnen bekijken, zijn de scholen geselecteerd op aandeel doelgroepleerlingen en Cito-scores:

- *Doelgroepleerlingen:* Bij doelgroepleerlingen is gekeken naar het gemiddelde leerling-gewicht per school uit de dataset van het onderzoek van Janssen et al. (2011). Binnen het onderzoek van Janssen et al. (2011) is echter gebruik gemaakt van de oude manier van leerling-gewicht berekening, namelijk die van voor 2006 waarbij ook de buitenlandse afkomst van de leerlingen werd meegewogen. In deze regeling gelden de volgende criteria:

| <b>Leerling-gewicht</b> | <b>Criteria</b>   |
|-------------------------|---|
| <b>1,0</b>              | <b>Kinderen van ouders met maximaal een diploma op ibo/vbo-niveau.</b>    |
| <b>1,25</b>             | <b>Kinderen van ouders met maximaal basisonderwijsdiploma.</b>            |
| <b>1,9</b>              | <b>Allochtone kinderen van ouders met maximaal basisonderwijsdiploma.</b> |

*Figuur 3.1: Criteria leerling-gewicht voor 2006.*

Binnen dit onderzoek zijn alle gewichten vanaf 1,1 punt als hoog gecategoriseerd en alle gewichten eronder als laag. Een leerling-gewicht van 1,0 geeft namelijk aan dat er geen sprake is van gewicht en alles tussen 1,0 en 1,1 is minimaal. In bijlage B is het gemiddelde leerling-gewicht gecategoriseerd naar kleur.

- *Cito-scores*: Omdat uit het onderzoek van Janssen et al. (2011) bleek dat Cito-scores en leerling-gewicht zeer sterk samenhangen, zijn de scholen hier niet direct op geselecteerd, maar is hier binnen het onderzoek wel naar gekeken. Deze Cito-scores zijn afkomstig uit het databestand van Janssen et al. (2011) en afkomstig uit 2010. Hierbij is gekozen om een gemiddelde score van 536 en hoger als hoog te definiëren, omdat een leerling vanaf die score een Havo-advies of hoger krijgt. Alle scores onder de 536 zijn binnen dit onderzoek als laag gedefinieerd. Naar aanleiding van de Cito-scores is gekeken of de Cito-scores van invloed zijn op de vormgeving van HRM-beleid.

Gedurende het onderzoek kwam de rol van de HR-adviseur binnen sommige basisscholen aan bod. Omdat de kennis en ervaringen van HR-adviseurs een grote bijdrage kunnen leveren aan onderzoek naar HRM in het basisonderwijs, is er contact gezocht met verschillende HR-adviseurs binnen bestuursbureaus van bovenschoolse besturen. Daarvan waren er twee HR-adviseurs bereid om aan het onderzoek mee te werken. Hieronder volgt een korte beschrijving van zowel de werkzaamheden van schoolleiders als die van HR-adviseurs.

#### **3.3.4.1 Schoolleiders**

Binnen dit onderzoek zijn 24 interviews afgenomen met schoolleiders van verschillende scholen. De omvang van de school is van invloed op de omvang en de aard van de werkzaamheden van de schoolleider. Zo kan een schoolleider zelf voor de klas staan of zich alleen beperken tot managementtaken. Daarnaast kan een schoolleider de functie hebben van adjunct-directeur, directeur en bovenschoolse directeur. De Nederlandse wet schrijft voor dat schoolleiders moeten beschikken over een onderwijsbevoegdheid, behalve als de schoolleider is vrijgesteld van lesgeven en alleen managementtaken uitvoert (Rijksoverheid 2012, Onderwijspersoneel). Binnen het onderzoek is gesproken met 24 schoolleider in de functie van directeur en één schoolleider in de functie van adjunct-directeur, die wegens ziekte de taken van de directeur volledig op zich nam. Onder de respondenten beschikken alle schoolleiders over een lesbevoegdheid, niet alle respondenten geven in de praktijk nog les.

### **3.3.4.2 HR-adviseurs**

Binnen dit onderzoek zijn twee interviews afgenomen met HR-adviseurs van twee verschillende bovenschoolse besturen. Een HR-adviseur is werkzaam op een bestuursbureau en houdt zich als inhoudelijke beleidsmedewerker bezig met personeelsbeleid. Op ongeveer 65% van de bestuursbureaus in Nederland is een HR-adviseur aanwezig (Kessel & Hovius, 2011:33). Gedurende de interviews met de HR-adviseurs is ingegaan op hun rol en visie binnen het HRM beleid op basisscholen. Beide HR-adviseurs zijn afkomstig van een stichting gebaseerd op Protestants-Christelijke identiteit. Beide stichtingen bevinden zich in de provincie Zuid-Holland en geven HR-advies aan 19 tot 28 basisscholen.

### **3.3.5 Betrouwbaarheid en validiteit**

Bij het afnemen van interviews vormt de onderzoeker zelf het belangrijkste meetinstrument, omdat hij of zij de vragen stelt en de antwoorden interpreteert. Binnen dit onderzoek is gekozen voor een semigestructureerd onderzoek waarbij de onderwerpen afkomstig zijn uit het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2). Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van een vaste interviewhandleiding, die samen met de voorkennis uit het theoretisch kader operationaliseerbaarheid en repliceerbaarheid vergroten (Van Thiel, 2007:113). Het interview zal opgenomen worden, waarna het achteraf kan worden afgeluisterd en uitgeschreven worden als transcript. Dit laatste om te voorkomen dat de onderzoeker de antwoorden onjuist interpreteert. De respondenten zijn zoveel mogelijk gezocht in de eerder genoemde categorieën, om zoveel mogelijk schoolleiders van verschillende scholen te spreken. Helaas was de respons tijdens de werving zeer minimaal, waardoor er gekozen is om het aantal interviews aan te vullen met twee interviews met HR-adviseurs van een bovenschools bestuur. Kijkend naar het respondentenoverzicht in bijlage B, vallen er een aantal dingen op. Ten eerste waren de over het algemeen wat kleinere scholen gelegen buiten de Randstad meer bereid medewerking te verlenen dan grotere basisscholen gelegen in de Randstad. Tevens valt op dat er over het algemeen meer respons zichtbaar is bij basisscholen met een identiteit gebaseerd op geloof dan openbare basisscholen. Op het gebied van leerling-gewicht en Cito-scores is zichtbaar dat vooral basisscholen met gemiddeld laag leerling-gewicht en gemiddeld hoge Cito-scores meer bereid waren mee te werken dan basisscholen met gemiddeld hoog leerling-gewicht en lage Cito-scores. Ondanks deze beperkingen, is het gelukt om ook in de groepen die minder respons vertonen, respondenten bereid te vinden aan dit onderzoek mee te werken. In

de volgende paragraaf wordt verder ingegaan op de operationalisering van de genoemde begrippen uit het theoretisch kader.

### **3.4 Operationalisatie**

In deze paragraaf worden de centrale begrippen uit het conceptueel model uit hoofdstuk twee geoperationaliseerd. Dit gebeurt aan de hand van de drie stappen van Van Thiel (2007). De eerste stap betreft een definitie geven van de te onderzoeken theoretische constructen. De tweede stap betreft het bepalen van welke uitingsvormen het theoretische construct kan aannemen en in de derde stap wordt schematisch weergegeven welke waarden de theoretische constructen kunnen aannemen. Hierbij gaat het om nominale meetniveaus, waarbij de waarden van de variabelen verschillend zijn en niet in een rangorde kunnen worden gezet en ordinale meetniveaus, die wel kunnen worden gerangschikt (Van Thiel, 2007:50,51). Zowel het interviewprotocol, dat gedurende het afnemen van de interviews als handleiding heeft gediend, als de codeboom, zijn terug te vinden in bijlage C en D. Zoals eerder vermeld, bestaat het onderzoek enerzijds uit het beschrijven van het HRM-beleid op basisscholen en de onderlinge verschillen en anderzijds uit het definiëren van factoren die van invloed zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast.

#### **3.4.1 Afhankelijke variabele: HRM-beleid**

HRM-beleid wordt door Boselie (2002) gedefinieerd als *'de activiteiten van de organisatie om het menselijk kapitaal binnen de organisatie het gewenste gedrag te laten vertonen dat bijdraagt aan een succesvolle organisatie'*. Om de betreffende activiteiten in kaart te kunnen brengen, is gebruik gemaakt van het AMO-model van Appelbaum et al. (2000) dat HRM verdeelt in drie aspecten, namelijk 'Ability', 'Motivation' en 'Opportunity to perform'. Hieronder volgt per aspect een definitie.

De definitie van **'Ability'** is volgens Appelbaum et al. (2000) *'het vermogen dat mensen op grond van kennis en vaardigheden bezitten om hun functie uit te kunnen voeren'* en wordt binnen het model opgedeeld in enerzijds werving en selectie en anderzijds opleiding en training. De definitie van 'Ability' is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.2.



| Construct | Indicatoren            | Sub-indicatoren   | Waarden   |
|-----------|------------------------|---|---|
| Ability   | Werving                | School is in staat om zelfstandig een sollicitatieprocedure uit te voeren | Ja/Nee  |
|           | Selectie               | School stelt als belangrijk selectie criterium                            | 1. aansluiting bij zorgleerling (expertise of 'type' leerkracht)<br>2. (Geloofs)identiteit<br>3. geen opvallende selectiecriteria |
|           | Opleiding/<br>training | School geeft invulling aan opleiding en trainingen                        | 1. vanuit 'trends'.<br>2. gericht op ondersteunen van leerlingen  |

Figuur 3.2: Operationalisatie 'Ability'.

Binnen dit onderzoek is ervoor gekozen om werving te meten door respondenten te vragen in hoeverre zij in staat zijn om zelfstandig een sollicitatieprocedure uit te voeren. Vragen die hierbij aan de orde kwamen: *'Hoe verloopt een sollicitatieprocedure bij u op school?'* en *'In hoeverre bent u in staat om zelf nieuw personeel te werven?'*. Selectie is gemeten aan de hand van specifieke eisen die schoolleiders stellen bij nieuwe werknemers. Hiervoor is de vraag gesteld: *'Welke eisen stelt u aan een nieuwe werknemer?'*. Opleiding en training zijn gemeten aan de hand van de invulling die schoolleiders geven aan hun beleid betreffende opleiding en training. Vragen die hierover gesteld zijn: *'In hoeverre is het voor personeel mogelijk om opleidingen en trainingen te volgen?'* en *'Stuurt u personeelsleden aan om bepaalde opleidingen of trainingen te volgen?'*.

Het tweede aspect van het AMO-model is **'Motivation'**, waarbij het volgens Appelbaum et al. (2000) gaat om *'de bereidheid die mensen hebben om aan de slag te gaan'*. 'Motivation' wordt binnen het AMO-model opgesplitst in enerzijds prestatiebeloning en anderzijds promotiemogelijkheden. De definitie van 'Motivation' is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.3.

| Construct  | Indicatoren            | Sub-indicatoren                                 | Waarden   |
|------------|------------------------|---|---|
| Motivation | Prestatiebeloning      | School past (financiële) prestatiebeloning toe. | Ja/Nee  |
|            | Promotie-mogelijkheden | School past functiemix toe                      | <p>1. Nee</p> <p>2. Ja, is op zoek naar LB-functies (heeft er 0 tot 1)</p> <p>3. Ja, heeft mensen in de LB-functie (minstens 2)</p> |

Figuur 3.3: Operationalisatie 'Motivation'.

Binnen dit onderzoek is ervoor gekozen om prestatiebeloning te meten door te vragen naar vormen die schoolleiders hiervan toepassen. Vragen die hierbij gesteld zijn: *'Wat is uw mening betreffende prestatiebeloning?'* en *'Past u een vorm van prestatiebeloning toe?'*. Promotiemogelijkheden zijn gemeten aan de hand van de invoering van de functiemix. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen scholen die het niet invoeren (en dit ook niet gaan doen), scholen die zich in een beginnende fase bevinden en scholen die zich in een gevorderde fase bevinden van het invoeren van de LB-functie. Vragen die hierbij aan de orde kwamen: *'Hoeveel werknemers heeft u momenteel in de LB-functie?'* en *'Streeft u naar meer werknemers in een LB-functie?'*.

Het derde en tevens laatste aspect van het AMO-model is **'Opportunity to perform'** en wordt door Appelbaum et al. (2000) gedefinieerd als *'de mogelijkheden die de organisatie van het werk en de omgeving aan de werknemer aanbieden'*. Het AMO-model splitst dit begrip op in enerzijds de mate van autonomie en anderzijds de vormen van medezeggenschap die binnen de organisatie aanwezig zijn. De definitie van 'Opportunity to perform' is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.4.

| Construct              | Indicatoren                | Sub-indicatoren   | Waarden   |
|------------------------|----------------------------|---|---|
| Opportunity to perform | Mate van autonomie         | Mogelijkheden voor eigen invulling binnen vrije ruimte taakbeleid | 1. Geheel naar wens van de werknemer<br>2. Wens van de werknemer wordt meegewogen, maar management beslist<br>3. Management beslist |
|                        | Vormen van medezeggenschap | (G)MR<br>Houding personeelsleden                                  | Aanwezig/Afwezig<br>Actief/Passief  |

Figuur 3.4: Operationalisatie 'Opportunity to perform'.

Binnen dit onderzoek is 'Opportunity to perform' meetbaar gemaakt door ten eerste vast te stellen in hoeverre werknemers zelf hun niet-lesgebonden taken mogen invullen. De vraag die hierbij aan de orde kwam: *'In hoeverre mogen werknemers zelf hun taken invullen?'*. Vormen van medezeggenschap zijn gemeten aan de hand van de aanwezigheid of afwezigheid van een Medezeggenschapsraad (MR) en Gemeenschappelijke Medezeggenschapsraad (GMR). Vragen die hierbij aan de orde kwamen: *'Welke vormen van medezeggenschap kent uw school?'* en *'Hoe stelt uw personeel zich op binnen de medezeggenschap naar uw mening?'*.

De drie aspecten van het AMO-model vormen gezamenlijk het HRM-beleid dat binnen dit onderzoek de afhankelijke variabele is. Binnen het onderzoek wordt er namelijk gekeken welke onafhankelijke variabelen van invloed zijn op de invulling van het HRM-beleid. In de volgende paragraaf worden deze onafhankelijke variabelen verder besproken.

### 3.4.2 Onafhankelijke variabelen: Beïnvloedingsfactoren

Gezien vanuit het SHP-model (Steijn & Groeneveld, 2009) en de rol van de leidinggevende zoals beschreven in hoofdstuk twee, kunnen de volgende factoren van invloed zijn op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven. De factoren worden hieronder gedefinieerd, waarbij tevens wordt aangegeven op welke manier zij terugkwamen in de interviews.

#### 3.4.2.1 Doelgroepleerlingen

Zoals in hoofdstuk twee aan de orde kwam, definieert Ledoux et al. (2011) doelgroepleerlingen als *'leerlingen afkomstig uit achterstandsgroepen waardoor zij gemiddeld gezien minder kans hebben op schoolsucces'*. Scholen ontvangen voor betreffende leerlingen extra financiële steun

van de overheid om deze leerlingen extra onderwijssteun te bieden. Om doelgroepleerlingen te kunnen categoriseren past de overheid de gewichtenregeling toe. Binnen dit onderzoek zijn de basisscholen geselecteerd aan de hand van de gewichtenregeling van voor 2006. De definitie van ‘doelgroepleerlingen’ is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.5.

| Construct           | Indicator        | Waarden  |
|---------------------|------------------|--|
| Doelgroepleerlingen | Leerling-gewicht | Weinig (gewicht tussen de 1,00 en de 1,10)<br>Veel (gewicht boven de 1,10) |

*Figuur 3.5: Operationalisatie ‘Doelgroepleerlingen’.*

Figuur 3.5 laat zien dat doelgroepleerlingen zijn gemeten aan de hand van leerling-gewichten. Daarbij is gekeken in hoeverre de aanwezigheid van veel of weinig doelgroepleerlingen van invloed is op het HRM-beleid. Vragen die hierbij gesteld zijn, betreffen: ‘Heeft u leerlingen met leerling-gewicht op school?’ en ‘Heeft u het idee dat doelgroepleerlingen meer vragen op het gebied van HRM?’.

#### **3.4.2.2 Wet- en Regelgeving**

De factor wet- en regelgeving wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als ‘alle publieke instanties die van invloed zijn op het HRM-beleid van basisscholen’. Zoals uit het theoretisch kader bleek, zijn hier drie verschillende overheden te onderscheiden, namelijk het ministerie van OCW, de gemeenten en de bovenschoolse besturen. De definitie van ‘Wet- en regelgeving’ is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.6.

| Construct           | Indicatoren  | Waarden  |
|---------------------|--|--|
| Wet- en regelgeving | Ministerie van OCW stelt wet- en regelgeving betreffende HRM-beleid. | 1. Niet<br>2. Via CAO PO (2009)<br>3. Via Projecten en experimenten<br>4. Via Onderwijsinspectie |
|                     | Gemeente stelt regelgeving betreffende HRM-beleid.                   | 1. Niet, gedelegeerd aan bovenschools bestuur<br>2. Via beleid                                   |
|                     | Bovenschools bestuur stelt regelgeving op betreffende HRM-beleid.    | 1. Niet<br>2. Door HRM-beleid op te stellen<br>3. Door de invloed van een HR-adviseur            |

*Figuur 3.6: Operationalisatie 'Wet- en regelgeving'.*

In dit onderzoek is wet- en regelgeving gemeten door te vragen naar de rol en invloed van het ministerie van OCW, de lokale gemeente en een eventueel aanwezig bovenschools bestuur. Hierbij is gevraagd in hoeverre deze instanties van invloed zijn op HRM-beleid door vragen te stellen als *'Wat is de rol van de overheid hierin?'* en *'Welke aspecten worden verplicht gesteld en hoe wordt dit gecontroleerd?'*.

### **3.4.2.3 Organisatiestrategie**

De organisatiestrategie wordt door Steijn en Groeneveld (2009) gedefinieerd als *'wat een organisatie wil bereiken en hoe zij dat wil gaan doen'*. Strategie is kiezen wat je wel en niet gaat doen om je doel te realiseren. Hierbij geven Steijn en Groeneveld (2009) twee hoofdbenaderingen van strategievorming weer, namelijk de *'Marketbased benadering'* en de *'Resources based benadering'*. Binnen dit onderzoek wordt gekeken in hoeverre deze twee benaderingen terugkomen in de strategie van basisscholen en in hoeverre dit van invloed is op de vorming van het HRM-beleid. De definitie van *'organisatiestrategie'* is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.7.

| Construct            | Indicatoren  | Waarden  |
|----------------------|--|--|
| Organisatiestrategie | Marketbased benadering : de school past zich aan aan haar omgeving.        | 1. School is gevoelige voor maatschappelijke 'trends'.<br>2. School is niet gevoelig voor maatschappelijke 'trends'.                                 |
|                      | Resources based benadering: de school richt zich op haar kerncompetenties. | 1. School richt zich op specialisatie (zorg)<br>2. School richt zich op eigen identiteit<br>3. School richt zich niet op specifieke kerncompetenties |

Figuur 3.7: Operationalisatie 'Organisatiestrategie'.

Binnen dit onderzoek is gekeken naar de organisatiestrategie door te kijken of er verschillen zichtbaar zijn in strategie en of die verschillen zijn te verklaren door een meer 'Marketbased' benadering of juist een meer 'Resourced based 'benadering. Vragen die hier bijvoorbeeld over gesteld zijn: 'Heeft u het gevoel dat de maatschappij steeds andere dingen vraagt van een school?' en 'Hoe kenmerkt uw school zich?'

#### 3.4.2.4 Organisatieprestaties

HRM-beleid is van invloed op de houding en het gedrag van werknemers en daarmee uiteindelijk op de organisatieprestaties (Steijn & Groeneveld, 2009). Paauwe & Richardson (1997) geven aan dat de prestaties ook van invloed kunnen zijn op het HRM-beleid, doordat het HRM-beleid wordt aangepast naar aanleiding van behaalde prestaties. Binnen dit onderzoek is gekozen om te kijken naar een eventuele invloed van Cito-scores op HRM-beleid. De Cito is een instituut dat verschillende toetsen verzorgt binnen het onderwijs om de kwaliteit van het onderwijs te toetsen. De meest bekende toets is de Cito-toets die leerlingen van groep 8 binnen het basisonderwijs maken om vast te stellen binnen welke stroming, binnen het voortgezet onderwijs, zij het best zouden passen. De toets is niet leidend, maar is bedoeld om ouders, leerlingen en leerkrachten te helpen bij het kiezen van een geschikt type voortgezet onderwijs (Cito, Eindtoets Basisonderwijs). De Cito-scores worden elk jaar opnieuw vastgesteld en zijn afhankelijk van hoe de totale populatie de scores heeft gemaakt. De maximale score van de Cito-toets is elk jaar 550 (Thuis in onderwijs, 2012). De basisscholen zijn geselecteerd vanuit het databestand van Janssen et al. (2011) en gedefinieerd als: *De gemiddelde Cito-scores afkomstig zijn uit 2010*. De definitie van 'prestaties' is verder geconcretiseerd en meetbaar gemaakt in figuur 3.8.

| Construct  | Indicatoren      | Waarden   |
|------------|------------------|---|
| Prestaties | Cito-scores 2010 | Hoog (scores tot en met 336)<br>Laag (scores vanaf 336) |

Figuur 3.8: Operationalisatie 'Prestaties'.

3.4.2.5 Figuur 3.8 laat zien hoe basisscholen zijn gecategoriseerd naar hoge en lage Cito-scores. Om het verband tussen Cito-scores en HRM-beleid te achterhalen, is ervoor gekozen om schoolleiders naast de hoogte van hun Cito-scores tevens te vragen of zij in het verleden te maken hebben gehad met HRM-aanpassingen naar aanleiding van slechte Cito-scores. Vragen die hierbij gesteld zijn: 'Wat is uw mening over de Cito-score van uw school?' en 'Heeft u wel eens aanpassingen gedaan op HRM-niveau naar aanleiding van tegenvallende Cito-resultaten?'.

#### 3.4.2.6 De rol van de schoolleider

Bij het opstellen en ontwikkelen van HRM-beleid op scholen speelt de schoolleider een belangrijke rol. Karstanje et al. (2008) definiëren twee verschillende rollen die een schoolleider hierbij kan aannemen, namelijk transactionele en transformationele oriëntatie. Hierbij draait het om de definitie 'hoe een schoolleider zich opstelt en wat zijn band is met zijn personeel'. De volgende operationalisering zal hierbij worden toegepast.

| Construct        | Indicatoren        | Waarden   |
|------------------|--------------------|---|
| Rol schoolleider | Besluitneming      | 1. De schoolleider neemt alleen de besluiten.<br>2. De schoolleider laat het personeel soms meebeslissen, maar neemt ook individueel besluiten<br>3. De schoolleider besluit samen met zijn personeel.                        |
|                  | Band met personeel | 1. De schoolleider heeft een puur zakelijke houding.<br>2. De schoolleider heeft een meer informele band, maar houdt afstand op persoonlijk vlak.<br>3. De schoolleider heeft een vriendschappelijke band met zijn personeel. |

Figuur 3.9: Operationalisatie 'Rol van de schoolleider'.

Figuur 3.9 laat zien dat de rol van de schoolleider meetbaar is gemaakt door te kijken in hoeverre er sprake is van medebestuur en welke band een schoolleider heeft met zijn of haar personeel. Vragen die hierover gesteld zijn: *'In hoeverre mogen werknemers met u meebeslissen over belangrijke punten?'* en *'Hoe zou u uw band met uw personeel willen beschrijven?'*

Naast de bovengenoemde factoren die van invloed kunnen zijn op het HRM-beleid van basisscholen, is het mogelijk dat er gedurende het onderzoek andere factoren aan het licht komen, die ook van invloed blijken te zijn. Daarbij kan tevens blijken dat factoren die in de theorie naar voren zijn gekomen, in de praktijk geen invloed blijken te hebben op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven. In de volgende hoofdstukken worden de resultaten van het onderzoek geanalyseerd en besproken.



## 4 Beschrijvende resultaten

---

In dit eerste deel van de analyse wordt ingegaan op de deelvragen één en twee van dit onderzoek betreffende *'Hoe wordt HRM-beleid vormgegeven binnen Nederlandse basisscholen?'* en *'Welke verschillen en overeenkomsten zijn er zichtbaar bij de vormgeving van HRM-beleid binnen Nederlandse basisscholen?'*. Om deze twee beschrijvende vragen te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van het AMO-model (Appelbaum et al., 2000), dat HRM-beleid opsplitst in drie verschillende aspecten, namelijk 'Ability', 'Motivation' en 'Opportunity to perform' (zie hoofdstuk 2). Per aspect volgt een beschrijving van hoe dit wordt toegepast en in hoeverre de toepassing hiervan verschilt op basisscholen.

### 4.1 Ability

Het eerste aspect van het AMO-model (Appelbaum et al., 2000) betreft 'Ability'. Hierbij gaat het om het vermogen dat mensen hebben op grond van kennis en vaardigheden, die enerzijds kan worden ontwikkeld door werving en selectie van nieuw personeel en anderzijds door het verzorgen van opleidingen en trainingen bij het huidige personeel. Aan de hand van deze tweedeling volgt een beschrijving van hoe basisscholen omgaan met 'Ability'.

