

De ideale leraar binnen het islamitisch basisonderwijs

*Een onderzoek naar de kenmerken en HR-activiteiten die van belang zijn voor een leraar
binnen het islamitisch basisonderwijs*

Sarah Al Hor 359547
Erasmus Universiteit Rotterdam
Faculteit der Sociale Wetenschappen
Master of Public Administration
Management van HR en verandering

Eerste lezer: dr. Brenda Vermeeren
Tweede lezer: dr. Laura den Dulk
Datum: maart 2016



De ideale leraar binnen het islamitisch basisonderwijs

*Een onderzoek naar de kenmerken en HR-activiteiten die van belang zijn voor een leraar
binnen het islamitisch basisonderwijs*

Sarah Al Hor 359547
Erasmus Universiteit Rotterdam
Faculteit der Sociale Wetenschappen
Master of Public Administration
Management van HR en verandering

Eerste lezer: dr. Brenda Vermeeren
Tweede lezer: dr. Laura den Dulk
Datum: maart 2016

VOORWOORD

Voor u ligt mijn masterthesis: ‘De ideale leraar binnen het islamitisch onderwijs’ ter afronding van de masterrichting Management van HR en Verandering van de master Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Het is alweer vier en een half jaar geleden dat ik begonnen ben aan de opleiding Bestuurskunde. In die periode is er veel gebeurd; ik ben getrouwd en ik heb een lief dochtertje op de wereld gezet die nu net 19 maanden is. Maar of ik kan zeggen dat het een makkie was, nee. Vooral na de geboorte van onze dochter in augustus 2014 werd het zwaarder. Ik zag het ook niet meer zitten om te beginnen aan een masteropleiding. Mijn man heeft me toch weten over te halen en daar ben ik hem achteraf heel erg dankbaar voor. Nog geen vier weken na de bevalling zat ik vol vastberadenheid en motivatie in de collegebanken: I can do it! Graag wil ik een dankwoord richten aan een aantal mensen zonder wie ik deze studie en scriptie nooit had kunnen voltooien.

Allereerst wil ik mijn man bedanken, die mij tijdens het schrijven van deze scriptie veel heeft gesteund. Zonder zijn liefde en geduld was het niet gelukt. Lieve Ayah, aan jou wil ik mijn excuses aanbieden. Af en toe mocht je van mama geen baby zijn. Vooral de laatste maanden heb ik je vaak weg moeten brengen, omdat het even teveel werd voor mama. Ik beloof je dat ik alle tijd die we samen gemist hebben dubbel zal inhalen!

Daarnaast wil ik mijn ouders persoonlijk bedanken. Vooral mijn moeder die haar best deed alles te begrijpen en zelf mee te denken. Weliswaar in het Arabisch, maar toch heb ik er veel aan gehad.

Grote dank gaat ook uit naar mijn lieve oppassters die het mogelijk hebben gemaakt dat ik al mijn colleges kon volgen en dat ik vooral de laatste weken hard aan dit onderzoek heb kunnen werken. Mijn schoonmoeder en mijn zusje Imane wil ik hier graag voor bedanken.

Mijn dank gaat ook uit naar Brenda Vermeeren, die mij tijdens het proces heeft begeleid en heeft voorzien van inzichten en feedback. Brenda stond altijd klaar voor al mijn vragen ondanks dat er perioden tussen zaten waarin ik te druk bezig was met andere dingen. Heel erg bedankt voor de tijd en energie die is gestoken om mijn scriptie op de goede weg te houden.

Tot slot wil ik Laura den Dulk bedanken voor haar rol als tweede lezer.

Er rest mij nu niks anders dan u veel leesplezier te wensen!

Sarah Al Hor

Zwijndrecht, 8 maart 2016

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| VOORWOORD | 1 |
| INHOUDSOPGAVE | 2 |
| SAMENVATTING | 4 |
| FIGUREN EN TABELLENLIJSTEN | 6 |
| 1. INLEIDING | 7 |
| 1.1 AANLEIDING | 7 |
| 1.2 DOELSTELLING, VRAAGSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN | 9 |
| 1.3 RELEVANTIE | 10 |
| 1.3.1 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE | 10 |
| 1.3.2 WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE | 11 |
| 1.4 LEESWIJZER | 11 |
| 2. THEORETISCH KADER | 13 |
| 2.1 PRESTATIES IN DE PUBLIEKE SECTOR..... | 13 |
| PRESTATIES IN HET ONDERWIJS | 14 |
| 2.2 DE THEORIE VAN HET AMO-MODEL | 14 |
| 2.3 KENMERKEN VAN LERARENPROFESSIONALITEIT | 15 |
| 2.3.1 KUNNEN..... | 16 |
| 2.3.2 WILLEN | 18 |
| 2.3.3 MOGEN | 18 |
| 2.4 HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (HRM) | 19 |
| 2.4.1 HR-PRAKTIJKEN | 20 |
| 2.5 HRM EN DE CONTEXT VAN EEN ORGANISATIE | 22 |
| 2.6 CONCEPTUEEL MODEL..... | 25 |
| 3. METHODOLOGIE | 26 |
| 3.1 ONDERZOEKSOPZET | 26 |
| 3.1.1 KWALITATIEF ONDERZOEK..... | 26 |
| 3.1.2 CASESTUDY | 26 |
| 3.1.3 DATAVERZAMELING | 27 |
| 3.2 CASES EN RESPONDENTEN | 27 |
| 3.2.1 SELECTIE VAN DE CASES..... | 27 |
| 3.2.2 SELECTIE VAN RESPONDENTEN | 28 |
| 3.2.3 RESPONDENTEN | 29 |
| 3.3 ANALYSEMETHODE | 30 |
| 3.4 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK..... | 30 |
| 3.4.1 BETROUWBAARHEID..... | 30 |
| 3.4.2 VALIDITEIT | 31 |
| 3.5 OPERATIONALISATIE | 33 |
| 4. ACHTERGROND EN CONTEXT | 34 |
| 4.1 ONTSTAAN ISLAMITISCH ONDERWIJS NEDERLAND..... | 34 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2 WAT IS HET ISLAMITISCH ONDERWIJS? | 36 |
| 4.3 MOGELIJKE VERKLARINGEN VOOR VERSCHILLEN IN OPBRENGSTEN | 37 |
| 4.4 STICHTING ISLAMITISCH PRIMAIR ONDERWIJS (SIPO) | 39 |
| 4.4.1 CONTEXT | 39 |
| <u>5. RESULTATEN</u> | 45 |
| 5.1 PRESTATIE | 45 |
| 5.1.1 COGNITIEVE PRESTATIES | 45 |
| 5.1.2 NIET-COGNITIEVE PRESTATIES | 46 |
| 5.1.3 BEOORDELING PRESTATIES ALGEMEEN | 48 |
| 5.2 KENMERKEN LERAAR | 49 |
| 5.2.1 KUNNEN | 49 |
| 5.2.2 WILLEN | 53 |
| 5.2.3 MOGEN | 56 |
| 5.3 HR-ACTIVITEITEN | 58 |
| 5.3.1 ABILITY | 58 |
| 5.3.2 MOTIVATION..... | 59 |
| 5.3.3 OPPORTUNITY | 61 |
| 5.4 CONTEXT | 63 |
| 5.4.1 INTERNE CONTEXT | 63 |
| 5.4.2 EXTERNE CONTEXT | 63 |
| <u>6. ANALYSE</u> | 67 |
| 6.1 KENMERKEN & PRESTATIE | 67 |
| 6.1.1 OVEREENKOMSTEN..... | 67 |
| 6.1.2 VERSCHILLEN IN KENMERKEN LERAAR | 69 |
| 6.1.3 SUBCONCLUSIE | 70 |
| 6.2 CONTEXT EN HRM | 70 |
| 6.2.1 BELANGRIJKSTE VERSCHILLEN..... | 71 |
| 6.2.2 OVEREENKOMSTEN..... | 72 |
| 6.2.3 SUBCONCLUSIE | 73 |
| <u>7. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN</u> | 75 |
| 7.1 CONCLUSIE | 75 |
| 7.1.1 KENMERKEN LERAAR | 75 |
| 7.1.2 BENODIGDE HRM-ACTIVITEITEN | 77 |
| 7.2 AANBEVELINGEN | 78 |
| 7.3 REFLECTIE OP DE BEVINDINGEN | 80 |
| 7.4 REFLECTIE OP DE GEBRUIKTE METHODIEK | 81 |
| <u>LITERATUURLIJST</u> | 83 |
| <u>BIJLAGE 1 INTERVIEWLEIDRAAD LERAREN</u> | 93 |
| <u>BIJLAGE 2 CODEERSHEMA</u> | 94 |