#### 4.1.1 Werving van nieuw personeel

Binnen basisscholen kan een sollicitatieprocedure worden opgesplitst in interne en externe werving. Bij een interne sollicitatieprocedure kan er binnen de school worden gekeken of er iemand is die de vacature kan opvullen, dit kan bijvoorbeeld gaan om iemand die meer wil gaan werken of een andere functie binnen de school ambieert. Daarnaast is het ook mogelijk om binnen de stichting of vereniging te kijken, waar de school bij is aangesloten, of er iemand is die graag de functie wil vervullen in de vorm van interne mobiliteit.

##### 4.1.1.1 Interne mobiliteit

Redenen waarom iemand intern mobiel is of wil zijn, kan zijn omdat diegene graag eens op een andere school zou willen werken of dat er teveel personeel rondloopt op een school, waardoor diegene niet op zijn of haar huidige school kan blijven. In dit laatste geval is er sprake van boventaligheid binnen de organisatie. Indien er weinig zicht is op een verdere carrière binnen de vereniging of stichting, komen deze personeelsleden terecht in RDDF (Risico Dragend Deel van de Formatie). Dit houdt in dat zij één jaar zonder werk hun aanstelling behouden binnen de vereniging of stichting. Binnen dat jaar moet de vereniging of stichting de werknemer

mogelijkheden bieden om op een andere plek terecht te komen. Als er na dat jaar geen werkgelegenheid voor hem of haar is, volgt er ontslag.

*(R7) 'In principe als er hier op school een vacature is dan wordt dat eerst overlegd met de bovenschoolse club, want je wordt hier niet op schoolniveau aangesteld, maar op verenigingsniveau. Dus we kijken eerst is er binnen de vereniging iemand die de vacature ruimte zou kunnen opvullen'.*

Bij boventaligheid op bovenschools niveau vindt er een vacaturestop plaats. Dit houdt in dat scholen geen nieuwe werknemers meer mogen aannemen zonder toestemming van het bovenschoolse bestuur. Mocht de school en vacatureplaats hebben geeft deze bovenschools aan om hoeveel werkuren en eventuele expertise het gaat en ontvangt een nieuwe werknemer van een andere school binnen de vereniging of stichting. De scholen zijn hierbij vaak niet in staat om formele sollicitatieprocedures af te leggen.

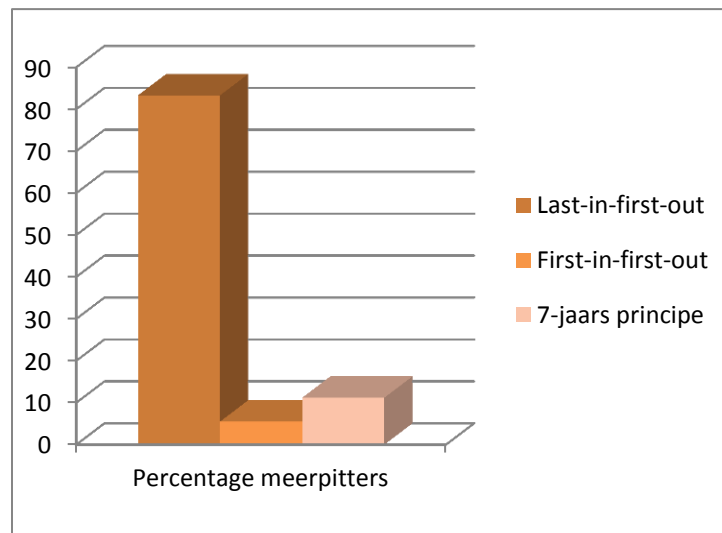
### **Mobiliteitsbeleid**

Naast de manier van 'gaten vullen' met boventalig personeel, kiezen sommige verenigingen of stichtingen soms bewust voor een mobiliteitsbeleid. Aan dit onderzoek hebben 18 scholen deelgenomen, die vallen onder een bovenschools bestuur. De volgende vormen van mobiliteitsbeleid zijn ter sprake gekomen:

- *Last-in-first-out.* De leerkracht die als laatst binnen de school is komen werken, vertrekt naar een andere school om daar een vacaturegat op te vullen. Dit principe is het makkelijkst hanteerbaar, omdat jonge leerkrachten vaak geen moeite hebben om zich op een andere school te nestelen. Het nadeel hiervan is dat bij een krimpend team, het team gemiddeld steeds ouder wordt.
- *First-in-first-out.* De leerkracht die het langst binnen de school werkt, vertrekt naar een andere school om daar een vacaturegat op te vullen. Op deze manier komt het minder vaak voor dat leerkrachten 30 tot 40 jaar op dezelfde school rondlopen en 'vastroesten' op hun plek. De ervaringen geven aan dat oudere leerkrachten vaak in eerste instantie niet positief zijn, maar later aangeven het fijn te vinden om eens op een andere plek te kijken.
- *Zevenjaar principe.* De leerkracht die het dichtst bij de zeven werkjaren zit, vertrekt naar een andere school om daar een vacaturegat op te vullen. De ervaring leert dat een

leerkracht na gemiddeld zeven jaar nog gemakkelijk op een andere school zijn draai kan vinden en voor mensen die langer dan zeven jaar op een school werken, is dat lastiger. Mensen die korter dan zeven jaar werkzaam zijn op de school, hebben vaak nog niet voldoende ervaring om gemakkelijk op een andere school door te gaan.

Procentueel gezien is de verdeling in gehanteerde vorm van mobiliteitsbeleid van alle meerpitters die meededen aan dit onderzoek schematisch weergegeven in figuur 4.1. Hierbij is zichtbaar dat ruim 80 procent van alle meerpitters binnen dit onderzoek gebruik maken van het principe last-in-first-out, ruim vijf procent hanteert het principe first-in-first-out en ruim tien procent maakt gebruik van het zevenjaar principe.



Figuur 4.1: Percentage meerpitters naar mobiliteitsvorm.

#### 4.1.1.2 Externe sollicitatieprocedure

Mocht er geen sprake zijn van boventaligheid binnen de organisatie, vindt er een externe sollicitatieprocedure plaats. Op dit terrein is er binnen de CAO van het primair onderwijs een sollicitatiecode opgenomen dat kaders stelt aan de procedure. De invulling van de kaders wordt verder overgelaten aan de schoolleider. De schoolleider stelt een profiel op van wat de school zoekt. Als er sprake is van een bovenschools bestuur, wordt het profiel besproken met de algemene directeur. De directeurs stellen een advertentie op die gepubliceerd wordt. Hierbij wordt gekozen voor de website van de school, de website van het bovenschoolse bestuur, verschillende regionale bladen, vakbladen of specifieke identiteitsbladen.

*(R1) 'Als de advertentie in orde is gaat het naar ons Reformatorisch dagblad, want dat is de krant die wij hier lezen en uit die achterban zeg maar, vissen wij de vis die hier zou kunnen werken.'*

Naar aanleiding van de advertentie, ontvangt de school verschillende sollicitatiebrieven. In sommige gevallen komen deze brieven binnen via het bovenschoolse bestuur bij de staffunctionaris Personeel en Organisatie, maar in de meeste gevallen worden de brieven naar de school zelf verstuurd. Naar aanleiding van een vacature, wordt een sollicitatiecommissie opgesteld.

### ***Sollicitatiecommissie***

Deze commissie verschilt in samenstelling per school en wordt samengesteld door de directeur van de school. De sollicitatiecode uit de Collectieve Arbeidsovereenkomst Primair Onderwijs (CAO PO, 2009) stelt dat vertegenwoordigers van de geledingen die voor de functie relevant zijn, bij de sollicitatieprocedure betrokken dienen te worden. In alle genoemde gevallen neemt de schoolleider zitting in de commissie. Daarnaast neemt vaak een bouwcoördinator deel, afhankelijk van in welke bouw (onder-, midden- of bovenbouw) de vacature vrij komt. Ongeveer de helft van de scholen kist ervoor om de commissie in te richten met een ouder uit de Medezeggenschapsraad. Daarnaast zijn veel genoemde commissieleden: de algemene directeur, de leerkracht die vervangen zal worden of in het geval van een duo-klas, de leerkracht die les zal geven aan dezelfde klas. De commissie maakt een selectie uit de brieven. Scholen nodigen gemiddeld drie tot vijf sollicitanten per vacature uit, afhankelijk van het aanbod. Naar aanleiding van een gesprek kan een keuze worden gemaakt. Veel scholen kiezen ervoor om de sollicitant een proefles te laten geven. Hiervoor worden vaak twee sollicitanten uitgenodigd.

### ***Proeflessen***

Het geven van een proefles kan op twee verschillende manieren worden gedaan. Ten eerste kan een sollicitatiecommissie een bezoek brengen aan de huidige school van de sollicitant om in zijn of haar eigen klas op haar eigen school een proefles te laten zien. De tweede mogelijkheid is om de sollicitant op de school waar hij of zij solliciteert een proefles te laten verzorgen. Uiteraard is de eerste optie niet altijd mogelijk, denk hierbij aan net afgestudeerde leerkrachten of aan een sollicitant die liever niet wil dat zijn of haar huidige werkgever op de hoogte is van de sollicitatie. In de meeste gevallen wordt er dan ook gekozen voor een proefles op de school waar de

vacature beschikbaar is. Binnen dit onderzoek gaven verschillende schoolleiders aan dat een proefles een goede manier is om iemand aan het werk te zien. Toch vormen proeflessen niet altijd een onderdeel van een sollicitatieprocedure, omdat de meningen over de toegevoegde waarde hiervan verdeelt zijn.

*(R15) 'Veel collega's laten proeflessen geven op hun eigen school. Daar kun je niet, vinden wij, een natuurgetrouw beeld krijgen van een collega. Ze kent de kinderen niet, ze kent de school niet, ze kent de manier van werken niet.'*

Naar aanleiding van de brieven, de sollicitatiegesprekken en de eventuele proeflessen wordt er een keuze gemaakt door de sollicitatiecommissie. Naast deze aspecten maken sommige scholen gebruik van de meningen van hun personeelsleden. Zo laten zij een sollicitant bijvoorbeeld in de pauze even in de koffiekamer achter of geven een aantal personeelsleden de sollicitant een rondleiding door de school. Op deze manier wordt ook gekeken naar de communicatie met het huidige personeel en de mening van het huidige personeel over hun eventueel nieuwe collega's. Ter afronding van de sollicitatieprocedure maakt de sollicitatiecommissie een keuze en worden alle sollicitanten op de hoogte gesteld hiervan. De CAO PO (2009) stelt duidelijk termijnen betreffende de communicatie naar de sollicitanten en eisen aan de privacygegevens van de sollicitanten.

#### **4.1.1.3 Selectiecriteria**

Binnen dit onderzoek is tijdens de interviews ingegaan op wat schoolleiders belangrijk vinden aan nieuwe collega's en waar zij op selecteren. In deze paragraaf wordt ingegaan op de genoemde selectiecriteria die het meest van toepassing zijn binnen het basisonderwijs, namelijk identiteit, expertise en leeftijd en geslacht.

#### **4.1.1.4 Identiteit**

Basisscholen kunnen een eigen identiteit hebben in de vorm van een bepaalde geloofsovertuiging. Binnen dit onderzoek hebben verschillende scholen met verschillende identiteiten deelgenomen. Hieronder een overzicht van de gestelde eisen bij nieuwe werknemers. In hoofdstuk vijf, wordt hier verderop ingegaan.

- *Oecumenische identiteit.* Kerkelijke achtergrond niet verplicht, maar wel openstaan voor oecumenisch onderwijs.

- *Islamitische identiteit.* Kerkelijke achtergrond niet verplicht, maar wel openstaan voor Islamitisch onderwijs en de daaraan verbonden regels zoals kledingvoorschriften.
- *Protestants-Christelijk identiteit.* Kerkelijke achtergrond soms verplicht in de vorm van een regelmatig bezoek aan de kerk en kerkelijke meelevendheid. In alle gevallen openstaan voor Christelijk onderwijs.
- *Reformatorische identiteit.* Reformatorische achtergrond is verplicht in de vorm van behoren tot de Reformatorische bevolking en deze identiteit in alle aspecten op school laten terugkomen.
- *Rooms-Katholieke identiteit.* Katholieke achtergrond niet verplicht, maar wel openstaan voor Christelijk onderwijs.

#### **4.1.1.5 Expertise**

Een veel terugkomend voordeel bij een sollicitant bleek tijdens de interviews het beschikken over een gymbevoegdheid. Het behalen van een gymbevoegdheid is sinds een aantal jaren geen standaard onderdeel meer van de Pabo-opleiding, waardoor veel scholen een tekort hebben aan leerkrachten die bevoegd zijn om gymnastiek te geven. Mocht een leerkracht niet beschikken over een gymopleiding, wordt hem of haar soms aangeboden om deze op kosten van de school te halen.

*(R5) 'Als ik de keuze heb tussen iemand met een gymbevoegdheid of iemand zonder en ze zijn verder hetzelfde, dan heeft diegene met de gymbevoegdheid de voorkeur.'*

Naast de gymbevoegdheid geven schoolleiders vaak ook de voorkeur aan leerkrachten met informatietechnologie (ICT) kennis en mensen die gespecialiseerd zijn in het begeleiden van kinderen op zorgniveau, zoals een gedragsspecialist.

#### **4.1.1.6 Leeftijd en geslacht**

Op het gebied van selecteren op leeftijd geven schoolleiders aan dat zij streven naar een evenwichtige teamsamenstelling. Als er een oudere leerkracht vertrekt, probeert men een leerkracht uit dezelfde leeftijdscategorie binnen te halen om zo een mix van verschillende leeftijden binnen het team te behouden. Mocht er een leerkracht weggaan omdat hij of zij de

pensioenleeftijd heeft behaald, richt men zich op een beginnende leerkracht om zo een nieuwe leeftijdscategorie toe te voegen.

*(R7) 'Een team van jonge collega's met wat meer ervaren collega's, dat werkt het beste'.*

Op het gebied van selecteren op geslacht is er duidelijk een bepaalde voorkeur zichtbaar voor mannelijke leerkrachten. Op alle scholen die meewerkten aan dit onderzoek was de ruime meerderheid van de werknemers een vrouw. Schoolleiders geven aan dat meer mannen in het team het team evenwichtiger maakt, een betere afspiegeling van de maatschappij maakt en de sfeer nuchterder maakt. Vooral voor de bovenbouwklassen hebben schoolleiders graag mannen, terwijl men voor de kleuterklassen liever vrouwen heeft.

*(R20) 'We hebben jaren gehad dat ik de enige man was, de rest was allemaal vrouw, dat werkt niet zo prettig. Het is fijn als je ook eens twee collega's hebt die man zijn, zeker ook in de bovenbouw. Maar ook vrouwen vinden dat prettig, ook in de koffiekamer, om samen op te trekken.'*

#### **4.1.2 Opleiding en trainingen**

Naast werving en selectie vormen ook de mogelijkheden om opleidingen en trainingen te volgen een onderdeel van 'Ability' van het AMO-model. Binnen Nederlandse basisscholen kunnen er globaal twee verschillende vormen van opleiding en training worden onderscheiden, namelijk opleidingen die in teamverband en op individueel niveau plaats vinden. Volgens de CAO PO (2009) is een leerkracht verplicht om tien procent van zijn uren te besteden aan deskundigheidsbevordering. Binnen die tien procent, is ongeveer de helft bedoeld voor persoonlijke scholing en ontwikkeling en de overige helft mag de werkgever invullen voor scholing en ontwikkeling teambreed. Aan persoonlijke scholing en ontwikkeling dient de leerkracht zelf invulling te geven en tijdens zijn functioneringsgesprekken te kunnen verantwoorden.

##### **4.1.2.1 Scholing Teambreed**

Cursussen op teamniveau worden vaak gekoppeld aan schoolontwikkeling. Schoolleiders stellen elk jaar een schoolplan op waarvan teamontwikkeling een verplicht onderdeel is. Dit schoolplan moet ook worden goedgekeurd door de medezeggenschapsraad (MR) van de school. Naast de instemming van de MR kiezen veel scholen ervoor om het plan samen met hun personeelsleden

op te stellen. De directie stelt een eerste concept op, waarna het in een teamoverleg besproken wordt. Op het gebied van scholing is het algemene beeld dat de schoolleider vraagt, aan het team, waar behoefte aan is, maar uiteindelijk zelf de onderwerpen van de teamtrainingen bepaalt. Onderwerpen, die bij teambrede trainingen aan de orde komen, hebben vaak betrekking op professionalisering van het team en onderwijskundige en pedagogische vernieuwingen. Voorbeelden hiervan zijn communicatie onderling, communicatie richting ouders, nieuwe methodes en hoe om te gaan met kinderen met dyslexie. Naast interne behoefte wordt er ook veel vanuit de overheid geïnitieerd. Hierbij gaat het vaak om trajecten die worden gefinancierd vanuit de prestatiebox, dit zijn bepaalde gelden die daarvoor kunnen worden aangewend. Scholen zijn vrij om hieraan mee te doen, voorbeelden zijn coöperatief werken en prestatiegericht werken.

*(R7) 'We zijn nu met handelingsgericht werken bezig en omdat we dat nu voor het vierde jaar doen zijn we daar al een aardig eindje mee op weg. Nou, dat is dan zo'n traject, dat moet je echt met je hele team doen, dat moet je ook met elkaar eens zijn, het is andere manier van kijken en denken over kinderen, dus dat moet je met je hele team doen.'*

Het aantal momenten teamscholing in een jaar varieert van drie tot twaalf momenten, dit is afhankelijk van de onderwerpen die behandeld worden de grootte van de scholen, waarbij kleinere scholen vaak minder studiemomenten inplannen. Ook het verplicht stellen van de teambrede scholing is niet op alle scholen het geval. Voor alle fulltimers zijn de momenten vrijwel altijd verplicht, op sommige scholen zijn die ook verplicht voor de parttimers, maar in de meeste gevallen stellen de scholen de scholing aan de leerkrachten die op die betreffende dag werken. Om scholingsmomenten aantrekkelijker te maken combineren sommige schoolleiders de momenten met een maaltijd of een teamuitje. Hiervan zijn tijdens de interviews twee voorbeelden van genoemd.

*(R1) 'Als een cursus op school is, zorgen we altijd dat er een warme maaltijd na is. Want als je om zes uur stopt, dan moet je je voorstellen dat hier mensen naar huis moeten en voor hun eten moeten gaan zorgen. Dan is het heel leuk en aanlokkelijk om te zeggen van volg de cursus en wij hebben voor jou warm eten en dat wordt bijzonder gewaardeerd.'*



De scholingsmomenten worden in de meeste gevallen verzorgt door een externe partij, die op school de cursus of training geeft. Er zijn ook scholen die er soms voor kiezen om iemand binnen hun team een cursus of training te laten verzorgen. In deze gevallen gaat het bijvoorbeeld om een specialist, zoals de Intern Begeleider of een leerkracht die individueel een relevante cursus of opleiding buiten school heeft gevolgd en zijn of haar ervaringen en bevindingen met de rest van het team deelt. Zo'n teamoverdracht kan een voorwaarde zijn voor een leerkracht om naar een individuele cursus te mogen.

#### **4.1.2.2 Individuele opleidingen**

Naast opleidingen en trainingen die een schoolteam gezamenlijk kan oppakken, zijn leerkrachten ook verplicht om vijf procent van hun uren te besteden aan professionalisering en individuele ontwikkeling. Dit onderwerp vormt volgens de CAO PO (2009) een vast onderdeel van een Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP), wat door een leerkracht wordt opgesteld. In het POP vindt er wederzijdse afstemming plaats tussen de wensen van de schoolleider en de leerkracht tot zijn professionele ontwikkeling. Een POP wordt minimaal één keer per jaar besproken in een functioneringsgesprek. De meeste basisscholen werken met een gesprekkencyclus van vier jaar, hierbij volgen achtereenvolgende drie voortgangsgesprekken en daarna een beoordelingsgesprek. Dit zijn gesprekken tussen iemand van het managementteam, in de meeste gevallen de schoolleider, en de leerkracht. Het POP vormt hiervan een belangrijk onderdeel. Tijdens een POP-gesprek kan een leerkracht dus aangeven waar hij in de dagelijkse praktijk tegenaan loopt of waar een leerkracht zich graag in zou willen ontplooien, waarna hij of zij met de schoolleider in overleg kan gaan welke mogelijkheden op het gebied van opleiding en training er zijn. Vrijwel alle schoolleiders binnen dit onderzoek geven daarbij aan dat alle wensen van de leerkrachten mogelijk zijn, mits het binnen het budget past en het een zinvolle bijdrage is voor de school. Met dit laatste bedoelen zij dat de kennis die wordt opgedaan door de cursus of opleiding van meerwaarde moet zijn voor de school.

*(R8) 'Het moet bij de visie van de school passen. Het moet niet zo zijn dat iemand zegt van ik ga even lekker gitaarlessen nemen en dan vraag ik van wat ga je er dan mee doen? Als daar een goed verhaal bij zit, dan kan het, maar dan wil ik het ook wel terug zien. Maar het is niet gitaarles omdat we toevallig in een bandje zitten.'*

Grote opleidingen kunnen worden gefinancierd door het aanvragen van een lerarenbeurs. Hierbij gaat het om een eenmalige mogelijkheid voor leerkrachten om een bachelor- of masteropleiding te volgen die geheel wordt vergoed door de overheid. Niet alleen de opleiding, maar ook de vervangingskosten voor de school worden hierbij vergoed. Deze regeling levert scholen vaak specialisten op zoals een Intern Begeleider (IB'er) gericht op zorg, een taalcoördinator gericht op taal en spelling en een rekencoördinator gericht op rekenen. Deze specialisten fungeren vaak als interne coaches op hun vakgebied. Zo richten vakspecialisten zich hun eigen vakgebied en begeleiden een leerkracht vaak naar aanleiding van een klassenbezoekje op didactisch gebied. De IB'er begeleidt leerkrachten meer op het gebied van zorg, zoals gedragsproblemen. Ook de IB'er werkt vaak vanuit klassenbezoeken. Ook de schoolleider zelf vervult vaak een coachende rol. Voorafgaande aan een voortgangsgesprek vindt er vaak een klassenbezoek plaats, waarna verbeterpunten kunnen worden besproken. Vooral nieuwe leerkrachten worden meestal intensiever gecoacht de eerste jaren dat ze binnen de school werkzaam zijn.

*(R21) 'Het afgelopen jaar zijn er twee mensen afgestudeerd voor gedragscoach en één iemand is geslaagd voor gedragsdeskundige. Het leuke hieraan is dat ik die binnen de scholingsgelden een stukje voor de klas vandaan heb kunnen halen om enerzijds een stukje begeleiding te geven naar leerkrachten en aan de andere kant kunnen zij dan een stukje coachings ervaring opdoen.'*

Naast kennis delen binnen de school, is er ook een opkomende beweging zichtbaar op bovenschools niveau. Mocht er bij meerdere scholen vraag zijn naar een bepaalde cursus of training, is het vaak voor de scholen goedkoper om deze op bovenschools niveau in te kopen. Binnen dit onderzoek is een samenwerkingsverband ter sprake gekomen van verschillende stichtingen in Zeeland, die op het gebied van cursussen en trainingen een gezamenlijke scholingsgids hebben opgesteld. Alle leerkrachten binnen de aangesloten scholen kunnen een keuze maken uit de gids. Door samenwerking, kunnen scholen geld besparen. Naast gezamenlijke inkoop, proberen sommige verenigingen en stichtingen ook specialisatieoverdrachten te faciliteren. Een bovenschoolse organisatie organiseert dan bijvoorbeeld een bijeenkomst voor alle kleuterleerkrachten binnen de vereniging, die gezamenlijke kennis en ervaringen kunnen uitdelen.

*(R25) 'Meer het uitwisselen van ervaringen. Dat er op centraal niveau netwerken zijn, dat mensen vanuit hun functie in een netwerk kennis met elkaar kunnen delen en in gesprek kunnen zijn.'*

Daarnaast leveren sommige bovenschoolse organisaties begeleidingstrajecten aan. Hierin zijn twee verschillende soorten te onderscheiden. Ten eerste bieden bovenschoolse besturen soms begeleidingstrajecten aan leerkrachten die hun taken niet voldoende meer uitvoeren. In dit geval is er sprake van een verbetertraject, waarbij ernaar wordt gestreefd om de leerkracht weer kwalitatief op orde te krijgen. Leerkrachten hebben volgen de CAO PO (2009) recht op scholing, als zij zijn geplaatst in RDDF en dreigen hun baan te verliezen. Ten tweede, begeleidingstrajecten voor nieuwe werknemers binnen de organisatie. Hierbij kan het gaan om ervaringen uitwisselen, meer te weten komen over de identiteit en belangrijke aspecten van de organisatie meekrijgen.

*(R25) 'Omdat we een christelijke onderwijsinstelling zijn, moet iedereen beschikken over het diploma CBO. Op het moment dat ze dat niet hebben biedt de stichting extra scholing aan. Op een aantal avonden is dat, zodat ze in ieder geval begrijpen van wat zijn Bijbelverhalen, hoe kun je die inzetten in je les enzovoorts.'*

#### **4.1.3 Samenvatting 'Ability'**

Het HRM-beleid binnen het basisonderwijs bekeken vanuit 'Ability' laat zien dat er sprake kan zijn van een interne of een externe sollicitatieprocedure. Van een interne sollicitatieprocedure is sprake als er binnen de vereniging of stichting waar de school bij is aangesloten, sprake is van boventaligheid van personeel. Hierbij is het mogelijk dat het bovenschools bestuur hier mobiliteitsbeleid op voert. De directie van een basisschool is bij een interne sollicitatieprocedure niet in staat om zelf een keuze te maken, maar ontvangt iemand van een andere school. Bij een externe sollicitatieprocedure, ligt de keuze voor een nieuwe collega wel geheel op schoolniveau. Selectiecriteria die specifiek van toepassing zijn binnen het basisonderwijs zijn: overeenstemming met de identiteit van de school, expertise, leeftijd en geslacht. Op het gebied van opleiding en training, worden er zowel trainingen op teamniveau als trainingen op individueel niveau aangeboden. De CAO PO (2009) geeft aan hoeveel uren een leerkracht dient te besteden hieraan. Individuele trainingen kunnen verschillen van gehele masteropleidingen tot kleine cursussen. Basisscholen werken soms ook met expertise uitwisseling, zowel op schoolniveau als op bovenschools-niveau.

## **4.2 Motivation**

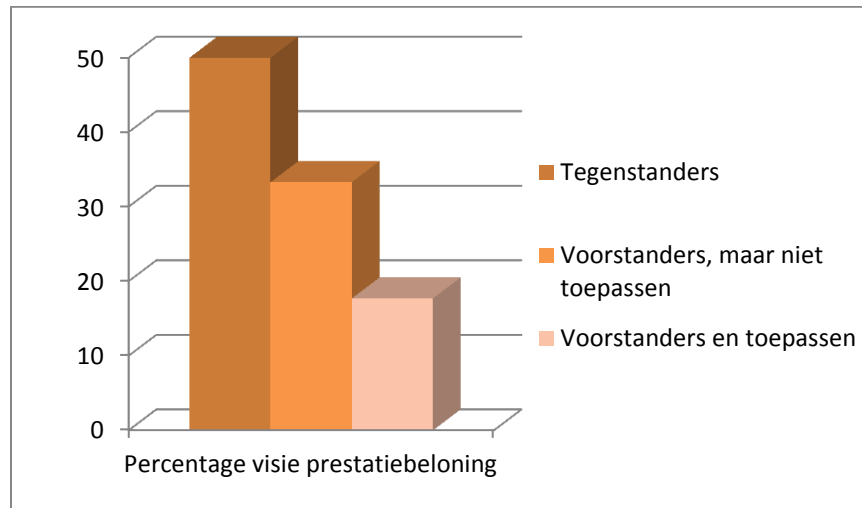
Binnen het AMO-model (Appelbaum et al., 2000) gaat het bij 'Motivation' om de juiste prikkels die werkgevers aan hun werknemers geven om gemotiveerd aan de slag te gaan. Motivatie wordt bevorderd door activiteiten waarbij de werknemer wordt beloond voor zijn inspanningen. Deze activiteiten zijn in grote lijn op te splitsen in twee soorten activiteiten waarnaar binnen dit onderzoek is gekeken, namelijk prestatiebeloning en promotiemogelijkheden. Per aspect volgt in de volgende paragrafen een uitleg hoe dit in het basisonderwijs wordt toegepast en welke verschillen daarbij zichtbaar zijn.

### **4.2.1 Prestatiebeloning**

Prestatiebeloning is een nieuw onderwerp binnen het onderwijs waar de meningen over verdeeld zijn. In november 2011 kwam de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) met de 'Regeling prestatiebeloning', waardoor het mogelijk werd voor onderwijsorganisaties om te experimenteren met varianten van prestatiebeloning op de verbetering van de onderwijskwaliteit. Deze experimenten zouden gaan lopen tot 2015, waarna de resultaten gebruikt konden worden voor verdere regelingen betreffende prestatiebeloning (Regeling Prestatiebeloning, 2011:1-3). Het kabinet besloot echter de middelen te herbestemmen, waarop de staatssecretaris van OCW op 15 mei 2012 liet weten de 'Regeling Prestatiebeloning in het Onderwijs' in zijn geheel in te trekken (Prestatiebeloning in het onderwijs, 2012). Ook in de CAO PO (2009) staat dat het mogelijk is om beloningsdifferentiatie te verrichten. Zo geeft de CAO aan dat de werkgever op grond van een beoordeling van de werknemer in bijzondere omstandigheden gratificaties en toeslagen kan verstrekken. Om dit te kunnen bewerkstelligen dient de schoolleider in overleg met de MR een beloningsbeleid op te stellen. In dit beleid staat aangegeven welke beloningsvormen de schoolleider hanteert en in welke gevallen de extra beloning wordt toegekend. Een individuele beloning mag daarbij niet meer bedragen dan vijftien procent van een jaarsalaris.

Over het algemeen zijn er tegenstanders, die er niets van willen weten, zijn er voorstanders, die er graag iets mee willen doen, maar niet weten hoe en er zijn voorstanders die een vorm van prestatiebeloning toepassen binnen hun school. Hieronder zijn zowel de voor- als de tegenargumenten, die binnen het onderzoek ter sprake kwamen, uiteen gezet. De procentuele verdeling hiervan staat vermeld in figuur 4.2. Hierin is af te lezen dat van de 24 schoolleiders ongeveer 50 procent aangeeft geen voorstander te zijn van prestatiebeloning in het

basisonderwijs, ongeveer 30 procent geeft aan wel iets met prestatiebeloning te doen, maar weet niet goed in welke vorm. De overige 20 procent geeft aan prestatiebeloning toe te passen in een financiële vorm.



Figuur 4.2: Meningen prestatiebeloning in het basisonderwijs in percentages.

#### 4.2.1.1 Argumenten tegen

Het meest lastige aan prestatiebeloning vinden de schoolleider de manier van meten. Het is lastig om te zeggen dat iemand een goede leerkracht is op basis van klassenprestaties, omdat deze prestatie ook sterk afhankelijk zijn van andere factoren. Zo kunnen er bijvoorbeeld veel zwakkere leerlingen in een klas zitten die de gemiddelde prestaties naar beneden halen, terwijl de leerkracht het niveau van de kinderen toch al sterk omhoog heeft gehaald.

*(R23) 'Wij hebben ook producten, maar onze producten hebben armpjes, beentjes en een hartje. Een kind waarvan in de middenbouw duidelijk is die zal nooit uitstromen naar de havo, natuurlijk ga je je dan inzetten voor dat kind dat je het hoogst haalbare wilt halen, maar die eindscore van 535 van Cito gaat dat kind natuurlijk nooit halen.'*

Naast dat het lastig is om prestaties te kunnen meten, geven schoolleiders ook aan dat niet iedereen in staat is om evenveel te presteren. Niet elke leerkracht beschikt over dezelfde capaciteiten en competenties om de meest maximale prestaties te kunnen leveren. Kortom iedereen zijn kwaliteiten kunnen op een ander gebied liggen, wat volgens verschillende schoolleiders ervoor zorgt dat uiteindelijk alle kwaliteiten zich binnen één team bevinden.

*(R6) 'Je moet een team niet verschillend gaan belonen, want dat doorbreekt de kracht van het team functioneren. Bij ons is wel heel sterk dat we samen met elkaar de klus klaren en iedereen mag daar zijn eigen inbreng op hebben vanuit verschillende deskundigheid, vaardigheid, ruimte in tijd en de werkplanning die je hebt.'*

Een ander genoemd argument is de mogelijke ongemakkelijke sfeer die kan ontstaan binnen het team. Prestatiebeloning wakkert naar verwachting concurrentiestrijd en jaloezie aan, wat ten koste kan gaan van een leuke sfeer binnen het team en zelfs de samenwerking onderling.

*(R4) 'In het verleden is er wel eens zoiets geopperd en toen konden mensen een extra beloning krijgen en toen weet ik nog wel dat er een ongemakkelijke sfeer ontstond van oké, jij krijgt het, maar ik doe zus en zo.'*

Verschillende schoolleiders zijn ook van mening dat prestatiebeloning in het onderwijs niet leidt tot meer motivatie of meer voldoening. Leerkracht ben je niet voor het geld en de motivatie om het vak uit te voeren is vooral intrinsiek van aard. Leerkrachten hebben hart voor het onderwijs en werken graag met de kinderen. Zij halen meer voldoening uit positieve prestaties van de kinderen, zoals zichtbare vooruitgang op het gebied van onderwijs.

*(R14) 'Een leerkracht haalt meer voldoening uit een bepaalde aanpak die ook het doel heeft bereikt. Ze denken van de tafeltjes bij de kinderen van groep vier zitten er nog niet goed in, dat ga ik op die manier aanpakken en het werkt; ze kennen alle tafeltjes. Daar haalt een leerkracht veel meer voldoening uit dan wanneer ik hem vijf tientjes in de maand extra geef.'*

#### **4.2.1.2 Argumenten voor**

Naast de genoemde argumenten tegen prestatiebeloning, werden er gedurende het onderzoek ook verschillende argumenten voor het invoeren van prestatiebeloning genoemd. Zo benoemde verschillende schoolleiders dat het toch vreemd is dat het binnen het onderwijs zo lastig is, terwijl het onderwijs daar zelf ook continu mee bezig is. Scholen sturen aan op prestaties; leerlingen ontvangen regelmatig beloningen in de vorm van cijfers en rapporten en leerlingen worden zelf ingedeeld naar middelbaar schoolniveau mede op basis van hun prestaties van de Cito-toets.

*(R5) 'We zijn de gehele dag bezig met beoordelen, maakt niet uit op welke manier, al is het maar met een cijfer of een pluim of weet ik veel wat, daar ben je de hele tijd mee bezig. En dan mag het weer niet op het moment dat het om volwassenen gaat.'*

Omdat er momenteel binnen het onderwijs beperkte mogelijkheden zijn om promotie te maken of meer te verdienen, geven verschillende schoolleiders aan dat er best wat meer differentiatie mag komen onderling. Schoolleiders zien vaak zelf wel een aantal leerkrachten binnen hun team die duidelijk meer energie en tijd in hun werk stoppen, maar de mogelijkheden om deze mensen extra te belonen zijn zeer beperkt. Daarom zouden schoolleiders graag meer mogelijkheden hiervoor hebben.

*(R4) 'Financieel is het niet zo spannend binnen het onderwijs. Als je eenmaal op een bepaalde schaal zit en je doet je werk goed of slecht, dat maakt niet uit. In feite of je nu hard werkt of je gaat om vijf uur lekker naar huis, je krijgt net zoveel.'*

Later in dit hoofdstuk komen de mogelijkheden tot het maken van promotie aan bod. Binnen het onderwijs biedt de wet de mogelijkheid om van een LA-functie naar een LB-functie te gaan met bijbehorende schaalverhoging. Eén van de voorwaarden van een LB-functie is echter dat een persoon voor vijftig procent van zijn uren voor de klas dient te staan. Sommige scholen lopen tegen dit probleem aan als zij graag de hoger opgeleide specialisten binnen hun team, zoals de IB'er, graag extra zouden willen belonen. Scholen die tegen dit probleem aanlopen kiezen dan ook vaak voor een beloningsbeleid, waardoor een IB'er toch meer kan verdienen.

*(R9) 'Het is ontstaan door de invoering van de functiemix. Die passen wij strikt toe en je moet gewoon vijftig procent voor een klas staan om hiervoor in aanmerking te komen. Wat gebeurt er dan, wij hebben hier iemand die al jaren Intern Begeleider is en die valt buiten de boot. Onvrede alom, dus we zijn gaan kijken van kunnen we niet iets anders doen en de CAO biedt beloningsbeleid.'*

#### **4.2.1.3 Praktijkvoorbeelden van niet-financiële vormen van belonen**

Een aantal schoolleiders binnen het onderzoek passen een vorm van prestatiebeloning toe. In de meeste gevallen ging het hierbij om een niet-financiële beloning. Hierbij werd het meest gesproken over de kerstpresentjes, teamuitjes, dinertjes, vrije tijd, opleiding en complimentjes vanuit de directie. Schoolleiders die dergelijke activiteiten toepassen, doen dit om een stukje waardering over te dragen aan het team, teamleden te feliciteren naar aanleiding van

verjaardagen of behaalde diploma's en om de sfeer binnen het team te versterken. Iedereen wordt hierbij gelijk behandeld.

*(R20) 'Of het nou een Pabo-diploma is of een deelcertificaat bewegingsonderwijs, dan sowieso bij het team sluit ik af met een goed woordje, maar ook een bosje bloemen of een flesje wijn.'*

#### **4.2.1.4 Praktijkvoorbeelden van financiële vormen van belonen**

Binnen het onderzoek zijn een aantal schoolleiders aan het woord gekomen die gebruik maken van een vorm van financieel belonen naar aanleiding van prestaties. In alle genoemde gevallen gaat het hierbij om beloningsbeleid dat op bovenschools niveau is vastgesteld. Elke schoolleider binnen de stichting of vereniging ontvangt jaarlijks een bedrag van rond de vijfhonderd euro dat mag worden uitgereikt aan een leerkracht dat het afgelopen jaar is opgevallen door goed functioneren. Daarnaast moet diegene zichtbaar iets extra's hebben gedaan voor de school. Hierbij zijn verschillen zichtbaar op het gebied van één persoon belonen of het bedrag over meerdere personen verdelen en jaarlijks een andere leerkracht belonen of de best functionerende collega belonen, ongeacht of deze al eerder is beloond. De keuze wordt altijd transparant gemaakt naar de andere teamleden.

*(R21) 'Ik probeer daar in principe iemand voor te kiezen die nog niet aan de beurt is geweest, maar ik ben wel iemand die daar duidelijk zijn eisen aan stelt. Zo iemand moet goed functioneren en die moet, in dit geval, ook net iets extra's zichtbaar doen. En dat is me tot op heden, ik heb het nou voor het vijfde jaar gedaan dit schooljaar, en het is geen punt geweest om daar steeds iemand anders voor te vinden.'*

Het laatste voorbeeld betreft een beloningsbeleid waarbij iemand éénmalig of voor een bepaalde tijd extra beloond wordt. De extra beloning moet gekoppeld zijn aan een aantal taken, dat van meerwaarde is voor de school. Hierbij kan het gaan om een eenmalig, een maandelijks of jaarlijks geldbedrag. Voorbeelden van personen die hiervoor in aanmerking komen, zijn een leerkracht die samen met de schoolleider opbrengst gericht werken binnen de school gaat uitzetten en een invalleerkracht die een lastige groep weer op orde heeft gekregen.



*(R9) 'We hebben afgesproken en het woord zegt het al, incidenteel, dus niet voor altijd en in de eeuwigheid ontvang je dat. Het moet gekoppeld zijn aan een aantal taken dat echt een meerwaarde moeten hebben voor de school.'*

#### **4.2.2 Promotiemogelijkheden**

Binnen het onderwijs zijn er beperkte mogelijkheden om promotie te maken binnen de school. Grofweg onderscheidt de CAO PO (2009) drie verschillende functiecategorieën, namelijk directie, leraar en ondersteunend personeel. Om meer functiedifferentiatie in het onderwijs aan te brengen, probeert het Ministerie van OCW het onderwijs een aantrekkelijke sector te houden met meer doorgroeimogelijkheden. Met meer doorgroeimogelijkheden hoopt men meer mannen te enthousiasmeren voor en het onderwijs en zo de feminisering ervan te bestrijden.

*(R3) 'Het ministerie wil investeren om meer jongeren te motiveren, te kiezen voor het onderwijs. Dus versterking van het onderwijs als beroepsvorm en het is ook meer gericht op jongens, dat jongens dat veel meer gaan kiezen.'*

De functiemix is samengesteld uit lerarenfuncties met de salarisschalen LA, LB en LC. Het doel is dat in 2014 veertig procent van de leraren benoemd is in een LB-functie en twee procent in een LC-functie. Iedere beginnende leerkracht start automatisch in een LA-functie en kan dus doorgroeien naar LB en LC. Bij een LC-functie dient de leerkracht werkzaam te zijn binnen het speciaal basisonderwijs, waarbij de school opleiding en vorming dient aan te bieden aan leerlingen met lichamelijke beperkingen, verstandelijke handicaps, opvoedkundige problemen of leerproblemen (Van den Bel en Keizer, 2010). Omdat binnen dit onderzoek alleen gesproken is met schoolleiders binnen het regulier onderwijs, is de LC-functie niet aan de orde gekomen.

Schoolleiders hebben te maken met de eis van veertig procent LB-functies binnen hun organisatie. Om voor deze functie in aanmerking te komen, heeft het kabinet een aantal criteria opgesteld, namelijk (Convenant Primair Onderwijs en Voortgezet Onderwijs, 2008):

- Een opleidingsniveau HBO+ door: relevante cursussen, masterclasses of een HBO-master. Deze HBO-master dient aan te sluiten bij de 'Kwaliteitsagenda primair onderwijs' voornamelijk op de gebieden rekenen en taal, zorg en achterstand. Tijdens het onderzoek kwamen de volgende invullingen van een LB-functie ter sprake:
  - Zorgspecialisten zoals IB'er en gedragsspecialist.
  - Vakcoördinatoren, zoals lezen, rekenen en taal.

- Management functies, zoals bouwcoördinatoren en adjunct-directeur.
- (Mede) verantwoordelijkheid dragen voor de ontwikkeling van, het uitdragen van en het verdedigen van onderwijskundig beleid.
- Het signaleren van behoeften tot vernieuwingen van het onderwijs en hiervoor concepten aanleveren.

#### **4.2.2.1 Sollicitatieprocedure**

Aan een LB-functie zit een sollicitatieprocedure vast. Als er sprake is van een bovenschools bestuur, wordt dit op bovenschools niveau geregeld of op schoolniveau. Op bovenschools niveau verstuurt het bovenschools bestuur dan een vacature naar alle scholen, zodat iedereen weet dat er naar een LB-functie gesolliciteerd kan worden. Indien er geen sprake is van een bovenschoolse sollicitatieprocedure, verstuurt de schoolleider zelf de vacature. De profielschets binnen een vacature bestaat altijd uit de eis dat er voldaan moet worden aan een HBO+ niveau en daarnaast kan men ervoor kiezen om te vragen naar bepaalde expertise zoals zorg, taal of rekenen. Leerkrachten kunnen reageren door een sollicitatiebrief en een Curriculum Vitae waarin zij aantonen dat zij een bepaald niveau bereikt hebben. Daarnaast speelt het bekwaamheidsdossier van de leerkracht een grote rol en in sommige gevallen kiest men ervoor om gebruik te maken van een bekwaamheidsformulier. Dit formulier wordt ingevuld door zowel leerkracht als schoolleider en moet uitwijzen of iemand aan de gestelde eisen voldoet ofwel bekwaam genoeg is. Veel schoolleiders gaven aan dat zij ook leerkrachten in een één op één gesprek soms aanspreken om te solliciteren voor een LB-functie, omdat zij van mening zijn dat die betreffende leerkracht goed binnen het gestelde profiel past. Dit kan in een informeel gesprek, maar gebeurt vooral in functioneringsgesprekken, waarbij de ambities van de leerkracht ter sprake komen.

De samenstelling van de sollicitatiecommissie is verschillend per school. In de meeste gevallen neemt de schoolleider zelf zitting in de commissie, maar in sommige gevallen juist niet vanwege de persoonlijke banden. Andere personen die zitting nemen in een dergelijke commissie zijn: de bovenschoolse directeur, de HR-adviseur van het bovenschoolse stafbureau en een schoolleider van een andere school.

*(R16) 'We doen dat stichtingbreed, dus er zit een personeelsman bij van de stichting en een collega-directeur'.*

De sollicitatiecommissie besluit uiteindelijk of de sollicitant de LB-functie mag gaan vervullen of niet. Sollicitanten die worden afgewezen, krijgen vaak een ontwikkelingsadvies mee waardoor zij weten op welke punten zij zich verder dienen te ontwikkelen om de volgende keer in aanmerking te komen voor een LB-functie. In de praktijk ervaren veel scholleiders het als een pittige procedure, die door veel sollicitanten wordt onderschat.

#### **4.2.2.2 Tegenwerkende argumenten**

Ondanks de doorgroeimogelijkheden ervaren niet alle scholen een vorm van enthousiasme onder hun teamleden. Hiervoor worden een aantal oorzaken genoemd. De eerste reden die genoemd wordt, is dat de functiemix wordt ervaren als onderscheid aanbrengen binnen een team. Door bepaalde leerkrachten andere taken, verantwoordelijkheden en salaris te geven, creëer je onderscheid in het team. Leerkrachten zijn bang dat hun huidige functie in LA in waarde gaat dalen door de intrede van de LB-functie.

*(R14) 'Ik hoef echt mezelf niet op de borst te kloppen dat ik beter ben dan een ander, dus daar ga ik mij niet voor opgeven. Dat is echt het beeld.'*

De tweede reden betreft het extra salaris in een LB-functie. Het verschil daartussen ervaren veel leerkrachten niet als genoeg motiverend om daarvoor een extra opleiding te gaan volgen en extra taken binnen de school op zich te nemen. Leerkrachten die namelijk echt profijt kunnen hebben van een LB-functie zijn de jongere leerkrachten, omdat die langer kunnen doorgroeien op de LB-salarisschaal. Zoals eerder genoemd komen leerkrachten echter pas in aanmerking voor een LB-functie als zij voldoen aan een aantal kwaliteiten mede ontstaan door ervaring.

*(R25) 'Dus op het moment dat je iemand al gewoon stimuleert in zijn ontwikkeling en dat gewoon zo vroeg mogelijk doet, dan maak je ook maximaal gebruik van iemand zijn capaciteiten. Dan geef je hem ook uitgroeipectief, dan kan het werken, maar niet als je mensen al vijftwintig jaar iets laat doen en ze dan ineens een prikkel wil geven van nou ga je meer verdienen.'*

Een derde en laatste reden die tijdens het onderzoek aan de orde kwam, heeft betrekking op de eisen die de functiemix stelt. Ten eerste wordt er een HBO+ opleiding verwacht waar veel leerkrachten niet aan voldoen en ook de tijd of behoefte niet hebben om hier energie in te stoppen. Dit laatste is vooral zichtbaar bij leerkrachten die een gezin aan het starten zijn en daar al hun tijd en energie aan kwijt zijn. Daarnaast een opleiding volgen, is voor hen lastig te

bewerkstelligen. Een andere eis waar veel schoolleiders tegenaan lopen, is dat de leerkracht voor 0,5 fte voor de klas dient te staan (Van den Bel en Keizer, 2010). Dit vormt een belemmering voor parttimers, die minder dan 0,5 fte werken en voor bepaalde specialisten, die zich binnen de school alleen bezighouden met hun specialisatie zoals het begeleiden van zorgkinderen.

*(R13) 'Ik zou wel graag wat meer LB'ers willen, maar ik heb veel parttimers die de werkfactor niet halen en verder een paar jonkies, die nu tweede- of derdejaars zijn. Dus ik verwacht wel dat het gaat komen.'*

Deze tegenwerkende vereisten maken het voor schoolleider soms lastig om aan het verplicht gestelde percentage van het ministerie van OCW te voldoen. Zo stelt het ministerie dat basisscholen in 2014 minimaal veertig procent LB-functies op bestuursniveau dienen te hebben en minimaal achttien procent op schoolniveau (Van den Bel en Keizer, 2010). Scholen waar weinig leerkrachten zijn te vinden voor de LB-functie, voldoen dus vaak wel aan de norm op bestuursniveau, maar niet aan die op schoolniveau.

#### **4.2.2.3 Motiverende argumenten**

Ondanks de tegenwerkende argumenten zijn schoolleiders over het algemeen positief over de functiemix. Ten eerste omdat het hen de mogelijkheid biedt om de wat betere leerkrachten verder te kunnen laten groeien binnen de school en zo ook aan de school te binden. Leerkrachten die graag willen doorgroeien in salarisschaal, kozen in het verleden eerder voor een baan in het voortgezet onderwijs, omdat daar de doorgroeimogelijkheden op het gebied van salaris ruimer zijn. Door de functiemix kunnen deze leerkrachten nu ook binnen het primair onderwijs doorgroeien.

*(R1) 'Die persoon hebben we een LB-functie kunnen aanbieden, waardoor hij behouden blijft, want dan is er minder prikkel om naar het voortgezet onderwijs te gaan, waar je meer verdient en leukere dingen kunt doen.'*

De tweede reden die schoolleiders als zeer positief ervaren is dat de school nu in staat is om specialisten extra te belonen in de LB-functie. En Intern Begeleider heeft binnen een basisschool een eigen taak op het gebied van zorg. Nu diegene extra kan worden beloond, ontvangt diegene meer waardering voor zijn inzet en expertise. Daarnaast stimuleert het mensen ook meer om een extra opleiding te gaan volgen. Vrijwel iedere schoolleider geeft aan dat het extra salaris

niet de stimulerende factor is, omdat het verschil in salarisschalen niet groot is. Bovendien zijn velen van mening dat leerkrachten niet werken voor het geld, maar voor het vak. Wat mensen dan wel motiveert om te solliciteren voor de functie is de extra verantwoordelijkheden die het met zich meebrengt. Vaak kunnen leerkrachten hun expertise kwijt in deze aanvullende taken. Ze zijn dan vaker bezig met hun expertise en vormen de specialist op dat gebied binnen de school.