SAMENVATTING

De Tweede Wereldoorlog was voorbij en de economie begon te groeien. Door de schaarste op de arbeidsmarkt gingen bedrijven massaal naar landen rond de Middellandse Zee om arbeiders te werven. Deze arbeiders zijn in 1987 de oorzaak geweest voor de start van de eerste islamitische basisschool in Rotterdam. Sindsdien doet deze vorm van bijzonder onderwijs veel stof opwaaien. Islamitische scholen zijn een ‘hot’ onderwerp binnen het publieke debat. Desondanks is er maar weinig empirische literatuur over prestaties in het islamitisch onderwijs beschikbaar.

De rol van de leraar blijkt van essentieel belang voor de prestaties van leerlingen. In 2006 publiceerde Geert Driessen een onderzoek naar prestaties binnen het islamitisch onderwijs. Hierin werden lage prestatieopbrengsten van leerlingen onder meer toegeschreven aan de onervarenheid van de leerkrachten om met islamitische leerlingen te werken.

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te doen om de kwaliteit van het islamitisch onderwijs te verbeteren door met behulp van interviews en documentanalyse te onderzoeken welke kenmerken van een leraar van invloed zijn op de prestaties van het islamitisch basisonderwijs en op welke wijze HRM kan bijdragen aan het verbeteren van deze kenmerken. Om deze doelstelling te behalen, zal in dit onderzoek gezocht worden naar een antwoord op de volgende vraag: *Welke kenmerken van leraren bekeken vanuit de vaardigheden, motivatie en professionele ruimte van leerkrachten (AMO-theorie) hangen samen met de prestaties van de SIPO-scholen en hoe zijn deze kenmerken vanuit het perspectief van HRM te beïnvloeden?*

Aan de hand van de theorie van Appelbaum et al., (2000) worden belangrijke kenmerken van de leraar onderverdeeld. Het AMO-model gaat ervan uit dat medewerkers optimaal presteren als ze de bekwaamheden hebben om hun werk te kunnen doen, de bereidheid hebben om aan de slag te gaan en de ruimte en hulpmiddelen krijgen om hun werk optimaal te doen. Deze elementen zijn van invloed op het ‘kunnen’, ‘willen’ en ‘mogen’ van werknemers (Boxall & Purcell 2003). De context van een organisatie blijkt van belang in de wijze waarop HRM in een organisatie gestalte krijgt. Daarom wordt verwacht dat HRM-activiteiten bij islamitische scholen verschillen van reguliere basisscholen.

Voor dit onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksstrategie gekozen, omdat er binnen het islamitisch onderwijs nauwelijks empirisch onderzoek is gedaan naar de kenmerken van de leraar die bijdragen aan prestaties. De data is verzameld aan de hand van documenten en interviews. In totaal zijn drie cases bestudeerd, waarin 15 respondenten zijn ondervraagd.

Uit de resultaten zijn interessante citaten naar voren gekomen. De literatuur, zoals die in het theoretisch kader is opgesteld, is in hoofdlijnen ook terug te vinden binnen het leraarschap op een islamitische school. Echter geven leerkrachten een andere invulling aan de kenmerken. Onmisbare vaardigheden van de leraar op een islamitische school binnen het element ‘kunnen’ zijn: het kunnen creëren van een veilige leeromgeving met behulp van positieve feedback en de kennis hebben van de islamitische- en culturele identiteit. Binnen het element ‘willen’ dienen leerkrachten intrinsiek gemotiveerd te zijn om binnen de context van de SIPO-scholen te willen werken. Tot slot dienen leerkrachten binnen het element ‘mogen’ de ruimte te krijgen om hun werk te doen. Uit het onderzoek blijkt dat er frictie is tussen de ervaren autonomie en de regels met betrekking tot de islamitische identiteit. Voor de prestaties is het van belang dat alle elementen terug komen.

De meest besproken HR-activiteiten binnen het element ‘ability’ zijn training en ontwikkeling en werving en selectie. Binnen het element ‘motivation’ blijkt beoordeling van invloed te zijn op de motivatie van leerkrachten. Tot slot blijkt binnen het element ‘opportunity’ dat er meer consistentie en duidelijkheid moet zijn over de islamitische identiteit van de school.

Naar aanleiding van het onderzoek zijn aanbevelingen geformuleerd. Hieronder zijn de aanbevelingen voor de SIPO weergegeven.

Aanbeveling 1: *Zorg dat de kennis van leerkrachten wat betreft de islamitische- en culturele identiteit op peil wordt gehouden door middel van cursus en training.*

Aanbeveling 2: *Zorg dat leerkrachten de juiste Nederlandse taalvaardigheden in huis hebben.*

Aanbeveling 3: *Zorg dat bij de werving en selectie van leerkrachten de focus komt te liggen op de intrinsieke motivatie van de sollicitant en de fit tussen de sollicitant en de school.*

Aanbeveling 4: *Organiseer vaker klassenbezoeken.*

Aanbeveling 5: *Zorg ervoor dat de regels omtrent de islamitische identiteit binnen de school duidelijk en consistent zijn.*