*(R7) 'Wat mensen ambieert is niet zozeer van je bent een LB leerkracht, maar de meeste mensen ambiëren de inhoud van de functie. Zij zijn dan de specialisten en zij vinden het leuk om dat te doen.'*

#### **4.2.3 Samenvatting 'Motivation'**

Kijkend naar het aspect 'Motivation', heeft het basisonderwijs te maken met twee nieuwe bewegingen. Ten eerste de mogelijkheid voor het invoeren van prestatiebeloning. Hierin zijn vooral tegenstanders te onderscheiden, die prestatiebeloning niet binnen het onderwijs vinden passen. Ondanks negatieve geluiden zijn er ook voorstanders te onderscheiden, waarvan sommigen zelf al werken met een vorm van prestatiebeloning. Scholleiders geven echter unaniem aan dat prestatiebeloning, leerkrachten niet extra motiveert. Het is meer een blijk van waardering. De tweede beweging betreft de invoering van de functiemix. Op dit gebied zijn vrijwel alle schoolleiders voorstander en druk bezig met het invoeren van de LB-functie. Een lastig aspect hiervan zijn enerzijds de eisen die het ministerie van OCW stelt aan een LB-functie en anderzijds het percentage LB-functies waar een school aan dient te voldoen. Deze twee aspecten maken het soms lastig om de juiste hoeveelheid LB'ers te hebben die voldoen aan alle gestelde eisen.

#### **4.3 Opportunity to perform**

Het derde en tevens laatste onderdeel van het AMO-model van Appelbaum et al. (2000) gaat over de mogelijkheden die een organisatie biedt om werknemers inspraak te laten hebben in het uitvoeren van hun taken. Binnen dit onderzoek is dit aspect opgedeeld in twee verschillende deelaspecten, namelijk vormen van autonomie en medezeggenschap. Per aspect volgt in de volgende paragrafen een uitleg van de invulling hiervan binnen basisscholen en de eventueel zichtbare verschillen hierin.

### **4.3.1 Vormen van autonomie**

Tijdens de gevoerde gesprekken is aan de orde gekomen in hoeverre leerkrachten in staat zijn om zelf hun taken in te vullen. Schoolleiders gaven hierbij aan dat zij werken met een takenbeleid waarin de individuele taken staan aangegeven, aangevuld met verschillende overleggen waarin leerkrachten invulling kunnen geven aan de manier waarop bepaalde taken worden uitgevoerd, zoals het teamoverleg, bouwoverleggen, management team overleggen en bovenschoolse overleggen. Hieronder wordt eerst ingegaan op het taakbeleid zelf, waarna alle mogelijkheden op het gebied van overleggen zijn beschreven.

#### **4.3.1.1 Taakbeleid**

Op het gebied van taakbeleid geeft de CAO PO (2009) aan dat het takenpakket van een leerkracht bestaat uit: het geven van onderwijs, daaruit voortvloeiende werkzaamheden en algemene werkzaamheden die voortvloeien uit het onderwijs aan de instelling, zoals vergaderingen en scholing. Voor een fulltime aanstelling geldt dat een leerkracht voor 1659 uur per jaar mag worden ingezet verdeeld over lestaken, deskundigheidsbevordering en overige schooltaken. Voor lesgevende taken, mag een fulltime leerkracht voor maximaal 930 uur worden ingezet, voor deskundigheidsbevordering staat dan, zoals eerder vermeld, 166 uur (tien procent) en voor de overige schooltaken staan dan nog 563 uur. De lestaken staan vermeld in het taakbeleid waar de MR mee dient in te stemmen. De invulling van deskundigheidsbevordering is besproken in paragraaf 4.1.2 'Opleiding en Training', waarbij het gebruikelijk is dat vijf procent wordt ingevuld door teamtrainingen en vijf procent door individuele opleidingen en trainingen. De overige schooltaken bestaan uit alle activiteiten die over blijven. In de praktijk gaat het hierbij over overige schoolbrede activiteiten en vergaderingen.

#### **4.3.1.2 Schoolbrede activiteiten**

Schoolbrede activiteiten zijn de activiteiten die naast het lesgeven dienen te gebeuren en zijn vaak van nut voor de gehele school. Schoolleiders werken hierbij vaak met taaklijsten, waarbij alle overige taken staan vermeld met het aantal uren erbij dat iemand eraan kwijt is. Leerkrachten mogen aan het begin van elk schooljaar hun voorkeur aangeven aan welke taken ze graag willen werken gedurende dat schooljaar. Hierbij dienen alle teamleden, rekening houdend met hun aantal werkuren, evenveel taakbelasting te hebben.

*(R17) 'Dat wordt allemaal onderling verdeeld. Gewoon één keer per jaar. Momenteel liggen de lijsten weer bij de leerkrachten. Daar kunnen ze op inschrijven. De administratief medewerkster laat de lijsten even invullen zodat ik het overzicht op teamniveau heb. Dan ga ik kijken hoeveel uren er over zijn en proberen zo goed mogelijk te matchen'.*

Een taak kan een individuele verantwoordelijk worden of een verantwoordelijkheid van meerdere leerkrachten in de vorm van een commissie. Genoemde voorbeelden zijn:

- Organisatie vieringen, zoals Sinterklaas, Kerst en Pasen.
- Organisatie activiteiten, zoals sportdag, schoolreisjes en schoolkampen.
- Medezeggenschap, zoals Medezeggenschapsraad en Gemeenschappelijke Medezeggenschapsraad.
- Schoolvoorzieningen zoals bibliotheek, Bedrijfshulpverlening en EHBO (Eerste Hulp Bij Ongelukken).

De voorkeuren van de leerkrachten worden in de meeste gevallen gehonoreerd door de schoolleider. In sommige gevallen stuurt de schoolleider de verdeling bij door in overleg met het team mensen te schuiven. Dit kan naar aanleiding van twee dingen. Ten eerste omdat de verdeling niet klopt over de taken. Voor de ene taak heeft niemand zich ingeschreven en voor de andere taak hebben teveel leerkrachten zich ingeschreven. Ten tweede als de schoolleider graag wat meer omloop ziet en leerkrachten die al jaren dezelfde taak uitvoeren, graag eens een andere taak zien doen. Toch zijn verschillende schoolleiders ook voorzichtig met rouleren, omdat het de kwaliteit van de taak vaak niet ten goede komt als er elk jaar een andere commissie aan werkt.

*(R14) 'Ik laat het gewoon aan het team over. Behalve als ik merk dat sommige leerkrachten al erg lang in de Paascommissie zitten, waar eigenlijk niets in verandert, dan heb ik wel zoiets van laat een keer iemand anders het doen.'*

#### **4.3.1.3 Overlegvormen**

Naast schoolbrede activiteiten bestaan de overige taken vaak ook uit overleggen. Hierbij werken veel scholen met een vergadercyclus waarbij verschillende vergaderingen elkaar afwisselen per week. De hoeveelheid vergaderingen verschilt per school, waarbij de vergadervormen van één keer per week tot één keer per maand bij elkaar komen. Soms houdt een schoolleider één week

in de vergadercyclus open om te kunnen besteden aan andere overleggen zoals overleggen met ouders of de bovengenoemde commissies. De overlegvormen die gedurende het onderzoek ter sprake kwamen, zijn:

- **Teamoverleg:** Alle scholen binnen het onderzoek maakten gebruik van teambrede overleggen. De hoeveelheid verschilt van één per twee weken tot één keer per maand een plenaire vergadering. Tijdens teamoverleggen krijgen leerkrachten veel vrijheid om hun meningen en ideeën in het team te bespreken. Schoolleiders proberen hier zoveel mogelijk ruimte voor te creëren door ook leerkrachten zelf de mogelijkheid te bieden hun agendapunt in te brengen of hun vragen bij de rondvraag te stellen. Zichtbaar dat schoolleiders bepaalde accenten leggen binnen een vergadering, zoals persoonlijke ervaringen van leerkrachten, problematiek van kinderen en projectevaluaties. Veel schoolleiders geven aan dat naarmate je als team vaker vergadert, je meer gaat praten over details in plaats van de grote lijnen.

*(R10) 'Teamoverleggen, dat doe ik één keer in de maand. Dat moet je niet te vaak doen, want dan ga je over onzin praten. Onzin, ik bedoel dingen die er niet toe doen.'*

- **Bouwoverleg:** Hoe groter een school is, des te lastiger het dan ook is om alle aspecten in een teamvergadering te bespreken, waardoor veel scholen ervoor kiezen om te werken met bouwoverleggen. Bouwoverleggen zijn overleggen met de leerkrachten die in de betreffende bouw lesgeven onder leiding van een bouwcoördinator. Een bouwcoördinator is een leerkracht die zelf les geeft in de betreffende bouw en eindverantwoordelijke is voor de bouw. De meeste scholen kiezen voor een bouwindeling van Onderbouw (groep 1 tot en met 4) en Bovenbouw (Groep 5 tot en met 8). De bouwoverleggen gaan over onderwijsinhoudelijke aspecten, waarbij leerkrachten de vrijheid krijgen om aan te geven hoe zij op onderwijskundig gebied graag dingen anders zien verlopen in hun bouw. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld samenwerking tussen klassen of projecten waar aandacht aan besteed wordt in de lessen. Besluiten die worden genomen in de bouwoverleggen dienen uitsluitend van toepassing te zijn op de betreffende bouw en verantwoord te worden in het Management team (MT).



*(R6) 'Elke bouw heeft zijn eigen bouwcoördinator en die zorgt voor afstemming van organisatie en onderwijs in die bouw. Die heeft een stukje autonomie. Zij leggen zelf verantwoording af één keer in de maand in het MT.'*

- **Management Team overleg:** Het MT van basisscholen heeft vaak zijn eigen overleg op beleidsniveau. Tijdens deze vergaderingen worden vaak ideeën en behoeftes gedeeld en plannen ontwikkeld. Besluiten die het MT neemt zijn bindend voor het team. In de meeste gevallen wordt beleid in een teamvergadering overlegd, waarna het MT het definitieve concept aan het bestuur overdraagt. Toch zijn er aspecten waar specifiek het MT besluiten over neemt zoals de formatieverdeling en de vakanties. Het overleg bestaat in de meeste gevallen uit de schoolleider, de IB'er en indien aanwezig de adjunct-directeur en/of de bouwcoördinatoren. Overige LB-leerkrachten zoals de vakcoördinatoren nemen soms op uitnodiging deel aan een vergadering naar aanleiding van voor hun relevante onderwerpen. Tijdens het overleg leggen de bouwcoördinatoren verantwoording af over hun bouwen en worden de grote lijnen voor de toekomst uitgezet.

*(R6) 'Met ons vijven bespreken we dan de vorderingen van de bouw, maar ook de vorderingen op schoolgebied als het gaat over schoolontwikkeling.'*

- **Bovenschoolse overleggen:** Naast overleggen op schoolniveau neemt de schoolleider, indien er sprake is van een bovenschools bestuur, deel aan overleggen op bovenschools niveau. Hierbij vergaderen alle schoolleiders van alle scholen die onder het bestuur vallen samen met de Algemeen directeur over bovenschoolse zaken. Voorbeelden hiervan zijn de financiën, de formatiehoeveelheid en de functiemix. Schoolleiders geven aan dat zij de belangen van hun school en personeel zo goed mogelijk proberen te verdedigen bij bovenschoolse overleggen. Beleidsstukken die door de medezeggenschap goedgekeurd dienen te worden, worden ook vaak door schoolleiders verspreid onder het personeel, waarbij zij input vragen. De onderwerpen die op bovenschools niveau worden besproken, bespreekt de schoolleider vaak ook tijdens zijn teamvergaderingen met het team.

*(R4) 'Wij hebben een redelijk ambitieus bestuur, waarbij het bestuur kijkt van waar hebben alle scholen profijt van. Aan de hand van de laatste Cito was begrijpend*

*lezen toch wel erg dramatisch. Dan gaan ze kijken van hoe kunnen we de scholen hierbij ondersteunen. Dan kun je wel als enkele school zeggen van dat wil ik niet, maar dat is toch niet zo wenselijk. Dus ik voel me soms wel een beetje en soort tussenpaus.'*

### **4.3.2 Medezeggenschap**

Op het gebied van medezeggenschap kent iedere school de verplichte vorm van een medezeggenschapsraad op schoolniveau. Daarnaast kennen scholen die vallen onder een bovenschools bestuur in de vorm van een gemeenschappelijke medezeggenschapsraad. Hieronder worden beide vormen verder toegelicht.

#### **4.3.2.1 Medezeggenschapsraad op schoolniveau**

Een MR op schoolniveau is wettelijk vastgelegd. Zo moet de raad bestaan uit minstens vier leden, waarvan de helft gekozen is door het personeel van de school en de andere helft door de ouders van de school. De leden kiezen gezamenlijk uit hun midden een voorzitter en eventueel een plaatsvervangende voorzitter, vaak in de vorm van een secretaris. De MR kent informatierecht, instemmingrecht en adviesrecht. Deze rechten kunnen verschillen per beleidsgebied en afvaardiging, zo hebben personeelsleden bijvoorbeeld soms instemmingrecht op het gebied van personeelszaken waar de oudergeleding een adviserende rol heeft (CAO PO, 2009).

De raden binnen dit onderzoek vergaderen van ongeveer één keer per maand tot ongeveer vijf keer per jaar en variëren in grootte van vier tot zes raadsleden. De schoolleider is niet altijd aanwezig bij een vergadering. Officieel dient een schoolleider op uitnodiging aan een vergadering deel te nemen, in de praktijk nodigt een schoolleider zichzelf ook wel eens uit vanwege advies dat hij of zij graag wil over een bepaald beleidsstuk. Binnen het onderzoek was er in sommige gevallen sprake van schoolleiders die de agenda van de MR opstelden, dit vanwege de gebrekkige kennis van de raad. De rol van de schoolleider is officieel adviserend richting de MR.

*(R14) 'Ik moet in principe een adviserend lid zijn en de rest moet vanuit de MR komen.'*

De rol van de ouders binnen de MR wordt door veel schoolleiders als meer kritisch ervaren dan de rol van de personeelsleden. Dit komt voornamelijk omdat veel beleidsstukken vaak al in teamvergaderingen zijn besproken, waardoor het personeel al de mogelijkheid heeft gehad om hun kritiekpunten aan te geven. In een MR-vergadering nemen personeelsleden dan ook vaak een toelichtende rol aan richting de oudergeleding, waarbij ze vragen over de beleidsstukken uitleggen en vaak vertalen naar praktijkvoorbeelden.

*(R19) 'Zij leggen uit wat er gebeurt en hoe ze vinden dat iets gaat. Als ik bijvoorbeeld het financiële stuk uitleg, dan ondersteunen ze mij door aan te geven van dat en dat is gebeurd en dat dat klopt enzo.'*

#### **4.3.2.2 Gemeenschappelijke medezeggenschapsraad op bovenschools niveau**

Op het gebied van de MR op bovenschools niveau, zegt de wet dat iedere MR van de betrokken scholen in de Gemeenschappelijke Medezeggenschapsraad (GMR) is vertegenwoordigd. Ook hierbij kiezen de leden gezamenlijk uit hun midden een voorzitter en eventueel een plaatsvervangende voorzitter, vaak in de vorm van een secretaris. Binnen de GMR wordt gesproken over schooloverstijgend beleid op bovenschools niveau, dat voor alle scholen binnen het bestuur geldt.

Verschillende schoolleiders binnen het onderzoek gaven aan dat er één of twee leden van hun medezeggenschapsraad aanwezig zijn bij de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad. Verder hebben zij niet echt een beeld van de GMR, omdat de vergaderingen vaak op de locatie van het bovenschoolse bestuur plaatsvinden. Binnen het onderzoek is tevens gesproken met twee HR-adviseurs, werkzaam op een stafbureau op bovenschools niveau. Zij schetsen een beeld van een raad van ongeveer tien tot zestien leden, dat ongeveer vijf keer per jaar vergadert. Ook hierbij wordt de oudergeleding als actiever ervaren dan de personeelsgeleding, omdat de personeelsleden via hun schoolleider vaak al op de hoogte zijn van beleidsstukken. Veel personeelsleden vinden het soms wel lastig om op bovenschools niveau naar beleidsstukken te kijken, vaak bekijken zij de stukken vanuit hun rol als leerkracht op die bepaalde school.

*(R26) 'Het personeel dat erin zit vindt het vaak heel moeilijk om schooloverstijgend te denken. Dus als je dan een stukje beleid voorlegt, dan hoor je vaak van ja, maar bij ons op school gaat dat anders hoor!'*

### ***4.3.3 Samenvatting 'Opportunity to perform'***

Kijkend naar het aspect 'Opportunity to perform', zijn alle scholen via de CAO verplicht te werken met een taakbeleid waarin duidelijk staat vermeld hoeveel uren een leerkracht aan welke soorten taken dient te besteden. Niet-onderwijsgerelateerde taken worden jaarlijks verdeeld, waarbij iedere leerkracht zijn voorkeur kan aangeven. Leerkrachten hebben dus weinig autonomie in het indelen van hun taken. Op het gebied van overleggen werken vrijwel alle scholen hetzelfde. Een leerkracht heeft de meeste autonomie binnen een teamvergadering, vanwege de ruimere onderwerpen die ter sprake komen. In de bouwoverleggen is er meer autonomie op onderwijskundig niveau. Besluiten die worden genomen door een MT of bovenschool bestuur worden vaak besproken in stafvergaderingen, waar leerkrachten op- en aanmerkingen op kunnen geven. Op het gebied van medezeggenschap werken alle scholen hetzelfde, vanwege de beschrijving in de CAO. Indien er sprake is van een bovenschools bestuur is er ook een gemeenschappelijke medezeggenschapsraad.

### ***4.4 Concluderend***

Kijkend naar de genoemde overeenkomsten en verschillen binnen het HRM-beleid, valt op dat de grootste verschillen zichtbaar zijn op het gebied van 'Motivation', in de vorm van het toepassen van prestatiebeloning en de mogelijkheden tot promotie. In het volgende hoofdstuk wordt gekeken naar hoe deze verschillen zijn te verklaren. Hierbij wordt gekeken naar welke factoren binnen het onderzoek ter sprake zijn gekomen, die een verklaring kunnen geven voor de manier waarop schoolleiders HRM-beleid binnen hun basisschool toepassen. Een specifieke factor die binnen dit onderzoek centraal staat, is de aanwezigheid van doelgroep leerlingen op een basisschool.

## 5 Verklarende resultaten

---

In dit tweede gedeelte van het beschrijven van de resultaten is gezocht, binnen de afgenomen interviews, naar mogelijke oorzaken voor de verschillen in vormgeving van HRM-beleid. Het hoofdstuk richt zich dan ook op het beantwoorden van de derde deelvraag binnen dit onderzoek, namelijk *'Welke factoren zijn van invloed op de vormgeving van HRM-beleid binnen Nederlandse basisscholen?'*. De zichtbare verschillen op het gebied van vormgeven van HRM-beleid zijn eerder beschreven in hoofdstuk vier, waarin bleek dat er voornamelijk verschillen zichtbaar zijn op het gebied van 'Motivation' in de vorm van prestatiebeloning en promotiemogelijkheden. In dit hoofdstuk is geprobeerd een verklaring te geven voor de zichtbare verschillen in het vormgeven van HRM-beleid, vooral op het gebied van 'Motivation'. Hierbij wordt specifiek ingegaan op de factor doelgroepleerlingen. In de onderstaande paragrafen zal per geconstateerde factor een relatie worden weergegeven, die samen een verklaring vormen voor de verschillen in vormgeving van HRM-beleid binnen het basisonderwijs.

### 5.1 Omgevingsfactoren

Tijdens het afnemen van de interviews, zijn er verschillende omgevingsfactoren ter sprake gekomen die van invloed zijn op de manier waarop basisscholen HRM-beleid vormgeven. Zoals de contingentietheorie aangeeft, zijn dit factoren die van buiten de school hun invloed uitoefenen en waar scholen zelf weinig invloed op hebben. De institutionele benadering gaat hier verder op in en geeft aan dat het draait om basisspelregels die een samenleving stelt in de vorm van normen, waarden en juridische regels. Deze regels zijn van invloed op de manier waarop basisscholen functioneren. Binnen dit onderzoek komen de volgende omgevingsfactoren ter sprake: de aanwezigheid van doelgroepleerlingen, leerlingenkrimp, wet- en regelgeving op overheids- en gemeenteniveau en de rol van het bovenscholse bestuur. In de volgende paragrafen is per factor uiteengezet in hoeverre zij van invloed zijn op het HRM-beleid.

#### 5.1.1 Doelgroepleerlingen

Uit het onderzoek van Janssen et al. (2011) zijn een aantal verbanden zichtbaar op het gebied van doelgroepleerlingen, die binnen dit onderzoek zijn meegenomen. Het eerste aspect betreft het verschil in onderwijsopbrengsten, waarbij basisscholen naarmate zij meer doelgroepleerlingen hebben, lagere Cito-scores vertonen. Figuur 5.1 geeft het verschil in

doelgroepleerlingen naar gemiddelde Cito-scores binnen dit onderzoek weer. Hier is zichtbaar dat ook binnen dit onderzoek de gemiddelde Cito-scores lager zijn bij de basisscholen met veel doelgroepleerlingen en hoger bij de basisscholen met weinig doelgroepleerlingen.

|                        | Veel doelgroepleerlingen (4) | Weinig doelgroepleerlingen (20) |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Gemiddelde Cito-scores | 532,5                        | 537                             |

*Figuur 5.1: Gemiddelde Cito-scores naar veel/weinig doelgroepleerlingen.*

Tijdens de gesprekken met schoolleiders was er een opvallende tweedeling zichtbaar in de visie of leerlingen met leerling-gewicht lagere prestaties vertonen dan leerlingen zonder leerling-gewicht. De groep schoolleiders die slechts een enkele leerling met leerling-gewicht in zijn school heeft rondlopen, geeft hierbij aan dat er vrijwel geen relatie zichtbaar is. Zij geven aan dat het hebben van leerling-gewicht niet wil zeggen dat een leerling extra aandacht nodig heeft of slechter presteert dan zijn medeleerlingen. Op sommige scholen zijn de leerkrachten niet eens op de hoogte welke leerlingen zijn voorzien van leerling-gewicht. Schoolleiders die gemiddeld veel leerlingen met leerling-gewicht op hun school hebben rondlopen, zijn echter wel van mening dat deze groep leerlingen extra aandacht nodig heeft van leerkrachten en slechter presteren dan hun medeleerlingen. Een bijkomstig kenmerk binnen deze scholen is dat de leerlingen met leerling-gewicht vaak van buitenlandse afkomst zijn.

*‘Het leerling-gewicht heeft wel invloed op de prestaties van de kinderen. Je ziet vaak dat het allochtone kinderen zijn, waar de Nederlandse taal geen thuistaal is. Op het gebied van taal nemen ze een stuk minder mee en dat heeft wel invloed op je eindprestaties.’*

Het tweede aspect dat in het onderzoek van Janssen et al. (2011) naar voren kwam, betreft de bevinding dat naarmate een basisschool meer doelgroepleerlingen heeft, een school meer investeert in het aspect ‘Motivation’. Binnen dit kwalitatieve onderzoek is tevens gekeken of basisscholen met veel doelgroepleerlingen inderdaad gemiddeld meer ‘Motivation’ toepassen. In tabel 5.2 is dit verband op basis van de deelgenomen scholen binnen dit onderzoek schematisch weergegeven.

|   | <b>Veel doelgroepoerlingen (4)</b> | <b>Weinig doelgroepoerlingen (20)</b> |
|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Past prestatiebeloning toe</b>                         | -                                  | <b>4 (25%)</b>                        |
| <b>Past geen prestatiebeloning toe</b>                    | <b>4 (100%)</b>                    | <b>16 (75%)</b>                       |
| <b>Past geen LB-functie toe</b>                           | <b>1 (25%)</b>                     | -                                     |
| <b>Zoekt mensen voor de LB-functie (heeft er o tot 1)</b> | <b>1 (25%)</b>                     | <b>6 (30%)</b>                        |
| <b>Heeft mensen in de LB-functie (minstens 2)</b>         | <b>2 (50%)</b>                     | <b>14 (70%)</b>                       |

*Figuur 5.2: Aandeel 'Motivation' naar veel/weinig doelgroepoerlingen.*

Figuur 5.2 geeft aan dat alle basisscholen met veel doelgroepoerlingen binnen dit onderzoek geen prestatiebeloning toepassen. Scholen die wel prestatiebeloning toepassen hebben weinig doelgroepoerlingen. Daarnaast bevindt de helft van alle basisscholen met veel doelgroepoerlingen zich in een gevorderd stadium van het invoeren van de LB-functie, in tegenstelling tot 70% bij de basisscholen met weinig doelgroepoerlingen. Gezien het geringe aantal scholen met veel doelgroepoerlingen, is het lastig om een uitspraak te doen over het verband tussen doelgroepoerlingen en 'Motivation'. Daarbij laat deze figuur het tegenovergestelde zien van de resultaten uit het onderzoek van Janssen et al. (2011).