FIGUREN EN TABELLENLIJSTEN

| | |
|----------|---|
| Tabel 1 | Percentage scholen primair onderwijs zwak en zeer zwak, 2009-2011 |
| Figuur 1 | Visuele weergave AMO-theorie |
| Figuur 2 | Contextually based human resource theory |
| Figuur 3 | Conceptueel model |
| Tabel 2 | Respondenten uitgesplitst naar criteria |
| Figuur 4 | Cirkeldiagrammen visuele weergave tabel 2 |
| Tabel 3 | Operationalisatie van concepten |
| Figuur 5 | Immigratie uit landen rond de Middellandse Zee |
| Figuur 6 | Aandeel vrouwen in de immigratie |
| Tabel 4 | Gewichtenregeling |
| Figuur 6 | Cirkeldiagrammen opgedeeld naar leerlingengewichten |
| Tabel 5 | Tabel Cito eindscores 2010 t/m 2014 |
| Figuur 7 | Lijndiagram Cito eindscores 2010 t/m 2014 |
| Figuur 8 | Asielaanvragen per jaar (1993-2015) |
| Tabel 6 | Belangrijkste bevindingen El Feth |
| Tabel 7 | Belangrijkste bevindingen Aboe el Chayr |
| Tabel 8 | Belangrijkste bevindingen Okba Ibnoe Nafi |
| Figuur 9 | Samengevat schema analyse |

1. INLEIDING

In dit inleidende hoofdstuk zal eerst de aanleiding van dit onderzoek worden beschreven. Vervolgens worden de doelstelling, vraagstelling en onderzoeksvragen gepresenteerd. Daarna wordt de relevantie van het onderzoek besproken. Tot slot zal het geheel worden afgesloten met een leeswijzer.

1.1 Aanleiding

Sinds de start van de eerste islamitische basisschool in Rotterdam in 1987 staan islamitische scholen volop in de belangstelling (Driessen & Merry, 2006). Het is een ‘hot’ item dat nogal eens heftige reacties oproept in de Nederlandse samenleving. Tegelijkertijd is er maar weinig empirische literatuur over het islamitisch onderwijs verschenen (Driessen, 2008: 171). Het is daarmee een onderwerp dat vooral opspeelt in de politiek en media en daarmee ‘hot’ blijft. In het verleden is een aantal onderzoeken naar de opbrengsten van islamitische scholen verschenen (o.a. Driessen & Bezemer, 1999; Driessen, 2000). De resultaten van deze studies waren niet echt bemoedigend en reden tot grote zorg. De Inspectie van het Onderwijs publiceerde in 2008 een rapport waarin de problemen in het islamitisch onderwijs als ernstig werden aangekaart (Rijksoverheid, 2008). Hierna is veel ophef ontstaan over het bestaan van islamitische scholen. In 2010 werd de Wet goed onderwijs, goed bestuur van kracht. Deze wet geeft de minister expliciet de bevoegdheid om de bekostiging te beëdigingen voor langdurig zwak presterende scholen (Onderwijsraad, 2012). Sindsdien is de pressie op het islamitisch onderwijs fors toegenomen. Dit heeft mogelijk geleid tot meer aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs en tot hogere opbrengsten.

In tabel 1 is te zien dat het islamitisch onderwijs het de afgelopen jaren steeds beter doet. Desondanks scoort het islamitisch onderwijs hoger op het aandeel ‘zwakke scholen’ in vergelijking met andere scholen. Zij blijven wat betreft de schoolprestaties nog altijd achter bij de rest (Elsevier, 2011). Ook presteren zij lager dan andere denominaties¹.

¹ Scholen kunnen hun school inrichten naar een levensbeschouwelijke visie zoals: openbaar, algemeen bijzonder, katholiek, protestants-christelijk en overig. De denominatie van een school zegt iets over de levensbeschouwing of religieuze overtuiging waarop het onderwijs binnen die school (mede) is gebaseerd.

Tabel 1: Percentage scholen primair onderwijs zwak en zeer zwak, 2009-2011

| | 1 september 2009 | | 1 september 2010 | | 1 september 2011 | |
|---------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | Zwak (%) | Zeer zwak (%) | Zwak (%) | Zeer zwak (%) | Zwak (%) | Zeer zwak (%) |
| Openbaar | 7,1 | 2,3 | 8,1 | 1,1 | 5,0 | 0,7 |
| Algemeen bijzonder | 7,6 | 1,3 | 3,3 | 0,9 | 2,4 | 0,6 |
| Protestants christelijk | 5,4 | 1,3 | 5,9 | 0,8 | 3,5 | 0,6 |
| Katholiek | 3,7 | 0,9 | 4,1 | 0,8 | 2,7 | 0,6 |
| Gereformeerd vrijgemaakt | 5,7 | 1,6 | 6,2 | 1,6 | 4,7 | 0,4 |
| Reformatorisch | 4,1 | 3,3 | 4,8 | 2,4 | 2,4 | 0,8 |
| Islamitisch | 28,8 | 17,9 | 20,0 | 7,5 | 17,5 | 2,5 |
| Overig/bijzonder | 11,5 | 3,6 | 5,7 | 0,7 | 2,8 | 0,0 |
| Totaal | 5,8 | 1,7 | 6,0 | 1,0 | 3,8 | 0,6 |

Bron: Onderwijsraad, 2012

Geert Driessen heeft in de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan naar het islamitisch onderwijs. Hij kan gezien worden als een expert op het gebied van prestaties van islamitische scholen. De oorzaak van de lagere prestaties van islamitische scholen zou onder meer te maken hebben met het feit dat islamitische scholen vaker relatief jonge en minder ervaren leerkrachten hebben dan de gemiddelde basisscholen in Nederland, omdat het betrekkelijk nieuwe scholen betreft (Driessen, 2006). Dit hoeft niet per definitie nadelig uit te pakken, maar is reden genoeg om op zoek te gaan naar meer duidelijkheid over de kenmerken van leerkrachten op islamitische basisscholen.

Uit nationaal en internationaal onderzoek blijkt namelijk dat een goede leraar cruciaal is om goed onderwijs te realiseren (Perie & Baker, 1997; Van der Ploeg & Scholte, 2003; Bakx, 2010; Hattie, 2009; Jochems, 2007; Marzano, 2007; KNAW, 2009; Onderwijsinspectie, 1999; Boselie, 2007; Hanushek, 2010; Overmaat & Ledoux, 2001). De invloed van goede leraren op de kwaliteit van het onderwijs is groter dan de beschikbare financiën, het welvaartsniveau en de cultuur (McKinsey & Company, 2007). Er worden dan ook regelmatig nieuwe beleidsinitiatieven ondernomen om de professionaliteit van leraren verder te versterken (Onderwijsraad, 2013). Echter richten deze zich vooral op de ‘buitenkant’ van het beroep, zoals de status en het respect van de beroepsgroep, en veel minder op de ‘binnenkant’ van het leraarschap, namelijk de houding en het handelen van individuele leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk (Ibid.). Daarnaast reist de vraag of standaarden zomaar binnen alle onderwijssoorten ingevoerd kunnen worden. Hier is vandaag de dag nog nauwelijks onderzoek naar gedaan. Reden te meer om na te gaan welke kenmerken en HR-activiteiten voor een leraar van belang zijn binnen het islamitisch onderwijs.

Dit onderzoek richt zich op de islamitische basisscholen in de regio West-Brabant, onderdeel van Stichting Islamitisch Primair Onderwijs (SIPO). Deze casus zal in hoofdstuk 3 verder worden besproken.