Het derde en tevens laatste aspect dat in het onderzoek van Janssen et al. (2011) naar voren kwam, betreft een opmerkelijk verschil in de relatie tussen de toepassing van prestatiegerichte HRM-praktijken ('Motivation') en onderwijsopbrengsten. Bij scholen met niet-doelgroepoerlingen betekent meer 'Motivation' dat de gemiddelde Cito-scores hoger zijn. Voor de basisscholen met doelgroepoerlingen betekent meer 'Motivation', lagere Cito-scores. Om te kijken of dit verband tevens terug is te zien in dit onderzoek, zijn aan de gegevens van figuur 5.2, de gemiddelde Cito-scores gekoppeld in figuur 5.3.

|   | <b>Veel<br/>doelgroep-<br/>leerlingen (4)</b> | <b>Gemiddelde<br/>Cito-scores</b> | <b>Weinig<br/>doelgroep-<br/>leerlingen (20)</b> | <b>Gemiddelde<br/>Cito-scores</b> |
|---|---|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <b>Past prestatiebeloning toe</b>                             | -   | -                                 | <b>4 (25%)</b>                                   | <b>539</b>                        |
| <b>Past geen prestatiebeloning toe</b>                        | <b>4 (100%)</b>                               | <b>532,5</b>                      | <b>16 (75%)</b>                                  | <b>537</b>                        |
| <b>Past geen LB-functie toe</b>                               | <b>1 (25%)</b>                                | <b>532</b>                        |  | <b>-</b>                          |
| <b>Zoekt mensen voor de LB-functie<br/>(heeft er o tot 1)</b> | <b>1 (25%)</b>                                | <b>539</b>                        | <b>6 (30%)</b>                                   | <b>538</b>                        |
| <b>Heeft mensen in de LB-functie<br/>(minstens 2)</b>         | <b>2 (50%)</b>                                | <b>529,5</b>                      | <b>14 (70%)</b>                                  | <b>537</b>                        |

*Figuur 5.3: Aandeel 'Motivation' naar veel/weinig doelgroepleerlingen en Cito-scores.*

Figuur 5.3 laat zien dat de gemiddelde Cito-score bij de scholen met veel doelgroepleerlingen iets lijken te dalen naarmate een school verder is met de invoering van de LB-functie. Dit is echter lastig in kaart te brengen door het geringe aantal scholen. Bij scholen met veel doelgroepleerlingen is een stijging zichtbaar in de gemiddelde Cito-scores naarmate een basisschool prestatiebeloning toepast en bij de invoering van de LB-functie is er een heel lichte daling zichtbaar naarmate een school verder is in de invoering van de LB-functie. Het figuur lijkt dus in overeenstemming te komen met de bevindingen van Janssen et al. (2011). Het aantal deelgenomen scholen is echter te gering om een duidelijk verband te kunnen ontdekken. Daarom is geprobeerd om via de interviews een oorzaak te vinden voor het verschil in effect van 'Motivation-instrumenten' tussen basisscholen met veel en weinig doelgroepleerlingen.

Zo gaf de helft van alle schoolleiders tijdens de gesprekken aan dat zij negatief zijn over de mogelijkheid om financiële prestatiebeloning toe te passen binnen hun school. De schoolleiders zijn bang om door prestatiebeloning ongelijkheid aan te brengen en zo een negatieve sfeer binnen het team te creëren, wat van negatieve invloed is op de prestaties. Daarnaast geven schoolleiders aan dat financiële prikkels vrijwel geen invloed hebben op het gevoel van waardering bij hun leerkrachten dat er tevens niet toe zal leiden dat ze beter gaan presteren.

*(R16) 'Ik ben bang dat als je een scheiding gaat aanbrenge tussen mensen, die je voor hetgeen dat ze extra doen dus extra beloont, je ook een groep krijgt die niet mee wil of kan.'*



Op het gebied van promotiemogelijkheden zijn scholen met doelgroepoerlingen verschillend van mening. Ruim de helft van de onderzochte basisscholen geeft aan volop bezig te zijn met het uitvoeren van de functiemix. De andere basisscholen geven aan dit in de toekomst zeker te gaan doorvoeren of zijn juist erg tegen de functiemix. Ongelijkheid aanbrengen binnen het team op grond van expertise vinden de meeste een goede ontwikkeling. Tevens omdat de eisen van de LB-functie duidelijk zijn opgesteld in de CAO PO (2009). Het argument tegen de invoering van de functie LB is, dat het personeel niet in de mogelijkheden van de functiemix geïnteresseerd is.

*(R8) 'Er zijn een paar leerkrachten en die verdienen hem echt en die komen er echt voor in aanmerking. Maar nee, zij willen dat niet, zij willen geen onderscheid, want dan ontstaat er binnen het team een bepaalde ongelijkheid, wat ze niet prettig vinden.'*

De verklaring die hiervoor wordt gegeven ligt in de aard van de doelgroepoerlingen. Scholen met doelgroepoerlingen geven aan gemiddeld met meer bijkomstige problemen te maken te hebben door de achtergrond van de leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn kinderen die uit huis geplaatst worden, ouders die geen gas en licht meer kunnen betalen en ouders die in de gevangenis zitten. Basisscholen met doelgroepoerlingen vervullen daarom gemiddeld ook meer extra taken op het gebied van zorg door bijvoorbeeld intensief contact te onderhouden met zorginstanties en de plaatselijke gemeente. Daarnaast bieden de scholen vaak ook extra hulp aan in verschillende vormen, van het verzorgen van een lunchmaaltijd tot het aanbieden van Nederlandse taallessen aan de ouders. Volgens de schoolleiders zijn hun leerkrachten op een andere manier bezig met leerlingen dan basisscholen met geen doelgroepoerlingen. Bij doelgroepoerlingen wordt meer gestuurd op vooruitgang op het gebied van het welzijn en pedagogische aspecten. Bij niet-doelgroepoerlingen is deze zorg vaak niet of minder nodig, waardoor de basisscholen zich meer kunnen richten op het leerproces en de schoolprestaties van de kinderen.

*(R8) 'Ik denk dat van onze leerlingen zo'n zeventig procent is gewogen. Om even aan te geven dat ik heel trots ben op het niveau dat wij halen. Kinderen krijgen echt van huis uit niets mee, daarom ook dat aanbod, ze brengen ook niets mee.'*

Deze bevindingen sluiten aan op het interviewgesprek met een HR-adviseur dat binnen haar stichting grofweg twee type leerkrachten onderscheidt. Enerzijds zijn dat leerkrachten die

werken voor het geld en precies weten wat hun rechten en plichten zijn. De tweede categorie betreft leerkrachten die bevlogen zijn en een enorme passie hebben voor het onderwijs en maar één ding willen, namelijk voor de leerlingen zorgen. De eerste categorie is extra te motiveren door financiële middelen in de vorm van prestatiebeloning of promotiemogelijkheden. De tweede categorie is extra te motiveren door het gevoel te hebben dat ze iets extra's kunnen toevoegen aan de school in de vorm van een expertise, maar de extra financiële middelen hebben hierbij geen invloed op hun motivatie. Dit zijn twee uiterste categorieën waar leerkrachten zich volgens de HR-adviseur tussen bevinden. Leerkrachten die werkzaam zijn op scholen met doelgroepleerlingen lijken zich gemiddeld sterker op het terrein van bevlogenheid en passie voor het onderwijs te bevinden dan leerkrachten op basisscholen zonder doelgroepleerlingen. Leerkrachten op basisscholen met veel doelgroepleerlingen kiezen vaak bewust voor het type leerlingen en halen hun motivatie uit het helpen van de leerlingen bij alle problemen die zij met zich meedragen.

*(R8) 'Mijn leerkrachten kiezen bewust voor dit type leerlingen, anders zouden ze het geen dag volhouden. Het zijn heel moeilijke kinderen.'*

Vanuit de institutionele benadering, zoals beschreven in hoofdstuk twee, was de verwachting dat naarmate een basisschool meer doelgroepleerlingen heeft, het HRM-beleid meer gericht is op 'Ability' om meer ondersteuning aan te bieden bij leerproblemen. Deze verwachting komt voort uit de institutionalisering van 'gelijke kansen voor iedereen', waardoor doelgroepleerlingen meer steun ontvangen zodat hun niveau meer aansluit bij dat van hun leeftijdsgenootjes. In figuur 5.4 is gekeken of er een verschil zichtbaar is tussen basisscholen met veel en weinig doelgroepleerlingen en hun invulling van 'Ability'. Omdat de vorm van een sollicitatieprocedure afhankelijk is van de aanwezigheid van een bovenschools bestuur, zoals bleek in hoofdstuk vier, is deze niet afhankelijk van doelgroepleerlingen en daarom uit figuur 5.4 gelaten.

|  | <b>Veel doelgroepleerlingen<br/>(4)</b> | <b>Weinig<br/>doelgroepleerlingen (20)</b> |
|--|---|--|
| <b>Selecteert op aansluiting bij zorgleerling<br/>(expertise of 'type' leerkracht)</b> | <b>2 (50%)</b>                          | <b>2 (10%)</b>                             |
| <b>Selecteert primair op (geloofs)identiteit</b>                                       | <b>-</b>                                | <b>6 (30%)</b>                             |
| <b>Stelt geen opvallende selectiecriteria</b>  | <b>2 (50%)</b>                          | <b>12 (60%)</b>                            |
| <b>Volgt trainingen en opleidingen vanuit<br/>'trends'.</b>                            | <b>1 (25%)</b>                          | <b>14 (70%)</b>                            |
| <b>Volgt trainingen en opleidingen gericht op<br/>ondersteunen van leerlingen</b>      | <b>4 (75%)</b>                          | <b>6 (30%)</b>                             |

*Figuur 5.4: Veel/weinig doelgroepleerlingen in combinatie met 'Ability'.*

Figuur 5.4 geeft aan dat basisscholen met veel doelgroepleerlingen gemiddeld meer selecteren op expertise en 'type' leerkracht bij een sollicitatieprocedure dan basisscholen met weinig doelgroepleerlingen. Daarnaast is in het figuur zichtbaar dat basisscholen met veel doelgroepleerlingen hun opleidingen en trainingen gemiddeld meer richten op het ondersteunen van leerlingen, terwijl basisscholen met weinig doelgroepleerlingen meer meegaan met de 'trends' vanuit de overheid. Deze trends uitten zich, zoals eerder beschreven, in projecten en experimenten gestimuleerd vanuit het ministerie van OCW.

Uit de gesprekken bleek, dat scholen met gemiddeld veel doelgroepleerlingen inderdaad meer aandacht hebben voor het aspect 'Ability'. Dit is niet alleen aanwezig in de vorm van expertise, zoals verwacht, maar tevens in type leerkracht. Hierbij speelt naast het institutionalisme de motivatie van leerkrachten een grote rol. Leerkrachten van scholen met doelgroepleerlingen lijken te beschikken over gemiddeld meer intrinsieke motivatie, motivatie uit jezelf omdat ze passie en bevoegenheid hebben voor het vak. Op scholen met niet-doelgroepleerlingen lijkt meer extrinsieke motivatie een rol te spelen, waarbij motivatie kan worden bewerkstelligd door belonen en straffen vanuit de omgeving (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens en Andriessen, 2009). Dit komt overeen met eerder onderzoek van Derriks, Ledoux, Overmaat en Van Eck (2002) waarin wordt aangetoond dat op scholen met doelgroepleerlingen meer wordt geëist van de persoonlijkheid en inzet van leraren. Voorbeelden die hiervan genoemd worden zijn: rekening houden met de taalachterstand van de leerlingen, op pedagogisch gebied een aantal taken van de ouders overnemen, om kunnen gaan met de onrustige groepsdynamiek en rekening houden met uiteenlopende referentiekaders. Het aspect 'Ability' krijgt in de vorm van

werving en selectie, dus een ander aspect bij de selectiecriteria, zodat de leerkrachten beter passen bij doelgroepleerlingen. Naast doelgroepleerlingen, vormt ook de leerlingenkrimp een omgevingsfactor die van invloed is op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven.

### **5.1.2 Leerlingenkrimp**

Een opvallende constatering binnen dit onderzoek is de grote invloed van leerlingenkrimp. Bijna alle scholen binnen dit onderzoek hebben in meer of mindere mate te maken met een krimp in leerlingenaantal. Nederland vergrijsd en er worden steeds minder kinderen geboren, waardoor er ook minder kinderen zijn te verdelen. Aangezien basisscholen geld ontvangen per leerling, gaan de financiële middelen hierdoor achteruit. Het gevolg is dat scholen moeten bezuinigen, ook op het gebied van personeel. Verschillende scholen kiezen voor combinatieklassen, waarbij één leerkracht aan meerdere leerjaren lesgeeft. Zo worden bijvoorbeeld alle kleuters in één klas geplaatst. Zowel het aandeel ondersteunend personeel als het aandeel leerkrachten loopt op de basisscholen terug.

*(R2) 'De getallen van twintig jaar geleden waren achtentwintig kinderen in een groep. Mede door de krimp hebben we per groep wisselende aantallen. Ik heb een groep zeven van zeven leerlingen, die moet je ergens bijzetten. Ook dat vraagt van collega's af en toe wel meer een praktische aanpak.'*

Leerkrachten die op deze manier boventallig raken, worden, indien er sprake is van een bovenschools bestuur, boventallig geplaatst en geprobeerd onder te brengen bij een andere school. In dit geval hebben alle scholen binnen de stichting of vereniging een vacaturestop. Dit houdt in dat zij alleen binnen de stichting of vereniging mogen kijken naar nieuw personeel. In de meeste gevallen 'moeten' basisscholen de boventallige collega's aannemen en vindt er geen sollicitatieprocedure plaats. Veel basisscholen hebben de afgelopen jaren dan ook weinig te maken gehad met sollicitatieprocedures. Mocht de boventalligheid verder gaan toenemen, vrezende verschillende schoolleiders voor gedwongen ontslagen. Indien er wel sprake is van een externe vacature, is de keuze zeer ruim vanwege de ruime arbeidsmarkt. De leerlingenkrimp is dus van grote invloed op het aspect 'Ability', omdat veel schoolleider weinig meer te maken hebben met een externe sollicitatieprocedure. Vanwege de boventalligheid hebben schoolleiders daarnaast ook weinig invloed op de werving van nieuw personeel, omdat zij gedwongen door bovenschoolse besturen boventallige collega's dienen aan te nemen. In

paragraaf 5.1.7 wordt verder ingegaan op de invloed van bovenschools bestuur. Eerst wordt gekeken op het gebied van wet- en regelgeving welke factoren van invloed zijn.

### **5.1.3 Wet- en regelgeving door het Ministerie van OCW**

Op het gebied van HRM-beleid is, zoals verwacht in hoofdstuk twee, op overheidsniveau veel vastgelegd in de CAO PO (2009). Hierin is gedetailleerd, zoals beschreven per AMO-aspect in hoofdstuk vier, uiteengezet aan welke regels schoolleiders zich dienen te houden op het gebied van sollicitatie, opleiding en training, de functiemix, het taakbeleid en de medezeggenschap. Deze CAO is volgens verschillende schoolleiders veel te lang en gedetailleerd, waardoor de regels soms erg onduidelijk zijn. Om die reden willen schoolleiders nog wel eens meer hun eigen invulling eraan geven. Een HR-adviseur merkte hierover het volgende op:

*(R25) 'De CAO, dat is absoluut een drama, hij is ontzettend gedetailleerd en ik heb niet het idee dat het veel toevoegt aan de kwaliteit van hoe er invulling wordt gegeven aan taakbeleid en dat soort dingen. Iedereen doet maar wat, heb ik het gevoel.'*

Het tweede punt waar verschillende schoolleiders tegenaan lopen zijn de verschillende projecten die door het ministerie van OCW worden geïnitieerd en uitgevoerd dienen te worden. Voorbeelden hiervan zijn passend onderwijs en de functiemix. Deze projecten kosten scholen veel tijd en zijn niet altijd van toegevoegde waarde op het onderwijs. Hierbij vinden zij het soms lastig om projecten op waarde te schatten en hier energie in te steken.

*(R12) 'De overheid gooit weer iets neer en wij moeten daar dan aan meedoen. Mijn taak als directie is dat op waarde te schatten en om daar prioriteiten aan te stellen en dat ook weg te houden bij mijn collega's. Niet ze onwetend te laten, maar aan te geven van jongens daar ligt onze prioriteit niet.'*

Het laatste punt dat op het gebied van regelgeving op overheidsniveau genoemd is, zijn de bezoeken van de onderwijsinspectie. Veel scholen stellen veel prioriteit aan de eisen van de onderwijsinspectie. Bij het na drie jaar niet voldoen aan de gestelde normen op het gebied van Cito-scores, stelt de inspectie een onderzoek in. Een dergelijk traject zien veel schoolleiders als vervelend en proberen dit zoveel mogelijk te voorkomen. Indien een dergelijk traject gestart wordt, controleert de inspectie de eisen op het gebied van HRM-beleid. Punten op het gebied

van HRM-beleid betreffen voor de onderwijsinspectie de punten die genoemd staan in de CAO PO (2009).

*(R1) 'De inspectie komt hier eens in de vier jaar op school. We moeten alle resultaten inleveren en dan kijken ze of het allemaal een beetje in orde is.'*

In de bovengenoemde bevindingen, komt duidelijk de institutionele benadering terug in de vorm van juridische regelgeving. Door de onduidelijkheid van de CAO PO (2009) worden de institutionele regels echter niet altijd uniform uitgevoerd binnen het basisonderwijs. Gestelde normen in de CAO PO (2009), zoals het percentage LB-functies, worden echter gecontroleerd door de onderwijsinspectie en daardoor strakker nageleefd. Een ander aspect betreft aansturing die het ministerie van OCW hanteert via projecten en mogelijkheden tot experimenteren. Een voorbeeld hiervan is de 'trend' om handelingsgericht werken in te voeren in het onderwijssysteem en te experimenteren met prestatiebeloning. Het OCW stimuleert dit door cursussen en trainingen hierover aan te bieden en de financiering ervan (deels) te vergoeden. Ook hierbij doen niet alle schoolleiders mee aan dezelfde projecten en ontstaat er ongelijkheid op het gebied van HRM-beleid. De onderwijsinspectie is het instituut dat enige uniformiteit bewerkstelligt door bij iedere school op dezelfde punten te controleren. Deze controle vindt echter alleen plaats indien er een onderzoekstraject wordt ingesteld. Geconcludeerd kan worden dat het ministerie van OCW de meeste formele invloed heeft op HRM-beleid in het basisonderwijs in de vorm van de onderwijsinspectie dat controleert op de normen die in de CAO PO (2009) staan vermeld. Aangezien de CAO PO (2009) het meest is uitgewerkt op de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform', zoals verwacht in hoofdstuk twee, heeft het ministerie de meeste invloed op deze twee aspecten. Het aspect 'Motivation' vertaalt zich in het invoeren van de functiemix en de mogelijkheid tot experimenteren met prestatiebeloning. Beide aspecten zijn nog vrij nieuw. Van schoolleiders wordt verwacht dat zij zich bezighouden met het invoeren van de functiemix en in 2014 voldoen aan een bepaald percentage LB-leerkrachten. Op het gebied van prestatiebeloning stimuleert het ministerie experimenten hiermee, de financiering hiervan is echter ingetrokken. Basisscholen houden zich hierdoor een stuk minder bezig met prestatiebeloning dan met de functiemix. Het aspect prestatiebeloning is dan ook minder geïnstitutionaliseerd dan promotiemogelijkheden. Aangezien beide aspecten nog vrij nieuw zijn, is zichtbaar dat de institutionele invloed van het ministerie van OCW op het aspect

'Motivation' minder aanwezig is. Naast de invloed van wet- en regelgeving door het Ministerie van OCW, is er ook gekeken naar de invloed van wet- en regelgeving op gemeentelijk niveau.

#### **5.1.4 Wet- en regelgeving op gemeentelijk niveau**

Op gemeentelijk niveau vindt, zoals verwacht werd in hoofdstuk twee, geen wet- en regelgeving plaats ten aanzien van HRM-beleid op basisscholen. Binnen het onderzoek geven twee basisscholen aan dat ze regelmatig overleg hebben met instanties in de buurt zoals de gemeente. Opvallend is dat de twee scholen tevens het hoogste leerling-gewicht hebben binnen dit onderzoek. De schoolleiders geven aan dat zij zich bevinden in een sociaal zwakke wijk en intensief samenwerken met andere instanties, zoals woningbouwverenigingen, het buurtcentrum en de gemeente om de wijk te verbeteren. Zoals verwacht speelt de lokale overheid dus een mindere rol bij de vormgeving van HRM-beleid. Lokale overheden spelen meer een rol op het gebied van de bestrijding van leerachterstanden en toezien op het naleven van de leerplichtwet. Op het gebied van HRM-beleid speelt het bovenschools bestuur een grotere rol.

#### **5.1.5 Bovenschools bestuur**

Indien er sprake is van een bovenschools bestuur, wordt het HRM-beleid op bovenschools niveau gemaakt en alle scholen dienen zich hieraan te houden. Hierbij gaat het om wet- en regelgeving vanuit het ministerie van OCW, dat het bovenschools bestuur vertaalt naar beleid. De uitvoering van het beleid ligt op schoolniveau, waar de schoolleider verantwoordelijk is voor de uitvoering. Bij het opstellen van het beleid, wordt vaak gewerkt met projectgroepen bestaande uit verschillende schoolleiders. Binnen een vereniging of stichting wordt dan gewerkt met meerdere projectgroepen, waar de schoolleiders vanuit een directeurenoverleg zich over verdelen. Dit gaat in de meeste gevallen naar interesse in het onderwerp. Deze projectgroep stelt het beleid op, laat het lezen en becommentariëren door de medeschoolleiders en stelt, met instemming van de bovenschools directeur, het beleid vast. Sommige schoolleiders kiezen er hierbij voor om een conceptbeleid aan hun team voor te leggen. Voorbeelden die in het bovenschoolse beleid zijn opgenomen, zijn mobiliteitsbeleid, gesprekkencyclus en functiemixbeleid.

*(R5) 'Ik bemoei me graag met dingen. We hebben net een mobiliteitsbeleid en een functiemixbeleid opgesteld, daar heb ik allebei bijgezet. Daarmee bemoei ik me wel sterk. Dat zorgt er namelijk voor dat ik ook naar het team beter kan vertellen, waarom daarvoor gekozen is.'*

Ook op het gebied van financiën heeft het bovenschools bestuur een belangrijke rol. De bovenschools directeur dient namelijk de begroting goed te keuren en de scholen te voorzien van financiën. Hierdoor zijn schoolleiders beperkt in het uitgeven van financiële middelen. Indien er wordt afgeweken van de begroting dient de schoolleider de extra middelen aan te vragen bij het bovenschoolse bestuur. De formatie, het aantal arbeidsuren per school, wordt tevens goedgekeurd door het bovenschools bestuur. Dit wordt vastgesteld naar aanleiding van het aantal leerlingen per school. Dit houdt in dat het bovenschools bestuur besluit hoeveel leerkrachten er in arbeidsuren worden aangenomen en indirect, naar aanleiding daarvan, hoeveel leerlingen er per klas worden ingedeeld.

*(R4) 'Bij die formatie, je krijgt zoveel kinderen en dan wordt er gekeken van je hebt recht op zoveel mensen en daar moet je het dan mee doen.'*

Ook het eerder besproken mobiliteitsbeleid wordt door het bovenschools bestuur aangestuurd. Leerkrachten die door een leerlingenkrimp boventallig raken op een school, worden boventallig gesteld wat inhoudt dat er elders binnen de vereniging of stichting een plekje voor hen wordt gezocht. De kanttekening hierbij is dat veel schoolleiders bij een vacature een nieuwe leerkracht krijgen, die zij niet zelf kunnen selecteren. Hierdoor moeten schoolleiders soms werken met leerkrachten waar zij niet in eerste instantie zelf voor zouden kiezen en die soms niet optimaal bij de school of binnen het team passen. Verschillende schoolleiders zien dit als een negatief element aan het mobiliteitsbeleid.

*(R12) 'Het moet verplicht, of je nou wil of niet, zo hebben we wel eens een keer iemand gehad waarvan je zegt als ik zou mogen kiezen had ik hem niet aangenomen.'*

De grotere verenigingen en stichtingen beschikken vaak over een stafbureau waar ondersteunend personeel werkzaam is. Schoolleiders geven aan het heel prettig te vinden om ondersteund te worden door een dergelijk stafbureau, omdat zij merken dat ze van verschillende managementaspecten vaak niet veel weten, zoals financiën en HRM-beleid. De HR-adviseurs binnen dit onderzoek geven aan dat zij vooral verantwoordelijk zijn voor het strategische deel van HRM. Zo ondersteunen zij de werkgroepen bij het opstellen van beleid op HRM-niveau en de schoolleiders individueel met het implementeren daarvan. Het meest voorkomende voorbeeld hiervan zijn de problemen rondom disfunctioneren en ziekteverzuim.



*(R26) 'Dus afhankelijk van wat ons van buitenaf wordt opgelegd, kijk ik van goh hoe gaan we dat oppakken binnen de organisatie. Ik schrijf een beleidsstuk, dat leg ik voor aan het directeuren overleg en dan komt er een projectgroep die gaan meedenken van werkt dit op schoolniveau. Soms komen er dan aanpassingen en komt het hele implementatietraject van voorlichting geven, directeuren coachen, monitoren en evalueren.'*

Ook éénpitters hebben een bestuur boven zich. Hierbij gaat het om een toezichthoudend bestuur, dat beleidstukken vaststelt met instemming van de MR. Het bestuur bestaat vaak uit vrijwillige ouders, die via een algemene ledenvergadering van de vereniging of stichting zijn benoemd. De schoolleider stelt vaak zelf het beleid op en overlegt dit met zijn bovenschoolse bestuur. De schoolleiders van éénpitters geven aan dat zij meer vrijheid hebben op het gebied van beleid opstellen dan meerpitters. Het nadeel ervan is dat zij meer tijd kwijt zijn aan beleid opstellen en geen ondersteuning hebben van een stafbureau.

*(R22) 'We zijn een éénpitter en we moeten dus alles integraal doen. Maar is dat nou zoveel slechter dan grote besturen die een stafbureau hebben, waar veel beleidsstukken op HRM-gebied gewoon voorgeschoteld en ontwikkeld worden en dan richting de directeuren: „Jongens, zo moet je het gaan doen”?’*

In hoofdstuk twee, werd verondersteld dat meerpitters een meer uitgewerkt HRM-beleid hanteren op 'nieuwe' aspecten op het gebied van HRM-beleid zoals prestatiebeloning en promotiemogelijkheden. Dit vanwege de aanwezigheid van een stafbureau en dan in het bijzonder de aanwezigheid van een HR-adviseur. Deze verwachting is uitgewerkt in figuur 5.5.

|   | <b>Eénpitter (6)</b> | <b>Meerpitter (18)</b> | <b>Aanwezigheid HR-adviseur</b> |
|---|----------------------|------------------------|---------------------------------|
| <b>Past prestatiebeloning toe</b>                         | <b>1 (17%)</b>       | <b>3 (17%)</b>         | <b>-</b>                        |
| <b>Past geen prestatiebeloning toe</b>                    | <b>5 (83%)</b>       | <b>15 (83%)</b>        | <b>3 (100%)</b>                 |
| <b>Past geen LB-functie toe</b>                           | <b>-</b>             | <b>1 (6%)</b>          | <b>-</b>                        |
| <b>Zoekt mensen voor de LB-functie (heeft er o tot 1)</b> | <b>2 (33%)</b>       | <b>5 (27%)</b>         | <b>-</b>                        |
| <b>Heeft mensen in de LB-functie (minstens 2)</b>         | <b>4 (67%)</b>       | <b>12 (67%)</b>        | <b>3 (100%)</b>                 |

*Figuur 5.5: Eén- en meerpitters (en aanwezigheid HR-adviseur) in combinatie met 'Motivation'.*

Figuur 5.5 laat zien dat zowel het toepassen van prestatiebeloning als het invoeren van de LB-functie bij beide bestuursvormen vrijwel gelijk is verdeeld. De rol die de HR-adviseur speelt binnen 'Motivation', is door het geringe aantal van drie adviseurs lastig aan te tonen. Op basis van deze drie lijkt het erop dat HR-adviseurs bijdragen aan het implementeren van de LB-functie, omdat alle scholen met een HR-adviseur zich al in een gevorderd stadium van deze invoering bevinden. Daarnaast lijkt het erop dat de aanwezigheid van een HR-adviseur niet bijdraagt aan het invoeren van prestatiebeloning, omdat geen van de scholen met HR-adviseur prestatiebeloning hanteren.

De inhoud van de gesprekken sluiten hierop aan, omdat verschillende éénpitters aangaven ook beleid te ontwikkelen op deze 'Motivation' aspecten. Daarnaast is er ook gesproken met HR-adviseurs die nog geen aandacht hebben besteed aan prestatiebeloning. De aanwezigheid van een HR-adviseur lijkt dus niet te leiden tot uitgebreider HRM-beleid.

## 5.2 Organisatiestrategie

Binnen dit onderzoek is gekeken naar de organisatiestrategie door te kijken naar wat basisscholen graag willen bereiken en hoe ze dat willen doen (Steijn & Groeneveld, 2009:14). De strategieën of missies van basisscholen verschillen in kerndoelstelling niet. Alle scholen streven er namelijk naar om kwalitatief goed onderwijs te verzorgen. Wel zijn er verschillen zichtbaar in het soort onderwijs in de vorm van identiteit en specialisatie.

### 5.2.1 Identiteit

Binnen dit onderzoek is gesproken met scholen met verschillende identiteiten. Op het gebied van strategie stellen deze identiteiten een aantal voorwaarden. De scholen op het gebied van Reformatorisch onderwijs, nemen alleen leerlingen en personeel aan die een Reformatorische achtergrond hebben. De scholen maken soms gebruik van contractuele constructies waarbij zowel leerkrachten als leerlingen enkele gedrag- en leefregels ondertekenen. De leerlingen van deze scholen komen vaak vanuit de gehele regio. De scholen geven aan de strikte eisen aan personeel soms lastig zijn als er sprake is van vervanging. Ook tijdelijke leerkrachten dienen namelijk aan de gestelde eisen te voldoen en dit is een beperkte groep. In de praktijk wordt op Reformatorische scholen dan ook meer intern opgevangen door bijvoorbeeld de schoolleider die de lessen overneemt.

*(R20) 'Vervangers hebben we hier nooit. Want de leerkrachten die hier werken moeten zich natuurlijk wel houden aan de identiteit van onze school, en dat is maar een beperkte groep, die hier woont. Je moet het doen met de mensen die je hebt. Dus bij ziekte en dergelijke, dan moet ik er zelf ook weer voor.'*

De scholen die zich richten op Protestants-Christelijk onderwijs stellen in sommige gevallen als eis dat de leerkrachten een Protestants-Christelijke achtergrond hebben. Scholen die deze eis niet specifiek handhaven, vinden het wel belangrijk dat een leerkracht zich openstelt voor het Christelijk geloof. De Islamitische school binnen dit onderzoek streeft naar een mix van zowel leerlingen als leerkrachten van Islamitische en niet-Islamitische afkomst. Voor deze mix is gekozen om enerzijds de kennis van de Islamitische achtergrond in huis te hebben en anderzijds om een afspiegeling van de samenleving te vormen. De Katholieke en Oecumenische scholen binnen dit onderzoek stellen geen eisen aan de achtergrond van de leerkrachten en leerlingen, maar schenken binnen het onderwijs wel op verschillende manieren aandacht aan geloof.

*(R18) ‘Van personeelsleden wordt niet verwacht dat ze een bepaalde kerk bezoeken of lid zijn van een bepaalde gemeenschap, maar ze moeten wel openstaan om lessen te geven die met geloof te maken hebben.’*

Basisscholen die geen specifieke eisen stellen aan hun leerlingen functioneren vaak als wijksschool, een school waar ouders voor kiezen omdat de school dichtbij is. De identiteit van een school is dus van invloed op het HRM-beleid in de vorm van de eisen die de school aan leerkrachten stelt. Figuur 5.6 laat de verdeling in deze eisen zien naar identiteiten binnen dit onderzoek.

|                                    | Stelt identiteit als eis | Stelt identiteit niet als eis |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| <b>Reformatorisch (3)</b>          | <b>3 (100%)</b>          |                               |
| <b>Protestants-Christelijk (9)</b> | <b>3 (33%)</b>           | <b>6 (67%)</b>                |
| <b>Rooms-Katholiek (8)</b>         |                          | <b>8 (100%)</b>               |
| <b>Oecumenisch (1)</b>             |                          | <b>1 (100%)</b>               |
| <b>Islamitisch (1)</b>             |                          | <b>1 (100%)</b>               |
| <b>Openbaar (2)</b>                |                          | <b>2 (100%)</b>               |

*Figuur 5.6: Selectiecriteria ‘identiteit’ in combinatie met verschillende identiteiten.*

Dit figuur laat zien dat alle basisscholen met een Reformatorische identiteit de eis stellen aan hun personeel, dat zij de Reformatorische identiteit hebben. Binnen het Protestants-Christelijk onderwijs stelt ongeveer een derde van de scholen binnen dit onderzoek de Protestants-Christelijke identiteit verplicht, het overige gedeelte echter niet. De overige identiteiten binnen dit onderzoek stellen identiteit niet verplicht.

De identiteit van een basisschool is dus van invloed op de manier waarop een basisschool het aspect ‘Ability’ vormgeeft in de vorm van werving en selectie en komt overeen met de ‘Resources based’ benadering, waarbij basisscholen zich richten op kerncompetenties. In dit geval betreft dat onderwijs verzorgen naar een bepaalde identiteit. Een kanttekening hierbij betreft de waarborging van kwaliteit. Verschillende schoolleiders gaven aan dat identiteit het eerste betreft waarop zij selecteren. Hierbij kunnen in de praktijk kwalitatief betere leerkrachten worden afgewezen, omdat zij niet beschikken over de juiste identiteit. Een Islamitische

basisschool binnen dit onderzoek gaf kwaliteit als reden om juist een mix van Islamitische werknemers en niet-Islamitische werknemers te bewerkstelligen. De schoolleider zei hierover het volgende:

*‘Wij streven naar een mix, omdat enerzijds vanuit het geloof bijvoorbeeld moslimkrachten ons kunnen ondersteunen van welke dingen zijn belangrijk voor ouders om daar vorm aan te geven en aan de andere kant om ook simpelweg de kwaliteit. Dat klinkt nou onaardig, zo bedoel ik het niet, maar nou ja om een afspiegeling te zijn ook van de samenleving van dat je met elkaar ook samenwerkt en van elkaar kunt leren in een aantal zaken. Nu wordt de kwaliteit van de leerkrachten met moslimachtergrond ook steeds beter en de mensen zijn ook steeds beter ontwikkeld de laatste jaren. Dat was vroeger, en dan heb ik het over tien of vijftien jaar geleden, was dat nog anders dus vandaar dat er in eerste instantie ook veel leerkrachten zaten van autochtone afkomst en dat nu langzaam ook is gaan verschuiven, we hebben nu ook meer mix te pakken.’*

Naast identiteit, kiezen verschillende scholen ook voor specialisatie op verschillende gebieden.

### **5.2.2 Specialisatie**

Sommige schoolleiders geven aan hun aanbod bewust te richten op leerlingen die extra zorg nodig hebben. Dit uit zich in veel specialisten binnen de school die kunnen voorzien in deze zorg, zoals een orthopedagoog. Op personeelsgebied is het van belang je team af te stemmen op de zorg die de leerlingen nodig hebben, in de vorm van opleidingen en expertise. In de praktijk is zichtbaar dat er op deze scholen meer kinderen zich aanmelden met zorgproblemen, omdat de school staat aangeschreven als zorgschool.

*(R22) ‘We hebben ingezet op kwaliteit en voor ondersteuningskansen voor kinderen. Dus ik moet niet met het kind naar specialisten toe, maar specialisten moeten meer naar het kind komen. Wij passen de organisatie zo aan dat dat integraal kan.’*

Andere genoemde voorbeelden van specialisatie, richten zich op het onderwijs inrichten op basis van een bepaalde lesmethode. Dit kan gaan om meer zelfstandig werken of juist samenwerken. Binnen het onderwijs kan ook gekozen worden voor meer aandacht aan bepaalde vakken zoals cultuurvakken (muziek en drama) of meer creatieve vakken

(handvaardigheid en tekenen). In de praktijk zien veel ouders dit vaak als een bijkomend voordeel voor de ontwikkeling van hun kind.

*(R18) 'Dit is een heel bijzondere school, omdat wij werken volgens het BAS concept, dat gaat heel erg uit van de talenten van de kinderen en ontwikkelingsgebieden. Daarnaast zijn we ook een school met een erg sterk cultureel imago. We maken bijvoorbeeld onze eigen theaterproducties.'*

Binnen dit onderzoek is gesproken met zes basisscholen, die hun school bestempelen als een school die in staat is om extra te zorg te leveren aan leerlingen en dit ook doen. Deze scholen onderscheiden zich door allen hun werknemers te selecteren op aansluiting bij het 'type' zorgleerlingen dat zij binnen de school hebben en daarnaast hun cursussen en trainingen specifiek te richten op het 'type' leerlingen en problemen die zij hebben. Hierbij volgen zij een specifiek plan, waardoor zij minder inspelen op 'trends' op het gebied van opleidingen en trainingen. Scholen die zich specialiseren, hanteren duidelijk de 'Resourced based' benadering, waarbij scholen zich richten op kerncompetenties. Scholen richten zich hierbij op een specifieke groep leerlingen, zoals leerlingen die extra zorg nodig hebben of leerlingen die zich graag willen ontwikkelen op het gebied van cultuur.

### **5.3 De organisatieprestaties**

Tijdens de afgenomen gesprekken is aan iedere schoolleider gevraagd wat zijn of haar visie is op de Cito-scores van de afgelopen vijf jaar. De meningen hierover waren verschillend, met hier en daar stabiliteit en soms wat meer verschillen per jaar. De schoolleiders gaven hierbij nadrukkelijk aan dat Cito-scores in de eerste plaats afhankelijk zijn van de samenstelling van de groep leerlingen. Over de jaren heen kan het niveau en de leerproblemen bij de leerlingen sterk uiteenlopen, wat van invloed is op hun prestaties.

*(R21) 'Er zitten altijd wel verschillen in, maar dat is logisch. De ene groep is niet de andere groep.'*

De Cito-scores worden op vrijwel alle scholen binnen dit onderzoek intern geëvalueerd. In eerste instantie met de leerkrachten van de betreffende groep en in tweede instantie met het gehele team tijdens een teamvergadering. Hierbij wordt geëvalueerd waar de scores door zijn ontstaan, waarbij wordt ingegaan op het type leerling en de gemiddelde scores per onderdeel.

Mocht er uit de scores al een tijdje blijken dat de leerlingen gemiddeld slecht scoren op bijvoorbeeld het onderdeel taal, stelt het team een verbeterplan op om de scores te verbeteren. Genoemde aspecten van een verbeterplan zijn extra teamtrainingen, andere lesmethode en extra aandacht voor het vak in de klas.

*(R5) 'Ik ben dit jaar begonnen met alle resultaten van alle groepen naast elkaar te zetten. Ik heb gevraagd aan mijn leerkrachten om ze te analyseren, eerst op schoolniveau en vervolgens op groepsniveau. En je ziet wel omdat ik ermee begonnen ben, leeft het wel opeens.'*

Naar aanleiding van slechte Cito-scores worden er soms aanpassingen gedaan op HRM-niveau. Schoolleiders geven hierbij aan dat het niet alleen gaat om de leerkrachten van groep zeven en acht, maar dat ook de schooljaren daarvoor van belang zijn bij de ontwikkeling van een leerling. Schoolleiders noemden verschillende uiteenlopende aanpassingen die zij hebben verricht naar aanleiding van slechte scores. Hierbij kan gedacht worden aan opleidingen en trainingen, leerkrachten verwisselen van groep, een goede leerkracht binnen de verenging of stichting bij een andere school vandaan halen of leerkrachten ontslaan. Hierbij vormen het toespitsen op opleidingen en trainingen en het plaatsen van wat sterkere leerkrachten voor wat zwakkere groepen, de meest genoemde aanpassingen binnen dit onderzoek. Indien de onderwijsinspectie meer dan drie jaar zeer lage scores constateert, wordt er vanuit de overheid een verbetertraject op de school gezet.

*(R4) 'Ik probeer altijd de dip binnen de school te ontdekken. In groep vijf zag ik bijvoorbeeld een soort trend waar de resultaten altijd kelderden. Dan probeer ik daar een sterkere leerkracht neer te zetten, want de leerkracht is wel enorm belangrijk binnen het gebeuren.'*

In hoofdstuk twee is aangegeven dat basisscholen met lage Cito-scores, naar verwachting, meer investeren in het aspect 'Motivation'. Dit om zo werknemers extra te motiveren. Figuur 5.7 geeft aan in hoeverre er een verband zichtbaar is tussen hoge/lage Cito-scores (2010) en 'Motivation'.

|  | Lage Cito-scores (6) | Hoge Cito-scores (18) |
|--|----------------------|-----------------------|
| Past prestatiebeloning toe                         | 1 (17%)              | 3 (17%)               |
| Past geen prestatiebeloning toe                    | 5 (83%)              | 15 (83%)              |
| Past geen LB-functie toe                           | 1 (17%)              | -                     |
| Zoekt mensen voor de LB-functie (heeft er o tot 1) | -                    | 7 (39%)               |
| Heeft mensen in de LB-functie (minstens 2)         | 5 (83%)              | 11 (61%)              |

Figuur 5.7: Hoge/Lage Cito-scores in combinatie met 'Motivation'.

Figuur 5.7 geeft laat zien dat de verdeling in toepassen van prestatiebeloning naar Cito-scores gelijk is verdeeld. Op het gebied van het invoeren van de functiemix is zichtbaar dat basisscholen met gemiddeld lage Cito-scores, op één na, verder zijn in het invoeren van de LB-functie. Aangezien de Cito-scores afkomstig zijn uit 2010 en de aspecten van 'Motivation' zijn gemeten in 2012, lijkt het erop dat lage Cito-scores ertoe leiden dat basisscholen zich actiever opstellen bij het invoeren van de functiemix. Daarnaast zijn, zoals gebleken uit de interviews, aanpassingen op het gebied van 'Ability' in de vorm van opleiding en training zichtbaar naar aanleiding van lage Cito-scores. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de laatste genoemde factor die van invloed is op HRM-beleid, namelijk de rol van de schoolleider.

#### 5.4 Rol schoolleider

Schoolleiders geven sterk aan te streven naar gedeeld leiderschap. Zij zetten zelf graag de lijnen uit, maar zien de lijnen graag ingevuld worden door het team. Vooral op onderwijskundig gebied, wordt de invulling dan ook door de leerkrachten zelf voor een groot deel bepaald. Als het gaat om organisatorische aspecten is de rol van de schoolleider meer op de voorgrond, waarbij hij of zij met het management team overlegt en besluiten neemt. Voorbeelden hiervan zijn de begroting en personeelszaken. Verschillende schoolleiders benadrukken dat hun team in alles mag meedenken, maar dat zij uiteindelijk eindverantwoordelijke zijn en knopen doorhakken.

*(R1) 'Ik ervaar onze school erg als een wij-gebeuren. Maar dan ben ik wel degene die stimulator is, ook het onderwijskundige beleid goed neerzet en dan uit laat voeren door de deskundigen op school'.*



De band met hun personeel, beschrijven de schoolleiders allen als goed. Velen hanteren een open houding, waarbij zij vrijwel altijd aanspreekbaar zijn voor personeelsleden. De deur van hun kamer open zetten, is volgens velen hierbij van grote invloed op deze houding. Verschillenden geven hierbij specifiek aan dat ze bewust een bepaalde afstand creëren om als schoolleider te kunnen functioneren. En vriendschappelijke band maakt het namelijk lastig om personeelsleden objectief te beoordelen en op hun fouten aan te spreken. Deze afstand is meer zichtbaar naarmate een schoolleider jonger is.

*(R24) 'Een ouderwetse schooldirecteur slaat zijn arm om iedereen heen en zegt: „Kom maar meisje, ik zal je troosten, ik zal het wel doen en ik ga je helpen hor”. En ik ben zo van: „Nee, je kan dat best zelf en probeer het op te lossen, lukt het niet, dan gaan we samen kijken van hoe we dat gaan oplossen.”*

Hieruit blijkt dat er verschillende types schoolleiders zichtbaar zijn binnen het basisonderwijs. HR-adviseurs gaven een beschrijving van deze types en de invloed ervan op HRM-beleid.

#### **5.4.1 Verschillende typen schoolleiders**

Ook de gesproken HR-adviseurs geven aan dat het type schoolleider van invloed is op de manier waarop HRM-beleid wordt vormgegeven en de sfeer die er op school is. Schoolleiders zijn van oudsher meer gericht op de onderwijskundige kant van het vak, terwijl de functie schoolleider de afgelopen jaren steeds meer een managementfunctie is geworden. Van schoolleiders wordt namelijk steeds meer verwacht dat ze ook op het gebied van financiën en HRM de school draaiende houden. In de praktijk zien de gesproken HR-adviseurs dat de wat jongere generatie schoolleiders veel zakelijker is en een meer transactionele houding heeft dan de oudere generatie, die een meer transformationele houding aanneemt. De oudere generatie vindt het vaak lastig om hun leerkrachten ergens op aan te spreken. Dit omdat ze vaak al heel lang met hun leerkrachten werken en er in het verleden ook niet over gesproken hebben. Dit patroon is te doorbreken door dit type schoolleider op een andere school neer te zetten in een nieuw team. In een nieuwe situatie laten deze schoolleiders dan vaak een zakelijkere en meer leidinggevende rol zien, waarbij de transformationele rol meer aspecten op het gebied van transactioneel laat zien.

*(R26) 'De jongere generatie is veel zakelijker en de oudere generatie. Die hebben we overgeplaatst, verplicht laten rouleren. Die zie je niet meer zo doen als ze op een andere plek komen.'*

Eén van de belangrijkste taken van een schoolleider op HRM-niveau, is het uitvoeren van een gesprekkencyclus in de vorm van voortgangsgesprekken en beoordelingsgesprekken. Toch is hier veel verschil zichtbaar, omdat niet iedere schoolleider hier prioriteit aan stelt. Vooral op de wat kleinere scholen is zichtbaar dat de gesprekkencyclus niet altijd plaatsvindt. Schoolleiders geven aan hier weinig tijd voor te hebben en hier geen prioriteit aan te stellen, omdat ze geen problemen zien op de werkvloer. Ook het aspect van zelf nog lesgeven speelt hierin een rol. Schoolleiders die zelf nog lesgeven, komen vaker niet aan hun managementtaken toe.

*(R2) 'Ik heb van iedere collega een dossier, maar voor sommigen is het laatste functioneringsgesprek al tweeënehalf jaar oud en dat had ik eigenlijk ieder jaar moeten vernieuwen. Aan de andere kant zeggen de collega's: „We zijn wel blij dat je nog twee dagen voor de klas staat”.'*

Naarmate een basisschool groter is, is er een verschuiving zichtbaar in de rol van de schoolleider van onderwijstaken naar meer managementtaken. Een schoolleider van een meer kleinere school geeft vaak nog een enkele dag les en verricht hier en daar extra taken zoals conciërgetaken of taken van de IB'er. Op grotere scholen heeft de schoolleider vaak meer ondersteuning onder zich, waardoor hij of zij zich meer op het bovenste niveau van management bevindt. Hierdoor kan de schoolleider ook wat managementfuncties delegeren naar andere MT-leden. Naarmate een basisschool dus groter is, laat de schoolleider een meer transactionele houding zien.

*(R5) 'Met zo'n groot team, als ik de gehele gesprekkencyclus wil doen, ben ik alleen maar gesprekken aan het voeren. Dat is maar een klein stukje van mijn werk, dus dat ga ik niet redden. Nu doen mijn bouwcoördinatoren dat.'*

Niet alle scholen zijn in staat om bekwaamheidsdossiers bij te houden en de gesprekkencyclus regelmatig uit te voeren. Dit vormt een probleem op HRM-gebied. Indien een leerkracht namelijk slecht functioneert, zijn deze twee aspecten van groot belang om iemand te kunnen begeleiden of in het ergste geval te ontslaan. Als schoolleider dien je namelijk aantoonbaar te kunnen maken dat iemand niet functioneert aan de hand van voldoende voortgangsgesprekken,

beoordelingsgesprekken en een compleet dossier waarin alle doelen duidelijk zijn geformuleerd en waarin is aangetoond dat iemand de mogelijkheid heeft gekregen om zichzelf te verbeteren. Toch zien stafbureaus in de praktijk vaak onvolledige bekwaamheidsdossiers, waardoor ontslag lastig is. Een zeer transformationele rol leidt tot achterstalligheid in het bijhouden van bekwaamheidsdossiers en is uiteindelijk van negatieve invloed op de kwaliteit van leerkrachten.