1.2 Doelstelling, vraagstelling en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te doen om de kwaliteit van het islamitisch onderwijs te verbeteren door met behulp van interviews en documentanalyse te onderzoeken welke kenmerken van een leraar samenhangen met de prestaties van het islamitisch basisonderwijs en op welke wijze HRM kan bijdragen aan het verbeteren van deze kenmerken. Om deze doelstelling te behalen, zal in dit onderzoek gezocht worden naar een antwoord op de volgende vraag:

Welke kenmerken van leraren bekeken vanuit de vaardigheden, motivatie en professionele ruimte van leerkrachten (AMO-theorie) hangen samen met de prestaties van de SIPO-scholen en hoe zijn deze kenmerken vanuit het perspectief van HRM te beïnvloeden?

Om hier antwoord op te kunnen geven zullen een aantal deelvragen beantwoord moeten worden, deze brengen tevens structuur aan in het onderzoek. De volgende deelvragen staan in dit onderzoek centraal:

1. Hoe ziet de interne en externe context van de SIPO-scholen eruit?

Vanuit de theorie wordt verondersteld dat de context van invloed is op het HRM-beleid van een organisatie. Daarom is het van belang om deze context te onderzoeken.

2. Wat zijn prestaties binnen het primair onderwijs?

Deze vraag zal zowel theoretisch als empirisch worden beantwoord. Om erachter te komen welke kenmerken samenhangen met prestaties is het van belang te weten wat er onder prestaties wordt verstaan. Vervolgens kan een vergelijking worden gemaakt tussen de prestaties van de scholen.

3. Welke kenmerken, bekeken vanuit de vaardigheden, motivatie en professionele ruimte van leerkrachten, hangen samen met prestaties?

In het theoretisch kader zal deze vraag theoretisch worden beantwoord. Vervolgens zal de vraag vanuit de empirie worden beantwoord, waarna een vergelijking mogelijk is.

4. Welke HR-instrumenten worden er op de SIPO-scholen gebruikt?

Om na te gaan welke HRM-activiteiten van invloed zijn op de kenmerken van de leerkrachten, dient eerst onderzocht te worden welke HR-instrumenten worden gebruikt door de afzonderlijke scholen.

5. Hoe zijn deze kenmerken vanuit het perspectief van HRM te beïnvloeden?

Er zal worden onderzocht hoe met behulp van HRM kenmerken die van belang zijn voor de leraar binnen de SIPO-scholen beïnvloedt kunnen worden. Dit is belangrijk omdat op de kenmerken van de leerkracht samenhangen met de prestaties.

6. Welke aanbevelingen kunnen er gedaan worden ten aanzien van het verbeteren van de prestaties van de SIPO-scholen?

Tot slot zullen een aantal aanbevelingen worden gedaan aan SIPO.

1.3 Relevantie

De vraag of dit onderzoek relevant is, kan vanuit een maatschappelijk en een wetenschappelijk perspectief bekeken worden.

1.3.1 Maatschappelijke relevantie

Leraren zijn van essentieel belang voor de kwaliteit van het onderwijs en hiermee voor de onderwijsprestaties van de leerlingen (Perie & Baker, 1997; Van der Ploeg & Scholte, 2003; Bakx, 2010; Hattie, 2009; Jochems, 2007; Marzano, 2007; KNAW, 2009; Onderwijsinspectie, 1999; Boselie, 2007; Hanushek, 2010; Overmaat & Ledoux, 2001). Onderwijs is een investering in het eigen menselijk kapitaal (Hartog en Ritzen, 1986). Deze investering levert vaardigheden op die tot een hogere kans op werk en een betere beloning kunnen leiden. Daarnaast draagt het bij tot de socialisatie en mondigheid van burgers, tot een goed opgeleide beroepsbevolking en tot bevordering van sociale cohesie. Goed onderwijs draagt bij aan de individuele baten, maar vooral aan de baten voor de gehele samenleving.

Minderheden in Nederland vormen een aparte sociaaleconomische onderklasse (CBS, 2015). In verschillende sectoren van de samenleving maken zij een gescheiden ontwikkeling door. Islamitische scholen hebben voornamelijk leerlingen uit deze onderklasse. Het

onderwijsniveau van deze kinderen vertoont – ondanks dat de islamitische scholen steeds beter scoren – een triest beeld. Als gevolg hiervan hebben zij verhoudingsgewijs met een veel hogere werkloosheid te kampen dan hun autochtone collega's. Terwijl het aandeel werklozen onder de autochtone bevolking 6,8% bedraagt, ligt dit percentage onder de allochtone bevolking fors hoger; onder Turken, Marokkanen en Surinamers is dit respectievelijk 16,8%, 21,1% en 16,2% (CBS, 2015). Daarvan is het werkende aandeel van deze groepen hoofdzakelijk geconcentreerd in het laagste niveau van bepaalde bedrijfstakken (CBS, 2015). Kwalitatief goede leraren en daarmee goed onderwijs kan bijdragen aan een hogere doorstroom van leerlingen en is daarmee van belang voor hun latere positie op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Het gaat hier dus om de resultaten van het onderwijs, met name op de langere termijn op het gebied van burgerschap, arbeidsmarkt, gezondheid en inkomen (Scheerens, Luyten & Van Ravens, 2011).

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Er is al behoorlijk veel geschreven over het belang van de leraar binnen het onderwijs (Perie & Baker, 1997; Van der Ploeg & Scholte, 2003; Bakx, 2010; Hattie, 2009; Jochems, 2007; Marzano, 2007; KNAW, 2009; Onderwijsinspectie, 1999; Boselie, 2007; Hanushek, 2010; Overmaat & Ledoux, 2001). Echter is er nauwelijks empirisch onderzoek naar islamitische scholen verricht. Wat betreft de denominatie van scholen richt vrijwel al het onderzoek zich op de hoofdrichtingen, te weten het katholieke, protestantse en openbare onderwijs (Bakx, 2010; Hattie, 2009; Jochems, 2007). Geert Driessen (o.a. 2006; 2008) heeft in zijn publicaties veel geschreven over het onderwijs in relatie tot etniciteit en sociaal-milieu. In dit onderzoek is hier dan ook veelvuldig gebruik van gemaakt. In zijn publicaties zegt hij echter niets over de kenmerken van de leraar binnen het islamitisch onderwijs. Met dit onderzoek wil ik hier verandering in brengen en beoog ik meer duidelijkheid te scheppen over de benodigde kenmerken van de leraar specifiek binnen het islamitisch onderwijs en de wijze waarop deze kenmerken met behulp van HR verbeterd kunnen worden.

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk 1 bestaat uit het inleidende hoofdstuk, dat zojuist is besproken. In dit hoofdstuk heeft de aanleiding van het onderzoek centraal gestaan. Vervolgens is aandacht besteed aan de doelstelling, de vraagstelling en de onderzoeksvragen. Tot slot is de relevantie van het onderzoek besproken. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader besproken, waarin het AMO-model van van Appelbaum e.a. (2000) centraal staat. Theorieën over het leraarschap zijn aan de hand van de AMO-elementen onderverdeeld. Daarna zal worden aangegeven op

welke wijze HRM een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van de elementen en hiermee de prestaties van de organisatie. Hoofdstuk 3 bespreekt de methodologie van dit onderzoek. Vervolgens zal in hoofdstuk 4 de context en achtergrond van dit onderzoek worden belicht, waarna in hoofdstuk 5 de resultaten worden gepresenteerd. Daarna zullen in hoofdstuk 6 de resultaten van het onderzoek aan de hand van het theoretisch kader worden geanalyseerd. Het laatste hoofdstuk geeft antwoord op de vragen van dit onderzoek en doet op basis daarvan aanbevelingen aan SIPO om met behulp van HRM de prestaties van de leerlingen te verbeteren. De discussie en reflectie van het onderzoek worden besproken. De scriptie sluit af met de lijst van geraadpleegde literatuur en de bijlagen.

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader geschetst, dat is ingedeeld in 6 onderdelen. Het eerste deel bespreekt de wijze waarop prestaties worden gedefinieerd. Daarna zal de theorie van het AMO-model worden besproken. Deze invalshoek is gekozen omdat de AMO-theorie zich niet alleen richt op de vaardigheden van de leraar, maar ook op de motivatie en de ruimte en hulpmiddelen van een leraar. Aan de hand van deze theorie is vervolgens de wetenschappelijke literatuur over de kenmerken van de leraar verzameld, wat resulteert in de kenmerken zoals die in dit hoofdstuk naar voren komen. Vervolgens zullen HR-activiteiten worden besproken die van invloed zijn op de AMO-elementen. In het voorlaatste deel zal de theorie van Paauwe (2004) over het belang van de context van een organisatie worden besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conceptueel model.

2.1 Prestaties in de publieke sector

De belangstelling voor de prestaties in de publieke sector neemt de laatste jaren steeds meer toe (Steijn & Groeneveld, 2009). In vrijwel alle geïndustrialiseerde landen is een verbetering van de prestaties van de publieke sector een doelstelling die hoog op de politieke agenda staat. In de literatuur over prestaties wordt vooral de term ‘performance’ gebruikt om prestaties aan te duiden. Een op het oog simpele vraag naar de definitie van prestatie blijkt heel wat voeten in de aarde te hebben. Sommige organisaties richten zich bij deze definitie tot metingen van effectiviteit en efficiëntie, terwijl andere organisaties het concept beperken tot het meten van de kwaliteit van dienstverlening (Halachmi & Bouckaert, 1996:12).

Prestaties kunnen op verschillende manieren gemeten worden (Paauwe & Boselie, 2005). Dyer en Reeves (in Boselie & Paauwe, 2004), geven aan dat diverse indicatoren prestaties onderscheiden in financiële en niet-financiële uitkomsten. Boselie et al. (2005) maken een onderscheid tussen verschillende soorten prestaties die zijn afgeleid van Dyer en Reeves (1995). Allereerst zijn er de (1) financiële uitkomsten, zoals winst en het marktaandeel. Een tweede groep wordt gevormd door de (2) organisatie uitkomsten, die betrekking hebben op het werkproces zelf zoals productiviteit, kwaliteit van het product of dienst, klanttevredenheid en innovatie (Doorewaard et al., 2002). Een derde categorie zijn de HR-gerelateerde uitkomsten, zoals houding en gedrag van medewerkers, tevredenheid, betrokkenheid en intentie om ontslag te nemen (Ibid.). Binnen het onderwijs ligt de focus

echter op de prestaties van de leerlingen. In de volgende paragraaf zal dit verder worden besproken.

Prestaties in het onderwijs

Er bestaat een grote discussie over de wijze waarop prestaties in het onderwijs moeten worden gedefinieerd. Daarnaast is de wetenschappelijke literatuur over prestaties in het onderwijs beperkt. Het meten van de prestaties in het onderwijs is erg lastig (SCP, 2012). Het beoordelen van alleen Cito-scores blijkt onvoldoende om conclusies te trekken over de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast bieden resultaten van andere onderzoeken weinig houvast voor de bepaling van de prestaties in het basisonderwijs (SCP, 2012).

Driessen, Doesborgh, Ledoux, Overmaat, Roeleveld en van der Veen (2005) maken in hun onderzoek een onderscheid tussen cognitieve en niet-cognitieve competenties in het primair onderwijs. Cognitieve competenties gaan over toets-prestaties en betreffen onder andere taal, rekenen, begrijpend lezen en studievaardigheden (Driessen et. al., 2005). Ook de Inspectie van Onderwijs beoordeelt prestaties aan de hand van taal, rekenen, technisch- en begrijpend lezen. Dit wordt onder andere gemeten door middel van entree- en eindtoetsen (Inspectie van onderwijs, 2010). Naast de cognitieve prestaties zijn er ook de niet-cognitieve prestaties. Zo zijn sociale competenties een vorm van niet-cognitieve competenties die van belang zijn binnen de prestaties in het primair onderwijs (Ten Dam, 2002; Hoogenkamp en Struiksmā, 2003). Sociale competenties betreffen onder andere zelfvertrouwen, werkhouding, sociaal gedrag, aanspreekbaarheid in het Nederlands en inzet (Driessen et. al., 2005). Uit onderzoek van Gutman et. al. (2003) is gebleken dat er een significant verband bestaat tussen de sociaal-emotionele competentie en de cognitieve leerresultaten van het kind.

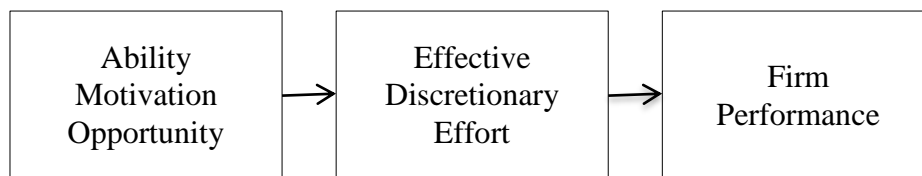
In dit onderzoek zullen prestaties worden onderverdeeld in cognitieve en niet-cognitieve prestaties. Dit onderzoek richt zich zowel op de ervaren prestaties van leerkrachten als op de Cito eindscores van de scholen. De prestaties worden hiermee zowel subjectief (beoordeling leraar) als objectief (Cito eindscores) gemeten.

2.2 De theorie van het AMO-model

Het AMO-model van Appelbaum, Bailey, Berg en Kalleberg (2000) is de laatste jaren het meest gebruikte model in het onderzoek naar de manier waarop HRM bijdraagt aan de prestatie of de opbrengsten voor de organisatie, de medewerkers en de maatschappij (Paauwe & Boselie, 2005). AMO staat voor Ability, Motivation en Opportunity. Medewerkers presteren optimaal als ze de bekwaamheden hebben om hun werk te kunnen doen (ability), de juiste drijfveren hebben ofwel de bereidheid hebben om aan de slag te gaan (motivation) en

de ruimte en hulpmiddelen krijgen om hun werk goed te doen (opportunity) (Appelbaum et al., 2000). Dit komt doordat zij zich extra willen inzetten voor de organisatie (*effective discretionary effort*), waardoor er betere prestaties worden bereikt. In figuur 1 wordt dit visueel weergegeven.