*(R26) 'Toen ik in het begin bij de uitvoering zat en ik vroeg dan om een dossier, dan kreeg ik een vergeeld handgeschreven ding. Juist die dossiers van die mensen die al dertig jaar rondemmeren, daar hoef je geen mooi dossier van te verwachten.'*

De rol van de leidinggevende is tevens zichtbaar in het ziekteverzuim op scholen. Op scholen waar schoolleiders hun team niet goed durven aan te spreken en zich meer als één van het team zien dan als de leidinggevende, is gemiddeld meer ziekteverzuim zichtbaar dan op scholen waar de schoolleider meer boven het team staat. De sfeer op de scholen is per definitie niet slecht. De schoolleider leeft erg mee met zijn personeel en het personeel is heel zorgzaam voor elkaar. De werkdruk is echter heel hoog, omdat collega's met elkaar het hoge ziekteverzuim opvangen, wat weer van invloed is op het verdere ziekteverzuim. Schoolleiders vangen problemen vaak op en zien de persoonlijke problemen van het personeel als hun persoonlijke probleem, waardoor het voor leerkrachten makkelijker is om je ziek te melden. De rol van de HR-manager wordt hierbij als fijn ervaren, omdat de schoolleiders het fijn vinden als iemand van buiten de organisatie zijn of haar leerkrachten aanspreekt op ziekteverzuim en disfunctioneren. Een HR-adviseur zei hierover het volgende:

*(R26) 'Ik kreeg pas een ziekmelding, van een leerkracht heeft zich ziek gemeld tot de zomervakantie. Dan denk ik van; hoe kun je weten dat je tot de zomervakantie ziek bent en hoe komt het dat die mededeling bij mij terecht komt? Dan heb je gewoon niet doorgevraagd.'*

In hoofdstuk twee is aangegeven dat naar verwachting een transactionele schoolleider meer investeert in het aspect 'Motivation' en een transformationele schoolleider meer in de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform'. Omdat er weinig verschillen zichtbaar zijn op het gebied van 'Ability' en 'Opportunity to perform', is er binnen dit onderzoek voor gekozen om te kijken in hoeverre deze verwachting zichtbaar is binnen 'Motivation'. Figuur 5.8 geeft dit verband weer.

|  | Gemiddeld meer<br>transformationele<br>schoolleider (8) | Evenwichtige<br>combinatie (12) | Gemiddeld meer<br>transactionele<br>schoolleider (4) |
|--|---|---------------------------------|--|
| Past prestatiebeloning toe                         |   | 2 (17%)                         | 2 (50%)  |
| Past geen prestatiebeloning toe                    | 8 (100%)  | 10 (83%)                        | 2 (50%)  |
| Past geen LB-functie toe                           |   | 1 (8%)                          |  |
| Zoekt mensen voor de LB-functie (heeft er o tot 1) | 2 (25%)   | 4 (33%)                         | 1 (25%)  |
| Heeft mensen in de LB-functie (minstens 2)         | 6 (75%)   | 7 (59%)                         | 3 (75%)  |

*Figuur 5.8: Type schoolleider in combinatie met 'Motivation'.*

Figuur 5.8 laat zien dat een meer transactionele schoolleider prestatiebeloning toepast en een meer transformationele schoolleider dit niet doet. Op het gebied van promotiemogelijkheden investeren beide typen schoolleiders in verhouding even veel in het invoeren van de LB-functie. Het lijkt er dus op dat het type schoolleider van invloed is op 'Motivation', in de vorm van prestatiebeloning. In de praktijk zijn schoolleiders meer transformationeel ingesteld dan transactioneel. Schoolleiders worden echter steeds meer geconfronteerd met managementtaken, waardoor een meer transactionele houding wenselijk is. Te veel nadruk op de transformationele rol van schoolleiders leidt in de praktijk tot achterstalligheid op het gebied van managementtaken, wat van negatieve invloed is op de kwaliteit van leerkrachten. In de volgende paragraaf worden alle resultaten binnen deze analyse kort samengevat.

### **5.5 Concluderend**

In dit hoofdstuk is ingegaan op de factoren die van invloed zijn op de manier waarop basisscholen HRM-beleid vormgeven. Gedurende het onderzoek zijn verschillende factoren aan het licht gekomen. Zo is er gekeken naar de invloed van informele omgevingsfactoren zoals doelgroepleerlingen en leerlingenkrimp. Maar ook naar formele omgevingsfactoren zoals wet- en regelgeving door het ministerie van OCW, lokale overheden en bovenschoolse besturen. Figuur 5.9 geeft schematisch de gevonden resultaten uit dit onderzoek weer.

|                             | Ability   | Motivation   | Opportunity to Perform   |
|-----------------------------|---|--|--|
| Veel doelgroep-leerlingen   | Richten zich op aansluiting bij de zorg van de leerlingen, uit zich ook in 'type' leerkracht.   | Lijken minder hierin te investeren.  | -  |
| Weinig doelgroep-leerlingen | Richten zich minder op zorgaspecten en gaan meer mee met 'trends'.  | Lijken meer hierin te investeren.  | -  |
| Leerlingen-krimp            | Werkt werving en selectie tegen.  | -  | -  |
| Ministerie van OCW          | CAO PO stelt sollicitatiecode en verlicht aantal uren nascholing. Stimuleert bepaalde scholing vanuit projecten.  | CAO PO stelt criteria over functiemix (vanaf 2014 verplicht) en maakt prestatiebeloning mogelijk.                            | CAO PO stelt criteria voor het aantal uren dat een leerkracht aan bepaalde taken dient te besteden en wat de rechten en plichten van de MR zijn. |
| Gemeente                    | -   | -  | -  |
| Bovenschools bestuur        | Geen eigen werving en selectie mogelijk bij boventaligheid.   | De aanwezigheid van een HR-adviseur lijkt ertoe te leiden dat scholen zich in een verder stadium bevinden van de LB-functie. | De wet stelt bij een bovenschools bestuur een GMR verplicht, waar minstens één persoon per school zitting in neemt.                              |
| Organisatie-strategie       | Reformatorische scholen stellen Reformatorische identiteit verplicht. Protestants-Christelijke scholen stellen soms deze eis. Overige scholen stellen deze eis niet. Scholen die zich specifiek richten op zorg, stellen vaker als eis dat leerkrachten qua kennis en 'type' bij de zorg van de leerlingen aansluiten | -  | -  |

|                              |   |  |   |
|------------------------------|---|--|---|
| <b>Organisatieprestaties</b> | <b>Lage Cito-scores leiden tot gerichte opleidingen en trainingen om achterstanden weg te werken en op wisseling in formatie.</b> | <b>Basisscholen met lage Cito-score lijken zich actiever bezig te houden met het invoeren van de functiemix.</b> | - |
| <b>Rol schoolleider</b>      | <b>Meer transformationele schoolleider lijkt meer achter te lopen in functioneringsgesprekken en bekwaamheidsdossiers.</b>        | <b>Meer transactionele schoolleider, maakt meer gebruik van prestatiebeloning.</b>                               | - |

*Figuur 5.9: Factoren van invloed op HRM-beleid.*

Dit figuur laat zien op welke aspecten van HRM-beleid de gevonden factoren van invloed zijn. Hierbij zijn voornamelijk invloeden zichtbaar op het gebied van 'Motivation', omdat het ministerie van OCW hier de meeste ruimte biedt voor 'eigen' invulling van de basisscholen. Op het gebied van 'Ability' is enige invloed zichtbaar door het stellen van selectiecriteria op basisscholen. Een opvallende bevinding betreft de invloed van leerlingenkrimp, waardoor klassen gedwongen worden samengevoegd en leerkrachten boventallig raken. Indien er sprake is van een bovenschools bestuur, worden deze leerkrachten zoveel mogelijk bij andere scholen ondergebracht. Het grote nadeel aan deze constructie is dat schoolleiders hierdoor vrijwel geen invloed meer hebben op welk personeel zij aannemen, waardoor er een 'mismatch' kan ontstaan tussen de nieuwe collega en de organisatie. Het laatste opvallende aspect binnen dit onderzoek betreft de grote invloed van identiteit, die sommige scholen als eerste selectiecriteria stellen bij nieuwe collega's. Hierbij is het gevaar dat identiteit voor kwaliteit gaat. De kwalitatief beste sollicitant kan namelijk niet over de juiste identiteit beschikken en puur om die reden al vroegtijdig buiten de selectie vallen.

In de het volgende en tevens laatste hoofdstuk van dit onderzoek, worden alle resultaten samengevoegd tot een concrete beantwoording van de centrale hoofdvraag binnen het onderzoek, in de vorm van een conclusie.

## 6 Conclusie

---

Dit laatste hoofdstuk geeft een antwoord op de probleemstelling van dit onderzoek. Allereerst worden de deelvragen beantwoord, die gezamenlijk een antwoord op de hoofdvraag geven. Vervolgens worden er naar aanleiding van de conclusies enkele theoretische en methodologische implicaties en praktische aanbevelingen gedaan.

### 6.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Uit eerder onderzoek van Janssen et al. (2011) bleek een opmerkelijk verband zichtbaar tussen prestatiegerichte HRM-instrumenten en doelgroepleerlingen binnen het basisonderwijs. Basisscholen met doelgroepleerlingen maken namelijk meer gebruik van prestatiegerichte HRM-instrumenten dan scholen met niet-doelgroepleerlingen, terwijl het effect ervan anders verloopt. Bij scholen met niet-doelgroepleerlingen betekent een toename van prestatiegerichte HRM-praktijken dat de gemiddelde Cito-score licht stijgt. Voor de basisscholen met doelgroepleerlingen betekent dezelfde toename echter een gemiddelde daling van de Cito-scores (Janssen et al., 2011:41). Om te onderzoeken in hoeverre het hebben van doelgroepleerlingen van invloed is op de manier waarop HRM-beleid wordt toegepast, is gekozen voor de volgende vraagstelling:

*Hoe wordt het HRM-beleid op Nederlandse basisscholen vormgegeven en welke factoren zijn hierop van invloed?*

Deze centrale vraagstelling is opgesplitst in de volgende drie deelvragen:

- 1 Hoe wordt HRM-beleid vormgegeven binnen Nederlandse basisscholen?
- 2 Welke verschillen en overeenkomsten zijn er zichtbaar bij de vormgeving van HRM-beleid binnen Nederlandse basisscholen?
- 3 Welke factoren zijn van invloed op het vormgeven van HRM-beleid binnen Nederlandse basisscholen en in hoeverre speelt het aandeel doelgroepleerlingen hierbij een rol?

De deelvragen één en twee zijn beantwoord aan de hand van het AMO-model van Appelbaum et al. (2000). Dit model heeft de mogelijkheid geboden om het HRM-beleid op basisscholen te beschrijven en daarbij eventuele zichtbare verschillen te ontdekken. De derde deelvraag is verklarend van aard. Binnen het theoretische kader zijn aan de hand van het SHP-model van

Steijn & Groeneveld (2009), aangevuld met de contingentietheorie (Boxall & Purcell, 2009) en de institutionele benadering (Williamson, 1995) factoren ontdekt die eventueel van invloed kunnen zijn op de manier waarop HRM wordt toegepast binnen het basisonderwijs.

### **6.1.1 Beantwoording deelvragen één en twee**

Het HRM-beleid op basisscholen bevat veel verschillende aspecten, waar verschillen en overeenkomsten zichtbaar zijn. Hieronder volgt per genoemd aspect van het AMO-model (Appelbaum et al., 2000) een kort overzicht van de gevonden verschillen en overeenkomsten.

**Ability.** De manier waarop sollicitatieprocedures plaatsvinden, kan verschillen in een externe en interne procedure. De verdere invulling van de procedure zelf kent weinig verschillen. Grotere verschillen zijn zichtbaar op het gebied van selectiecriteria die basisscholen toepassen, waarbij identiteit een bepalend criterium kan vormen. Dit selectiecriteria is vereist bij scholen met een Reformatorische identiteit, medebepalend bij scholen met een Protestants-Christelijke identiteit, een pré bij scholen met een katholieke identiteit en bij de overige basisscholen speelt dit geen bepalende rol, maar is 'openstaan' voor de identiteit een meewegend aspect. Op het gebied van opleiding en training is binnen elke school de tweedeling teamtrainingen en persoonlijke ontwikkeling zichtbaar. Onderwerpen voor trainingen vloeien voort uit behoeftes van de school. Veel scholen volgen 'trends' in de vorm van projecten en experimenten vanuit de overheid. Uitzonderingen hierop zijn basisscholen die extra aandacht schenken aan contact met ouders en extra investeren in pedagogische aspecten.

**Motivation.** Op dit aspect zijn de grootste verschillen zichtbaar in vormgeving binnen HRM-beleid, omdat het een nieuw aspect betreft binnen het basisonderwijs. De meeste basisscholen voeren geen vorm van prestatiebeloning uit aan leerkrachten. Hiervan is een deel tegen financieel belonen op basis van prestaties en een deel zou dit wel willen, maar vindt het lastig om de juiste prestaties meetbaar te maken. Daarnaast zijn er ook scholen die hiervoor een speciaal beloningsbeleid hebben ontwikkeld. Hierbij zijn verschillende vormen van prestatiebeloning zichtbaar. Promotiemogelijkheden in de vorm van de LB-functie wordt op scholen die het invoeren, hetzelfde vormgegeven, omdat de standaarden duidelijk zijn vastgelegd.

**Opportunity to perform.** De mate van autonomie is op basisscholen hetzelfde vormgegeven. Het aantal uren dat een leerkracht aan bepaalde taken dient te besteden is namelijk vastgelegd in



taakbeleid. Dit taakbeleid kent een vrije ruimte, waarin leerkrachten hun voorkeur kunnen aangeven. Scholen geven hier veel autonomie aan leerkrachten en sturen zelden bij. De mate van autonomie is groot in teamoverleggen waarbij veel ruimte wordt gegeven voor eigen inbreng. Ook op het gebied van medezeggenschap is veel standaardisatie zichtbaar en hanteren alle scholen dezelfde werkwijze. De rol van de medezeggenschapsraad kan per school verschillen naar betrokkenheid en inzet.

De grootste verschillen zijn zichtbaar op het gebied van 'Motivation', enkele verschillen op het gebied van 'Ability' en vrijwel geen verschillen op het gebied van 'Opportunity to perform'. Bij de beantwoording van deelvraag drie is gezocht naar factoren, die de genoemde overeenkomsten en verschillen in alle drie de aspecten verklaren.

### ***6.1.2 Verklaring voor de overeenkomsten***

Vanuit de theorie is gekeken naar het SHP-model van Steijn & Groeneveld (2009) dat aangeeft dat HRM-beleid wordt beïnvloed door de omgeving. Hierbij speelt de contingentietheorie (Boxall & Purcell, 2008) een belangrijke rol, omdat deze theorie stelt dat scholen zich dienen aan te passen aan hun omgeving om succesvol te zijn. De institutionele benadering gaat hierop verder door te stellen dat de omgeving waarin een school zich bevindt, 'basisspelregels' opstelt waaraan een school zich dient te houden (Williamson, 1995). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen informele druk in de vorm van normen en waarden en formele druk in de vorm van juridische wetgeving (Bekkers, 2007). Binnen dit onderzoek vormt juridische wet- en regelgeving een grote beïnvloedingsfactor, die voor iedere basisschool van toepassing is. Deze regelgeving komt voort uit het ministerie van OCW en is verankerd in de CAO PO (2009). Deze CAO-regels worden incidenteel gecontroleerd door de onderwijsinspectie, waardoor scholen druk ervaren om zoveel mogelijk aan deze eisen te voldoen. De gestelde wetten en regels hebben betrekking op de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform'. Op het gebied van 'Motivation' stelt de CAO de mogelijkheid om prestatiebeloning uit te voeren. Daarnaast stelt de CAO eisen aan een LB-functie, waarbij de percentages LB-functies per school in 2014 verplicht worden gesteld. Naast wet- en regelgeving, is er een landelijke krimp zichtbaar in leerlingenaantal. In Nederland worden steeds minder kinderen geboren, waardoor scholen leerlingenkrimp ervaren. Basisscholen worden betaald naar leerlingenaantal, hierdoor worden bij terugloop op den duur klassen samengevoegd en raken leerkrachten boventallig. Door deze boventaligheid, hebben basisscholen steeds minder te maken met sollicitatieprocedures. Zowel

formele druk vanuit het ministerie van OCW als informele druk door leerlingenkrimp vormen gezamenlijk een verklaring voor de uniformiteit van de vormgeving van HRM-beleid in het basisonderwijs.

### **6.1.3 Verklaring voor de verschillen**

Ook verschillen op het gebied van HRM-beleid worden door de contingentietheorie verklaard. Niet iedere basisschool bevindt zich in dezelfde omgeving en heeft hierdoor te maken met andere 'basisspelregels'. Zo zijn de verschillen op het gebied van 'Ability' te verklaren door de manier waarop schoolbesturen omgaan met de eerder genoemde leerlingenkrimp. Veel meerpitters hanteren hier namelijk een mobiliteitsbeleid op, wat inhoudt dat een boventallige leerkracht op een andere school binnen de vereniging of stichting wordt ondergebracht. Basisscholen zijn hierdoor verplicht een vacaturestop in te voeren en de boventallige leerkracht in hun school op te nemen. Kanttekening hierbij is dat schoolleiders hierdoor te maken krijgen met leerkrachten die niet binnen de school passen wat uiteindelijk niet ten goede komt aan de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast wordt de vormgeving van 'Ability' beïnvloed door de verschillen op het gebied van selectiecriteria die basisscholen hanteren bij nieuw personeel. De meeste verschillen hierbij zijn zichtbaar in specialisatie en identiteit. Zo selecteren scholen met specialisatie op expertise en 'type' leerkracht en scholen met een bepaalde identiteit op overeenstemming in identiteit en achtergrond van nieuwe werknemers. Dit geldt bijvoorbeeld voor Reformatorische scholen, die identiteit als bepalend zien. Kanttekening die hierbij geplaatst dient te worden, is dat de kwalitatief beste kandidaat hierdoor in de eerste ronde al kan afvallen vanwege het niet overeenkomen met de identiteit van de school.

De verschillen op het gebied van 'Motivation' zijn voornamelijk verklaard in de paragraaf betreffende overeenkomsten. 'Motivation' is in de CAO niet uitgebreid beschreven en krijgt daardoor veel ruimte om vrij ingevuld te worden. Informele aspecten vanuit de omgeving spelen dan ook een grotere rol bij de vormgeving van 'Motivation'. Bij aanvang van het onderzoek werd verwacht dat de aanwezigheid van doelgroepleerlingen van invloed zou zijn op het toepassen en vormgeven van 'Motivation'. Zoals eerder genoemd, is uit het onderzoek van Janssen et al. (2011), namelijk gebleken dat scholen met doelgroepleerlingen meer gebruik maken van 'Motivation'. De scholen binnen dit onderzoek laten deze samenhang echter niet zien. Ook de invloed van motivatie-instrumenten op de Cito-scores van beide type scholen zijn niet teruggevonden. Wel is geprobeerd om het gevonden verschil in effect van toepassen van

motivatie-instrumenten, zoals gevonden door Janssen et al. (2011), te verklaren door te zoeken naar achterliggende oorzaken. Een gevonden oorzaak geeft aan dat het 'type' leerkracht van invloed is. Leerkrachten die werken met doelgroepleerlingen lijken namelijk meer te beschikken over intrinsieke motivatie en minder over extrinsieke motivatie, waar 'Motivation' zich op richt. Intrinsieke motivatie is gebaseerd op interesse en bevoegenheid, terwijl extrinsieke motivatie gebaseerd is op materiele beloning (Van den Broeck et al., 2009). Dit verschil in motivatie lijkt voort te komen uit de extra zorg en aandacht die doelgroepleerlingen nodig hebben en waardoor leerkrachten naast het verzorgen van onderwijs te maken hebben met bijkomstige problemen. Het onderzoek van Derriks et al. (2002) sluit hierop aan door aan te tonen dat op scholen met doelgroepleerlingen meer wordt geëist van de persoonlijkheid en inzet van leraren. 'Motivation' heeft dus minder effect bij leerkrachten die werken met doelgroepleerlingen, vanwege hun meer intrinsieke motivatie.

Binnen de data is verder gezocht naar andere factoren die het verschil in toepassen van 'Motivation' verklaren. Zo bleek het type schoolleider van invloed op 'Motivation'. De meer transactionele schoolleiders bleken namelijk meer gebruik te maken van prestatiebeloning en zich dus meer te richten op 'Motivation'. Deze meer transactionele schoolleiders waren allen aanwezig op basisscholen met weinig doelgroepleerlingen. De reden dat bevindingen uit dit onderzoek niet overeen komen met het onderzoek van Janssen et al. (2011), kan liggen in het geringe aantal scholen met doelgroepleerlingen dat aan dit onderzoek heeft meegewerkt. Het zou ook mogelijk kunnen zijn het onderzoek van Janssen et al. (2011) een schijnverband laat zien tussen 'Motivation' en doelgroepleerlingen. Het zou namelijk kunnen dat het verschil niet direct te herleiden is naar doelgroepleerlingen maar naar type schoolleiders. Om dit verband daadwerkelijk te kunnen aantonen is verder onderzoek gewenst.

## ***6.2 Theoretische implicaties***

De contingentietheorie, aangevuld met de institutionele benadering, vormt de leidende theorie binnen dit onderzoek. De resultaten binnen dit onderzoek ondersteunen deze theorieën. De vormgeving van HRM-beleid blijkt namelijk sterk afhankelijk van omgevingsfactoren. De formele druk van het ministerie van OCW speelt hierbij de meest bepalende factor door de CAO PO (2009). De CAO PO richt zich vooral op de aspecten 'Ability' en 'Opportunity to perform', waardoor deze aspecten sterk geïnstitutionaliseerd zijn binnen het basisonderwijs. Een opvallende bevinding tijdens het onderzoek bleek de invloed van leerlingenkrimp op 'Ability' in

de vorm van een teruglopend aantal vacatures. Deze bevinding past uitstekend binnen het institutionalisme waarbij mensen volgens de huidige normen en waarden minder kinderen krijgen dan een aantal jaren geleden. Deze bevinding vormt dan ook een mooie aanvulling op de theorie.

Het aspect 'Motivation' echter, kent voor- en tegenstanders en is duidelijk nog niet geïnstitutionaliseerd. De institutionele waarden en normen betreffende 'gelijke behandeling' zijn tegenstrijdig aan 'Motivation' en werken de invoering hiervan tegen. Deze normen en waarden komen terug in het type leerkracht en type schoolleiders. Zo hebben leerkrachten op basisscholen met doelgroepleerlingen meer intrinsieke motivatie, waardoor 'motivation-instrumenten' minder effect hebben. Schoolleiders op scholen met niet-doelgroepleerlingen zijn meer transactioneel en zijn gemiddeld actiever met het invoeren van prestatiebeloning. Ondanks deze verklaringen voor het verschil in 'Motivation' naar doelgroepleerlingen, is er binnen dit onderzoek geen overeenstemming gevonden met de resultaten van het onderzoek van Janssen et al. (2011). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat scholen met doelgroepleerlingen zich niet in meerdere mate op 'Motivation' richten dan scholen met niet-doelgroepleerlingen. Naar dit verband dient dan ook verder onderzoek te worden gedaan.

### **6.3 Methodologische implicaties**

Gezien het feit dat de groep respondenten van 24 schoolleiders en twee HR-adviseurs vrij beperkt is, is het niet mogelijk om op basis van de dataverzameling sterke conclusies te trekken. Bij het selecteren van respondenten is gestreefd een evenredige verdeling in veel/weinig doelgroepleerlingen en hoge/lage Citoscores te bewerkstelligen. Helaas waren er slechts vier schoolleiders van basisscholen met veel doelgroepleerlingen bereid aan dit onderzoek mee te werken. Daarnaast hebben zes basisscholen meegewerkt met gemiddeld lage Cito-scores. Uit deze beperkingen en de tegenstellingen binnen dit onderzoek met het onderzoek van Janssen et al. (2011) vloeien de volgende aanbevelingen voort voor verder onderzoek.

***Verder onderzoek naar verklaringen voor het verschil in toepassen van 'Motivation' naar doelgroepleerlingen.*** Zoals eerder vermeld, is er binnen dit onderzoek een tegengesteld verband gevonden tussen 'Motivation' en doelgroepleerlingen. Janssen et al. (2011) geeft aan dat scholen met doelgroepleerlingen meer 'Motivation' toepassen dan scholen met niet-doelgroepleerlingen. Binnen dit onderzoek is eerder het tegenovergestelde ontdekt en hier

dient dan ook verder onderzoek aan gewijd te worden. Dit kan liggen aan een mogelijk schijnverband binnen het onderzoek van Janssen et al. (2011), maar ook aan de geringe hoeveelheid scholen met doelgroep leerlingen binnen dit onderzoek. Aan te bevelen is om onderzoek specifiek te richten op 'Motivation' bij scholen met veel doelgroep leerlingen. Hierbij kunnen casestudies per basisschool een beeld geven van wat schoolleiders willen bereiken met het invoeren van bepaalde 'Motivation-aspecten' en hoe leerkrachten hierop reageren. Hierdoor kan vanaf beide kanten worden bekeken of beoogde doelstellingen daadwerkelijk worden bereikt onder het personeel.

**Meer onderzoek naar de rol van HR-adviseurs.** Binnen dit onderzoek is gesproken met twee HR-adviseurs en drie schoolleiders die binnen hun bovenschools stafbureau beschikken over een HR-adviseur. Vanuit het theoretisch kader ontstond de verwachting dat de aanwezigheid van een HR-adviseur leidt tot een uitgebreider HRM-beleid. De drie scholen met HR-adviseur bevinden zich alle drie in een gevorderd stadium van de invoering van de LB-functie. De aanwezigheid van een HR-adviseur lijkt van positieve invloed is op de invoering van de LB-functie. Gezien het geringe aantal scholen, is het zeker de moeite waard om hier verder onderzoek aan te wijden in specifiek gerichte interviews. Hierin kan mogelijk worden ingegaan op het verschil dat de aanwezigheid van een HR-adviseur maakt, zowel in vormgeving als uitvoering van HRM-beleid.

**Uitgebreider onderzoek naar HRM-beleid en de factoren die hierop van invloed zijn onder een bredere groep respondenten.** De groep respondenten binnen dit onderzoek vormen niet een representatieve groep schoolleiders binnen Nederlandse basisscholen. Zo hebben er met name basisscholen meegedaan met een (geloofs-)identiteit afkomstig uit kleinere gemeenten. Dit kan ertoe leiden dat de gevonden verbanden specifiek van toepassing zijn voor de deelnemende groep respondenten. Zo is het mogelijk dat het aspect identiteit sterk naar voren is gekomen, vanwege de grote deelname van scholen met een geloofsovertuiging. Anderzijds kunnen minder aanwezige of zelfs ontbrekende scholen te maken hebben met beïnvloedingsfactoren die niet tijdens dit onderzoek aan het licht zijn gekomen. Zo is het mogelijk dat basisscholen met een specifieke onderwijskundige visie, zoals een Montessorischool, kennis en ervaring van dit onderwijs als primaire selectiecriteria stellen. Het is dan ook aan te raden om dit onderzoek uit te breiden naar een meer representatieve respondentengroep, waardoor er een completer beeld ontstaat van factoren die van invloed zijn op HRM-beleid in het basisonderwijs.

#### **6.4 Praktische aanbevelingen**

Tot slot worden er naar aanleiding van dit onderzoek enkele praktische aanbevelingen gedaan om ook de opgedane kennis te koppelen aan de praktijk.

##### ***Denk verder na over de mogelijkheden betreffende 'Motivation' en standaardiseer deze.***

Gedurende het onderzoek zijn er vier respondenten aan het woord gekomen die werken met een vorm van financiële prestatiebeloning. Hierin komen zij overeen dat zij één keer per jaar een vastgesteld bedrag mogen uitkeren naar persoonlijk inzicht. Daarbij zijn er respondenten die het bedrag aan één leerkracht overhandigen en respondenten die ervoor kiezen dit bedrag te verdelen over meerdere leerkrachten. Deze constructie kent veel eigen invulling van de betreffende schoolleider, omdat zijn of haar mening de bepalende factor is binnen dit beloningsbeleid. Sommige respondenten gaven aan bewust ieder jaar een andere leerkracht te belonen om het gevoel van 'vriendjespolitiek' weg te nemen. Maar als diegene nu altijd de beste leerkracht is, heeft 'vriendjespolitiek' misschien juist een tegenstrijdig effect hierin. Daarbij geeft deze laatste reden aan dat belonen door de schoolleider persoonlijk gevoelig ligt. Een aanbeveling hierin is dan ook om als overheid meer kaders te stellen voor het incidenteel belonen van leerkrachten. De rol van de schoolleider dient hierin geen individuele rol in te nemen en de behaalde prestaties dienen duidelijker beschreven te worden om onpartijdigheid te bewerkstelligen. Het verplicht stellen van prestatiebeloning lijkt geen geschikt instrument gezien de tegenstrijdige visies hierover, maar standaardisering en het stellen van kaders, zal partijdigheid beperken.

##### **Denk na over de nadelen van het plaatsen van boventallige leerkrachten op andere**

**basisscholen.** In het onderzoek kwam naar voren dat bovenschoolse besturen vaak werken met een vacaturestop op het moment dat er boventaligheid heerst binnen de vereniging of stichting. Dit houdt in dat als er op een school een vacature ontstaat, er een boventallige leerkracht van een andere school komt om deze vacature op te vullen. Schoolleiders zijn hierbij vaak niet in staat om iemand te selecteren of af te wijzen. Dit kan ten kosten gaan van de kwaliteit van het personeel op een basisschool. Schoolleiders kunnen namelijk via deze regeling een leerkracht krijgen die niet binnen de school of het team past. Het is dan ook zeker de moeite waard om op basis van deze veronderstelling deze regeling te heroverwegen.

**Denk na over de manier waarop basisscholen het selectiecriteria 'Identiteit' toepassen.** Binnen dit onderzoek gaven met name Reformatorische en Protestants-Christelijke scholen aan de identiteit van een sollicitant als eerste selectie criterium te stellen. Sollicitanten die niet aan dit criterium voldoen worden in sommige gevallen bij de brievenselectie als eerste afgewezen, soms zonder dat de brief is gelezen. In dit geval is het mogelijk dat geschikte kandidaten worden afgewezen. Scholen dienen over deze afweging bewust na te denken en zich af te vragen hoe belangrijk zij identiteit vinden en in welke mate dit boven kwaliteit mag worden gesteld. Verschillende scholen voorkomen dit probleem door aan nieuwe leerkrachten trainingen te verzorgen betreffende de identiteit van de school. Op deze manier leren leerkrachten hoe zij de identiteit kunnen overdragen aan de leerlingen.

## Literatuurlijst

---

- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg P. ,& Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- Bel, M. van den, & Keizer, B. (2010). *Brochure Functiemix PO. Een handreiking van de PO-Raad voor de toepassing van de afspraken in de CAO-PO omtrent het invoeren van de functiemix in het Primair Onderwijs*. PO-Raad, Utrecht, april 2010.
- Boselie, P. (2002). *Human resource management , work systems and performance: a theoretical-empirical approach*. Erasmus University.
- Boselie, P. (2007). *Werknemersbeleving van Best Practices in HRM binnen het Onderwijs*. Maandblad voor accountancy en bedrijfseconomie, 81(6), 282-292.
- Boselie, P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). *Commonalities and contradictions in HRM and performance research*. Human Resource Management Journal, 15(3), 67-94.
- Boselie, P. & Paauwe, J. (2004). *Human resource management en prestatieverbetering: een overzicht van 10 jaar onderzoek*. Tijdschrift voor HRM, 7(2), 9-30.
- Boselie, P., Paauwe, J., & Jansen, P. (2001). *Human resource management and performance: lessons from the Netherlands*. The International Journal of Human 12(7), 1107-1125.
- Boselie, P. & Van der Wiele, A. (2002). *Employee perceptions of HRM and TQM, and the effects on satisfaction and intention to leave*. Managing Service Quality. 12(3), 165-172.
- Bovens, M.A.P., 't Hart, P., Twist, M.J.W. (2007). *Openbaar bestuur. Beleid, organisatie en politiek*. Alphen aan den Rijn. Kluwer.
- Boxall, P. en Purcell, J. (2008). *Strategy and Human Resource Management*. Londen. Palgrave.



- Brignall, S., & Modell, S. (2000). *An Institutional Perspective on Performance Measurement and Management in the 'New Public Sector'*. *Management Accounting Research*. 11(3), 281-306.
- Broeck, A. van der., Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W. & Andriessen, M. (2009). *De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer*. *Gedrag & Organisatie*. 22(4), 316-335.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper and Row. New York. NY.
- Chenhall, R.H. (2003). *Management Control Systems Design Within its Organizational Context: Findings from Contingency-based Research and Directions for the Future*. *Accounting, Organizations and Society*. 18(2,3), 127-168.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. SCO-Kohnstamm. Amsterdam.
- Doeleman, H. & Heumen, L. van (2008). *One paper strategy; leiderschap in Planning & Control?*. Kluwermanagement. Juli/augustus.
- Dooren, W. van (2006). *Performance measurement in the Flemish public sector: A supply and demand approach*. Leuven: Katholieke Universiteit.
- Doorewaard, H. en Nijs, W. de (2004). *Organisatieontwikkeling en human resource management*. Utrecht, Lemma.
- Driessen, G. (2009). *Prestaties, gedrag en houding van basisschoolleerlingen. Stand van zaken in 2008 en ontwikkelingen sinds 2001*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Guest, D.E. (1999). *Human Resource Management – the workers verdict*. *Human Resource Management Journal*, 9(3), 5-25.

- Guthrie, J.P. (2001). *High-involvement work practices, turnover, and productivity*. *Academy of Management Journal*. 44(1), 180-109.
- Halachmi, A. & Bouckaert, G. (1996). *Organizational performance and measurement in the public sector: Toward service effort and accomplishment reporting*. Westpoort: Greenwood International.
- Huselid, M. A. (1995). 'The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance'. *Academy of Management Journal*, 38, 635–72.
- Janssen, T., Steijn, A.J. & Dulk, L. den (2011). *Themaproject 2: HRM, HRM uitkomsten en onderwijsopbrengsten. De strategische HRM fit en de interne fit van HRM op basisscholen en de relatie met onderwijsopbrengsten*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Karstanje, P.N., Glaudé, M.T., Ledoux, G. & Verbeek, A.E. (2008). *Beleidvoerend vermogen van basisscholen: stand van zaken en verklarende factoren*. SCO-Kohnstamm. Amsterdam.
- KPC Groep. (2009). *De professionalisering van het basisonderwijs onder de loep genomen*. Gedownload op 14-02-2012 via [<http://www.kpcgroep.nl/primaironderwijs/organisatie-en-personeel/~media/Files/DocumentenPO/OnderzoeksrapportProfessionaliseringPO.ashx>].
- KPC Groep. (2010). *Opbrengst gericht werken. Een voorbeeld van cyclische aanpak voor meer dan meetbaar onderwijs?* Gedownload op 27-02-2012 via [[http://www.kpcgroep.nl/primair-onderwijs/bestuur-en-beleid/~media/Files/DocumentenVO/Meer\\_dan\\_meetbaar\\_onderwijs.ashx](http://www.kpcgroep.nl/primair-onderwijs/bestuur-en-beleid/~media/Files/DocumentenVO/Meer_dan_meetbaar_onderwijs.ashx)].
- Latham, G.P. (2007). *Work motivation. History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks: Sage.

- Ledoux, G., Roeleveld, J., Driessen, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Prestaties en loopbanen van doelgroopleerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid. Stand van zaken en ontwikkelingen in de periode 1994-2007*. Kohnstamm Instituut Universiteit van Amsterdam/ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lievens, F. (2008). *Handboek Human Resource Management. Back to basics*. Den Haag. Uitgeverij Lannoo nv & Academic Service.
- Loo, J. van & Grip, A. de (2002). *Loont HRM? Een literatuurverkenning*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde Universiteit Maastricht.
- MacDuffie, J.P. (1995). *Human resource bundles and manufacturing performance: organizational logic and flexible production systems in the world auto industry*. *Industrial and Labor Relations Revues*, 2(48), 197-221.
- Meijnen, W. red.(2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Garant-uitgevers. Antwerpen-Apeldoorn.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012). *Nota werken in het onderwijs 2012*. Gedownload op 21-06-2012 via [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/23/nota-werken-in-het-onderwijs.html>].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Regeling experimenten prestatiebeloning onderwijs*. Gedownload op 23-05-2012 via [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/regelingen/2011/11/17/regeling-experimenten-prestatiebeloning-onderwijs.html>].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en sociale partners uit het onderwijs. (2008). *Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland. Sector Primair en Voortgezet onderwijs*. Gedownload op 15-03-1012 via [[http://www.functiemix.minocw.nl/documenten/Convenant\\_PO\\_en\\_VO\\_1\\_juli\\_2008\\_\(definitief\).pdf](http://www.functiemix.minocw.nl/documenten/Convenant_PO_en_VO_1_juli_2008_(definitief).pdf)].

- Moers, F. (2001). *Performance Measures and Performance Targets in Incentive Systems; an Empirical Study of Use and Effects*. Maastricht University. Maastricht.
- Oliver, C. (1991). *Strategic Responses to Institutional Processes*. *Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.
- Onincx, J. (2005). *HR praktijken, betrokkenheid en organizational citizenship behaviour*. Universiteit van Tilburg.
- Paauwe, J. & Richardson, R. (1997). *Introduction special issue on HRM performance*. *The international journal of human resource management*, 8(3), 257-262.
- Paauwe, J. (2009). *HRM and Performance: Achievements, Methodological Issues and Prospects*. *Journal of Management Studies*, 46(1), 129-142.
- Prestatiebeloning in het onderwijs. *Herbestemming middelen experimenten prestatiebeloning*. [<http://www.prestatiebeloninginhetonderwijs.nl/>]. 13-05-2012.
- Rainey, Hal G. & Bozeman, B. (2000). *Comparing public and private organizations: empirical research and the power of the A priori*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 447-469.
- Rijksoverheid. *Basisonderwijs*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs>]. 28-02-2012.
- Rijksoverheid. *Leerachterstand*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerachterstand>]. 13-04-2012.
- Rijksoverheid. *Onderwijspersoneel*. [<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijspersoneel>]. 14-02-2012.

Scott, W.R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks. Sage

Steijn, B. & Groeneveld, S. (red.) (2009). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen.  
Koninklijke Van Gorcum.

Thiel, S. van. (2007). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding*. Uitgeverij  
Coutinho. Bussum.

Thuis in Onderwijs. *Gemiddelde Cito-score schommelt amper*.  
[<http://www.thuisinonderwijs.nl/gemiddelde-cito-score-schommelt-amper/>].  
18 april 2012.

Verloop, N. & Lowyck, J. (red.) (2009). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*.  
Noordhof Uitgevers Groningen. Houten.

Werkgeversvereniging Primair Onderwijs. (2009). *Collectieve Arbeidsovereenkomst voor het  
primair onderwijs. Van 1 januari 2009 tot en met 31 december 2009*.

Williamson, O.E. (2003). *Transaction Cost Economics and Organization Theory. Industrial and  
Corporate Change*. 2(2), 107-156.

Wright, P.M. & Nishii, L.H. (2004). *Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating  
multiple levels of analysis*. Working paper presented at the international seminar on  
'HRM: what's next?' Organised by the Erasmus University Rotterdam.

## *Bijlage A – E-mail aan respondenten*

---

Beste schoolleider,

Voor mijn scriptieonderzoek doe ik onderzoek naar de wijze waarop basisscholen hun HRM-beleid vormgeven en de achterliggende oorzaken hiervan. Uit eerder onderzoek van de Erasmus Universiteit (2010) blijkt namelijk dat de omgeving van de scholen en het type leerlingen samenhangt met de invulling van het HRM-beleid en de schoolprestaties. Deze verbanden wil ik in mijn afstudeeronderzoek graag verder onderzoeken door te kijken naar de verschillen in HRM-beleid binnen het basisonderwijs en de achterliggende redenen en oorzaken hiervan. Om dit onderzoek uit te kunnen voeren heb ik uw kennis en ervaring als professional binnen uw school hard nodig en zou ik u graag over dit onderwerp willen interviewen.

### *Inhoud van het interview*

Het interview neemt maximaal één uur van uw tijd in beslag en daarvoor kom ik bij u op school langs. Het interview vindt gelieve plaats gedurende de maanden mei, juni en juli 2012. Verdere specifieke datum en tijdstip laat ik graag aan uw wensen over. Na het afronden van mijn afstudeerscriptie, ontvangt u een samenvatting van het verslag om zelf ook eventueel meer inzicht te verschaffen in de inzet van HRM-beleid binnen het basisonderwijs.

Ik hoor graag van u of u bereid bent om aan mijn onderzoek mee te werken en welk moment voor u het best uitkomt. Mocht u naar aanleiding van deze e-mail nog verdere vragen hebben, kunt u mij altijd mailen of bellen.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groeten,

Connie van der Linde

## Bijlage B – Respondentenoverzicht

### Schoolleiders

| R  | Provincie     | Eén- /<br>meerpitter | Aantal<br>leerlingen | Aantal<br>personeelslede<br>n | Gemiddeld<br>Leerling-gewicht | Gemiddelde<br>Cito-scores |
|----|---------------|----------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| 1  | Gelderland    | Eén                  | 400                  | 30                            | 1,00                          | 534                       |
| 2  | Zuid-Holland  | Eén                  | 120                  | 11                            | 1,01                          | 536                       |
| 3  | Zeeland       | Meer                 | 75                   | 10                            | 1,00                          | 540                       |
| 4  | Zeeland       | Meer                 | 260                  | 20                            | 1,09                          | 539                       |
| 5  | Brabant       | Meer                 | 456                  | 33                            | 1,01                          | 540                       |
| 6  | Brabant       | Eén                  | 445                  | 37                            | 1,02                          | 538                       |
| 7  | Zuid-Holland  | Meer                 | 300                  | 30                            | 1,01                          | 540                       |
| 8  | Zuid-Holland  | Meer                 | 180                  | 17                            | 1,80                          | 532                       |
| 9  | Zuid-Holland  | Eén                  | 327                  | 33                            | 1,03                          | 541                       |
| 10 | Groningen     | Meer                 | 11                   | 4                             | 1,02                          | 528                       |
| 11 | Noord-Holland | Meer                 | 220                  | 20                            | 1,07                          | 540                       |
| 12 | Noord-Holland | Meer                 | 153                  | 16                            | 1,02                          | 534                       |
| 13 | Zuid-Holland  | Meer                 | 290                  | 22                            | 1,10                          | 539                       |
| 14 | Brabant       | Meer                 | 160                  | 13                            | 1,02                          | 538                       |
| 15 | Gelderland    | Meer                 | 250                  | 22                            | 1,06                          | 539                       |
| 16 | Brabant       | Meer                 | 110                  | 12                            | 1,91                          | 520                       |
| 17 | Noord-Holland | Meer                 | 200                  | 16                            | 1,01                          | 536                       |
| 18 | Gelderland    | Meer                 | 185                  | 14                            | 1,01                          | 539                       |
| 19 | Limburg       | Meer                 | 155                  | 12                            | 1,11                          | 539                       |
| 20 | Flevoland     | Eén                  | 140                  | 11                            | 1,01                          | 536                       |
| 21 | Brabant       | Meer                 | 222                  | 17                            | 1,03                          | 540                       |
| 22 | Overijssel    | Eén                  | 420                  | 37                            | 1,05                          | 536                       |
| 23 | Zuid-Holland  | Meer                 | 226                  | 21                            | 1,05                          | 539                       |
| 24 | Zuid-Holland  | Meer                 | 94                   | 10                            | 1,03                          | 534                       |

#### *Toelichting respondentenoverzicht schoolleiders:*

De nummers in de eerste kolom geven de volgorde aan waarin de interviews met schoolleiders zijn afgenomen, waarbij nummer één staat voor het eerste interview en nummer 24 voor het laatste. Vanwege de vertrouwelijke identiteit van de respondenten is ervoor gekozen om alleen de betreffende provincies van de basisscholen kenbaar te maken en niet de plaatsen. Daarnaast is de identiteit van de basisscholen weggelaten om identificeerbaarheid te verkleinen. De aantallen leerlingen en personeelsleden zijn vastgesteld via de interviews zelf, waardoor de getallen berusten op de parate kennis van de respondenten en in de praktijk mogelijk iets kunnen afwijken. De getallen betreffende leerling-gewicht en Cito-scores van de basisscholen is vastgesteld via het bestand uit het onderzoek van Janssen et al. (2011). Hierdoor zijn de gegevens over de leerling-gewichten afkomstig uit 2006 en de Cito-scores uit 2010. De kleur blauw geeft aan dat er sprake is van een gemiddeld hoog leerling-gewicht of gemiddeld lage Cito-scores. Indien er geen opvallende kleur is gegeven is er sprake van een gemiddeld laag leerling-gewicht of gemiddeld hoge Cito-scores.

#### **HR-adviseurs**

| <b>R</b> | <b>Provincie</b> | <b>Identiteit</b>              | <b>Aantal scholen</b> |
|----------|------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 25       | Zuid-Holland     | <b>Protestants-Christelijk</b> | <b>19</b>             |
| 26       | Zuid-Holland     | <b>Protestants-Christelijk</b> | <b>28</b>             |



# *Bijlage C - Interview handleiding en topiclijst*

---

## **Introductie**

- Zelf voorstellen
- Het doel van het onderzoek is om de verschillen in HRM beleid tussen basisscholen in kaart te brengen en te verklaren naar doelgroep leerlingen.
- Het interview neemt maximaal 1 uur van uw tijd in beslag. Mocht u vragen niet begrijpen, kunt u dat altijd aangeven. Het zelfde geldt voor als u vragen niet wilt of kan beantwoorden.
- De informatie wordt gebruikt voor de scriptie en verder onderzoek binnen de EUR. De respondenten blijft anoniem en mag reageren op het interviewverslag. Wilt u een samenvatting van de scriptie ontvangen?
- Hebt u er bezwaar tegen dat het gesprek wordt opgenomen? Dan kan ik het gesprek thuis rustig uittypen en mij nu op het gesprek met u focussen.

## **Vragen/topics**

### *Algemeen*

- Soort school (grootte, overtuiging)
- Aantal leerlingen
- Type leerlingen
- Aantal personeelsleden en functieverdeling
- Speciale geloofs- of onderwijskundige overtuiging

### *Functie/werkzaamheden van de schoolleider*

- Uw taken
- Onderwijs geven
- Eigen invulling van taken

### *Gebruik van HRM binnen de school*

- HRM beleid van de school
- Belangrijk
- Tevreden
- Aanpassingen of veranderingen

### *HRM beleid*

Ik ga u een aantal aspecten van HRM beleid opnoemen en daarbij ben ik zeer benieuwd naar op welke manier dit van toepassing is op uw school en in hoeverre dit naar uw mening van invloed is op de leerling-prestaties.

### *Werving en selectie van nieuw personeel*

- Sollicitatieprocedure
- Selectiecriteria bij een nieuwe werknemer

### *Mogelijkheden van opleiding en training van personeel*

- Mogelijkheden voor uw personeel om opleidingen en trainingen te volgen
- Soorten opleidingen en trainingen

### *Vormen van prestatiebeloning*

- Het gebruik van prestatiebeloning
- Vormen en mogelijkheden van promotie
- Leidt dit tot prestatieverbetering

### *Vormen van autonomie*

- Vormen en maten van autonomie
- Teamoverleg
- opgelegd vanuit het managementteam
- Vormen van medezeggenschap
- Personeel betrokken bij besluitvormingsprocessen

### *Cito-scores*

- Gemiddelde Cito-scores
- Mening afgelopen 5 jaar cito-scores
- Stabiel of fluctuaties
- Alle kinderen deelgenomen

### *Doelgroepleerlingen*

- Gemiddeld leerling-gewicht
- Veel/weinig doelgroepleerlingen
- Van invloed op de invulling van het onderwijs
- Van invloed op cito-scores
- Meest voorkomende leerling-problemen

### *Rol van de leidinggevende*

- Rol van schoolleider binnen het HRM-beleid
- Uw rol binnen het HRM-beleid
- Gedeeld leiderschap of zet u de lijnen uit?
- Band tussen u als directeur en uw personeel

### **Afsluiting**

- Bedanken voor tijd en gastvrijheid
- Hoe hebt u het ervaren?
- Kaartje uitwisselen en bedankje overhandigen

# Bijlage D – Codeboom

---

## HRM-beleid

1. Ability (Vermogen)
  - a. Werving en Selectie
    - i. Sollicitatieprocedure intern
    - ii. Sollicitatieprocedure extern
      1. Sollicitatiecommissie
      2. Proeflessen
      3. Brieven
      4. Persoonlijk contact
    - iii. Sollicitatiecriteria
      1. Expertise
      2. Geslacht
      3. Leeftijd
      4. Identiteit
  - b. Opleiding en Training
    - i. Individuele opleidingen
      1. Elkaar coachen/trainen
      2. Individuele onderwerpen
      3. Aansturing
    - ii. Teamtrainingen
      1. Teamonderwerpen
2. Motivation
  - a. Prestatiebeloning
    - i. Argumenten voor
      1. Financiële voorbeelden
      2. Niet-financiële voorbeelden
      3. Motivatie
    - ii. Argumenten tegen
  - b. Promotiemogelijkheden
    - i. Functiemix
      1. Financiële beloning
      2. Animo
      3. Aansturing
      4. Taken
      5. Motivatie
      6. Sollicitatieprocedure
    - ii. Overige promotiemogelijkheden

3. Opportunity to perform
  - a. Vormen van autonomie
    - i. Taakbeleid
    - ii. MT-overleggen
    - iii. Bouwoverleggen
    - iv. Teamoverleggen
    - v. Vergadercyclus
    - vi. Besluiten nemen
    - vii. Bovenschoolse overleggen
    - viii. Mededelingen
  - b. Vormen van medezeggenschap
    - i. MR-overleg
      1. Rol van personeel
      2. Aantal bijeenkomsten
      3. Rol schoolledier
      4. Agendapunten
    - ii. GMR-overleg

### **Beïnvloedingsfactoren**

1. Omgevingsfactoren
  - a. Doelgroepleerlingen
    - i. Leerling-gewicht
    - ii. Gedrag- en leerproblemen
    - iii. Ouders
  - b. Wet- en regelgeving
    - i. Rijksoverheid
    - ii. Gemeente
    - iii. Meerpitter
      1. Financiën
      2. Beleid
      3. Samenstelling/taken
      4. HR-adviseur
    - iv. Eénpitter
      1. Taken/samenstelling
  - c. Krimp
    - i. Leerlingaantal
2. Organisatiestrategie
  - a. Identiteit
  - b. Specialisatie

3. Prestaties
  - a. Cito-scores
    - i. Visie Cito-score
    - ii. HRM veranderingen nav Cito-scores
    - iii. Uitzonderingen
    - iv. Onderwijsinspectie
  
4. Rol van de schoolleider
  - a. Opstelling
  - b. Band met personeel
  - c. Les geven
  - d. Ondersteuning
  - e. Bekwaamheidsdossier
  - f. Ziekteverzuim
  
5. Samenstelling van het team
  - a. Parttime/fulltime
  - b. Geslacht
  - c. Tijdbestek
  - d. Aantal werknemers
  - e. Cultuur
  - f. Onderwijsondersteunend personeel
  - g. Leeftijd