Figuur 1: Visuele weergave AMO-theorie



De drie dimensies van het AMO-model staan niet los van elkaar en zijn ook niet uitputtend. Er zijn meer factoren die invloed hebben op het functioneren en het presteren van een medewerker, zoals lef hebben, initiatief nemen en waardering krijgen van de leidinggevende (Leisink & Boselie, 2014). Het is een hulpmiddel voor het in kaart brengen van enkele van de belangrijkste factoren die van invloed zijn op het functioneren en presteren van medewerkers. Boxall & Purcell (2003) beweren dat ‘best practice’ modellen HR-praktijken bevatten die gericht zijn op het ontwikkelen van kennis en kunde bij werknemers, op prikkelingen en aansporingen ter ontwikkeling van motivatie van de werknemers en op het ontwikkelen van mogelijkheden tot participatie en autonomie voor werknemers. Het is van invloed op het ‘kunnen’, ‘willen’ en ‘mogen’ van werknemers (Boxall & Purcell 2003). Zij geven dit in een formule weer: $P = f(A, M, O)$. Hieruit blijkt dat prestaties alleen optimaal worden beïnvloed als alle drie de aspecten worden beïnvloed (Steijn & Groeneveld, 2009:187). Als organisatie heb je bijvoorbeeld weinig aan een capabele, maar ongemotiveerde werknemer. De AMO-componenten zijn dus zeer bruikbaar om structuur te bieden in de HR-praktijken uit de ‘best practice’ modellen (Boxall & Purcell, 2003).

2.3 Kenmerken van lerarenprofessionaliteit

Ook binnen de theorie over het leraarschap behoren Ability, Motivation en Opportunity tot de belangrijkste factoren die invloed hebben op het functioneren en presteren van leraren (Leisink & Boselie, 2014). Deze componenten zullen aan de hand van het ‘kunnen’, ‘willen’ en ‘mogen’ van werknemers behandeld worden.

2.3.1 Kunnen

Inhoudelijke vakkennis

Bekijken we de recente ontwikkelingen in de onderwijssector door de bril van het AMO-model, dan valt op dat er de afgelopen jaren vooral aandacht is besteed aan de bekwaamheid en professionele ontwikkeling van de leraren en veel minder aan de motivatie en de professionele ruimte van leraren (Leisink & Boselie, 2014). De meeste beleidsinspanningen, zoals het integraal personeelsbeleid, de Wet beroepen in het onderwijs, het Nationaal Onderwijsakkoord en de Lerarenagenda, richten zich op beter onderwijs, verzorgd door bekwame leraren. Vanuit de theorie van het AMO-model betekent dit dat de prestaties tekort zullen schieten. Ook binnen de wetenschappelijke literatuur zien we vooral de nadruk op het 'kunnen' van de leraar. Dit komt wellicht door het feit dat – net als bij andere beroepen en professies – hun professionaliteit in belangrijke mate samenhangt met de specifieke kennisbasis die ze kunnen inzetten bij hun professionele activiteiten. Het grootste deel van het onderzoek met betrekking tot de perceptie van de goede leraar heeft gewezen op de vakinhoudelijke kennis van de leraar (o.a. Verloop & Lowyck, 2003; Van Gennep & Vrieze, 2008; Wenglinsky, 2000; Hawk et al., 1985; Druva & Anderson, 1983; Vermeulen, Klaijssen & Martens, 2011). Uit onderzoek blijkt dat leraren met een gedegen vakkennis in het algemeen betere prestaties bereiken (Wenglinsky, 2000; Hawk et al., 1985; Druva & Anderson, 1983).

Pedagogisch-didactische vakkennis

Echter is 'het vak' niet alleen de inhoudelijke kennis over een bepaalde discipline of vakgebied, maar ook de kennis over het pedagogisch en didactisch vertalen ervan. Vakinhoudelijke inzicht blijkt een voorwaarde te zijn voor het hebben van vakdidactische en pedagogische inzichten (o.a. Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Vakdidactische kennis ligt – samen met pedagogische inzicht – ten grondslag aan het goed ontwerpen en uitvoeren van onderwijs (Ibid.). Een oppervlakkige inhoudelijke kennis is nadelig voor het geven van goed onderwijs: zoals een beeldhouwer geen beeld kan hakken uit lucht, kan een leraar geen krachtige leeromgeving maken zonder vakkennis.

Een erg interessant concept in dit verband dat de redenering goed samenvat is de notie 'pedagogical content knowledge' dat door Shulman (1986) werd geïntroduceerd. In Nederland betekent het niets meer dan vakdidactiek. Het is één van de belangrijkste vakken in de lerarenopleiding (Kamp, 2007). De term verwijst naar de kennis die leerkrachten inzetten

bij het ondersteunen van het leren van bepaalde leerinhouden bij leerlingen, rekening houdend met specifieke leerling- en contextkenmerken (Shulman, 1986; Van Driel & Berry, 2010; 2012). Uit onderzoek van Hashweh (1986) blijkt dat leraren met een lage vakkennis grotendeels het boek volgen, fouten van leerlingen niet herkennen en niet in staat zijn om vragen van leerlingen die verder gaan dan de voorbereide lesstof te beantwoorden. Daarentegen ordenen de leraren met een grote vakkennis de leerstof volgens centrale concepten, passen de boeken aan en blijken in staat vragen van leerlingen met inzicht te beantwoorden. Dit blijkt ook uit het onderzoek van Van Gennip & Vrieze (2008:11). Zij geven aan dat een leraar die terdege vakinhoudelijk opgeleid is, door de kennis over het vak, meer belangstelling kweekt en leerlingen boeit met de leerstof. Hij kan de kennis in de context plaatsen, waardoor leerlingen het beter begrijpen en hierdoor beter presteren. Tobin, Tippins en Gallard (1994) geven in een review gelijksoortige resultaten uit verschillende onderzoeken.

Van Gennip en Vrieze (2008) geven aan dat een leraar dient te beschikken over een repertoire aan interventies, zoals het scheppen van een goede werksfeer, structuur in de lessen aanbrenge, de juiste vragen stellen en het geven van bruikbare feedback. Deze interventies hebben betrekking op de pedagogische-didactische vaardigheden van een goede leraar (Scheerens, 2007). Hattie (2013) laat zien dat leraren die leerlingen zelfstandig leren denken het meest effectief zijn. Leraren die echt willen doorgroeien in het beroep stellen de goede vragen en voeren op het juiste moment de juiste interventies uit.

In Nederland is de wettelijke basis voor een bekwame leraar vastgelegd in de wet Beroepen in het Onderwijs (wet BIO). Hierin zijn zeven bekwaamheidseisen opgenomen waar een leraar minimaal aan moet voldoen (Leisink & Boselie, 2014). Een goede leraar kan volgens de wet BIO (1) op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan, (2) de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden, (3) de leerlingen helpen zich de nodige bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving, (4) zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in de klas, (5) een professionele bijdrage leveren aan een goede onderlinge samenwerking met collega's en aan een goede schoolorganisatie, (6) op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen van zijn leerlingen en (7) kan zijn eigen professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden (Onderwijscoöperatie, 2015).

2.3.2 Willen

Tot voor kort werd door beleidsmakers veel minder aandacht besteed aan de motivatie van leraren (Vermeulen, Klaijisen & Martens, 2011). Inmiddels is in een aantal onderzoeken aangetoond dat er een sterk verband is tussen de motivatie en het gedrag van leraren en de motivatie en leerprestaties van de leerlingen. Hooijer en Martens (2012) geven onder andere aan dat gemotiveerde leraren creatiever en meer volhardend zijn en hierdoor ook betere kwaliteit leveren. Een onderscheid in motivatie dat veelvuldig genoemd wordt in de literatuur is tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Woolfood, Hughes & Walkup, 2008). Intrinsieke motivatie verwijst naar de voldoening die een leraar vindt in het vak zelf, los van enige consequentie die daaruit voortvloeit (Vermeulen, Klaijisen & Martens, 2011). Extrinsieke motivatie verwijst naar doelgericht gedrag dat ontstaat vanuit beloningen of straffen. Uit meerdere onderzoeken (o.a. Hargreaves, 1998; O'Connor, 2008; Lyons, 2004; Wang, 2004; Olsen & Anderson, 2004; Rinke, 2008) is bekend dat leraren een sterke intrinsieke motivatie hebben voor hun vak. Leraren worden bijvoorbeeld omschreven als 'passionate beings' die erg betrokken zijn bij hun werk (Hargreaves, 1998). In beleidsdocumenten werd – wellicht om deze reden – de intrinsieke motivatie vaak als vanzelfsprekend verondersteld. De motivatie van leraren krijgt tegenwoordig meer aandacht in adviezen van de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2013).

2.3.3 Mogen

Met name de laatste jaren groeit de belangstelling voor de ruimte en hulpmiddelen waarmee leraren hun werk goed kunnen doen (Leisink & Boselie, 2014). Het gaat hier om de zeggenschap of beslisruimte die leraren individueel en in teamverband hebben om hun expertise in te zetten ten gunste van de onderwijskwaliteit. Een voorwaarde voor het functioneren en presteren van een leraar is dat de leraar mogelijkheden wordt geboden om het werk uit te voeren en te participeren. Het gaat hier bijvoorbeeld over de inhoud en de volgorde van de lesstof en de didactische aanpak. Het kan voorkomen dat leraren in hun lespraktijk voor vragen en problemen komen te staan die om een snelle en adequate aanpak vragen. Een leraar moet daarom in staat zijn vanuit zijn expertise autonoom te werken binnen zijn onderwijs aan het realiseren van de gemeenschappelijke doelen en moet daar achteraf verantwoording over afleggen (Vermeulen, Klaijisen & Martens, 2011). Op basis van zijn kennis en ervaring weet hij het het beste (Broos & Korte, 2007). Uit onderzoek blijkt dat de zeggenschap van leraren op zijn minst gelijk is gebleven en zelfs vaker formeel is vastgelegd (Wartenbergh-Cras et al., 2013:25). Echter geldt dit niet voor hun zeggenschap op onderdelen

van schoolbreed beleid, zoals leerlingvolgsystemen, protocollen voor klachtafhandeling en disciplinaire maatregelen. Leraren worden hier vaak niet bij betrokken.

2.4 Human Resource Management (HRM)

Een groot aantal onderzoekers (o.a. Arthur, 1994; Huselid, 1995; Paauwe & Richardson, 1997; Steijn, 2003; Boselie & Paauwe, 2004; Guest, Michie, Conway, & Sheerman, 2003; Wright, Gardner, & Moynihan, 2003) beargumenteren dat er voldoende empirisch bewijs bestaat om aan te nemen dat HRM een aanzienlijke bijdrage kan leveren aan prestaties. HRM is circa dertig jaar geleden geïntroduceerd als nieuwe vorm van personeelsmanagement. In de breedste zin van het concept gaat HRM over een variëteit van beleid, praktijken en structuren die organisaties hanteren voor het management van werknemers (Boselie, Dietz & Boon, 2005). Het is een relatief jong vakgebied dat in de onderwijskundige literatuur weinig voorkomt (Smylie et al., 2004). HRM gaat uit van de werknemers als menselijke bron. Volgens sommigen is het niets anders dan het klassieke personeelsbeleid terwijl anderen stellen dat HRM een strategisch belang dient (Steijn & Groeneveld, 2009:7).

Boxall en Purcell (2008:1-7) hanteren een praktische definitie van HRM en verwijzen naar alle activiteiten die betrekking hebben op het managen van het werk en mensen in bedrijven en organisaties. Zij geven hierbij aan dat HRM op elk niveau in de organisatie is in te zetten. Steijn en Groeneveld (2009:7) definiëren HRM als het uitvoeren van activiteiten om het menselijk kapitaal in organisaties gewenst gedrag te laten vertonen om op die manier organisatiesucces te behalen. Men kan pas spreken van strategisch HRM als het een onderdeel vormt van het algemene strategische beleid van de organisatie. Nishii en Wright (2007) geven een soortgelijke definitie en stellen dat HRM een ontwerp is van geplande HR-implementaties en -activiteiten bedoeld om een organisatie in staat te stellen haar doelen te bereiken. Zij geven ook aan dat het een integraal onderdeel vormt van de organisatiestrategie en dat hiermee werknemers gemanaged worden om de organisatie de gewenste doelen te laten bereiken.

Dit onderzoek gaat na op welke wijze de kenmerken van de leraar met behulp van HRM verbeterd kunnen worden. Omdat dit een langdurig proces is en niet van de ene op de andere dag gerealiseerd kan worden, dient de basisschool een strategisch plan of ontwerp van geplande HR-activiteiten te ontwikkelen om invloed te hebben op de prestaties. In dit onderzoek wordt HRM daarom gezien vanuit de definitie van Steijn en Groeneveld (2009) en Nishii en Wright (2007).

2.4.1 HR-praktijken

In de literatuur over de relatie tussen HRM en prestatie is een zekere overeenkomst zichtbaar ten aanzien van de wijze waarop HRM geoperationaliseerd wordt. Veel onderzoekers (o.a. Boxall & Purcell, 2003; Sels, 2003; Boselie & Paauwe, 2004; den Hartog & Verburg, 2004; Purcell, 2004) gebruiken de AMO-componenten als praktische toepassing voor het ontwikkelen van een zogenoemde High Performance Work System (HPWS). Dit is een set van HR praktijken gericht op het optimaal benutten van het arbeidspotentieel door het maximaliseren van de informatiestroom en de vaardigheden en motivatie van de medewerkers (Becker, Huselid, Pickus & Spratt, 1997). In de HRM literatuur wordt benadrukt dat het niet zozeer gaat om individuele HRM activiteiten, maar meer om de combinatie van instrumenten in een samenhangende bundel van HRM praktijken (Guest et al., 2003). Er dient een interne fit te zijn van de HRM praktijken. Dit betreft de coherentie en consistentie van een set van gerelateerde HRM-praktijken (Wijk, 2007).

Er is veel onderzoek gedaan naar HPWS en hun invloed op werknemers. Echter bestaat er veel discussie over welke praktijken nou tot de HPWS behoren. Godard (2004) en Macky & Boxall (2009) geven aan dat dergelijke HR-systemen grotendeels uit twee componenten bestaan. De eerste component zijn de *work practices* en bestaan uit een aantal taak- en baankenmerken. Deze categorie omvat het ontwerp of de structuur van een baan (bijv. de mate van autonomie, jobrotatie, taakverrijking, teamwerk etc.). De tweede component zijn de *employment practices* en bestaan uit een aantal ondersteunende HR praktijken (bijv. werving en selectie, opleiding, beoordeling, beloning, etc.). Deze HR-praktijken kunnen gericht het gedrag van medewerkers beïnvloeden.

Het AMO-model komt in tegenstelling tot veel andere onderzoeken tegemoet aan de vraag om naast employment practices (Ability en Motivation) ook work practices (Opportunity) te onderzoeken (Knies, 2012; Purcell & Kinnie, 2007). Enkele van de meest gebruikte HR-praktijken zullen per element besproken worden (Boselie, et al., 2005; Vermeeren, 2010).

Ability

HR-praktijken die invloed hebben op de vaardigheden van de leraar zijn training- en ontwikkelingsmogelijkheden en het werven en selecteren van nieuwe werknemers. Door middel van training- en ontwikkelingsmogelijkheden kunnen mensen zich ontwikkelen binnen de organisatie. Hierdoor zijn medewerkers meer bekwaam om goede prestaties te leveren als individu en als team, wat weer doorwerkt in de opbrengsten. Met behulp van werving- en selectiemethoden kan kritisch en nauwkeurig worden gekeken naar een sollicitant

aan de hand van eerder vastgestelde criteria. Kennis is namelijk niet alleen te ontwikkelen, maar kan op basis van werving en selectie ook binnengehaald worden (Gould-Williams, 2003).

Motivation

HR-praktijken die invloed hebben op de motivatie van de leraar zijn beoordeling en beloning. Bij beoordeling gaat het om de functionerings- en evaluatiegesprekken waarin het functioneren en presteren van de werknemer wordt beoordeeld. Bij beloning gaat het meer om loon in de vorm van geld of voordelige secundaire arbeidsvoorwaarden en andersoortige financiële beloningen.

Uit onderzoeken (o.a. Rinke, 2008) blijkt dat de wens om hogerop te komen in hiërarchische zin of om meer te gaan verdienen beduidend minder vaak als primaire motivatie voor het leraarschap wordt gezien. Zoals uit paragraaf 2.3.2 blijkt, worden leraren vooral gekenmerkt door hun intrinsieke motivatie. Addison en Brundrett (2008) geven aan dat de intrinsieke motivatie van de leraar vooral beïnvloed wordt door het werken met leerlingen die gemotiveerd zijn, door de vooruitgang van leerlingen, door het samenwerken met collega's aan uitdagende taken en door de steun van collega's. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van O'Connor (2008) dat de motivatie om voor leerlingen te zorgen een belangrijke drijfveer voor het vak van de leraar is. Demotivatie wordt juist veroorzaakt door hoge werkdruk en door ongemotiveerde leerlingen.

Opportunity

HR-praktijken die invloed hebben op de zogenoemde 'empowerment' van de leraar zijn participatiemogelijkheden en autonomie. Bij participatiemogelijkheden moet men denken aan het kunnen deelnemen van een leraar aan de besluitvorming en het overleg. Een veel gebruikt instrument om te achterhalen in hoeverre werknemers betrokken zijn bij het besluitvormingsproces en in hoeverre zij invloed kunnen uitoefenen op het besluitvormingsproces is de participatieladder van Edelenbos en Monnikhof (2001). De ladder bestaat uit vijf treden, namelijk informeren, raadplegen (consulteren), adviseren, coproduceren en meebeslissen. De participatieladder illustreert dat leerkrachten bij elke volgende trede intensiever bij de beleidsvorming betrokken zijn en meer invloed op het beleid hebben.

Autonomie is de mate waarin leerkrachten zelf beslissingen mogen nemen in het werk. Denk hierbij aan autonoom gedrag van de leraar op het niveau van het primaire werkproces in

de klas, curriculum implementatie en autonomie in de professionele ontwikkeling (Leraar24, 2013). Hiervoor is een krachtige leeromgeving van belang, waarin een leraar voldoende handelingsruimte krijgt en voldoende wordt gefaciliteerd (Ibid.). Goed leraarschap functioneert niet in een vacuüm maar in een schoolorganisatie die de ontwikkeling van de leraar juist kan stimuleren (Van Gennip & Vrieze, 2008).

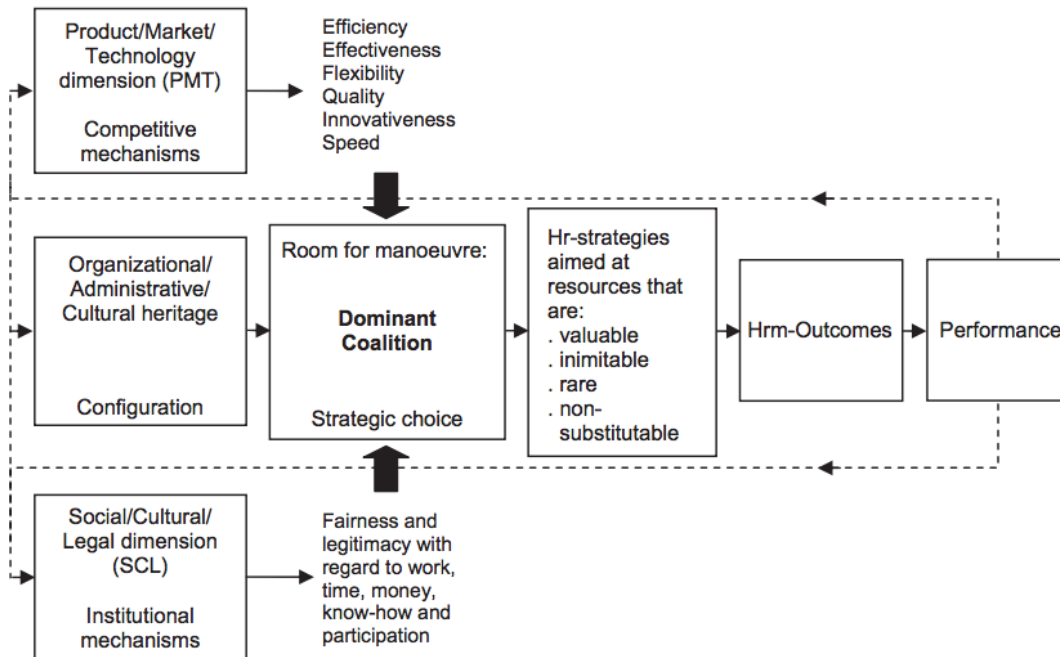
Wisselwerking AMO-elementen

Zoals besproken staan de AMO-elementen niet los van elkaar. Dit blijkt uit het feit dat medewerkers extra gemotiveerd zijn om iets voor de organisatie te doen wanneer zij het gevoel hebben dat hun leidinggevenden zich inspinnen om hen te ondersteunen met HRM activiteiten, zoals training en ontwikkelingsmogelijkheden. Maar ook wanneer de organisatie belangstelling heeft voor hun functioneren en welzijn, vertrouwen in hen heeft in de vorm van autonomie en hen waarderen voor het werk dat ze doen (Leisink & Boselie, 2014). De componenten beïnvloeden elkaar. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in de *social exchange theory*. Doordat leerkrachten het gevoel krijgen dat de organisatie zich extra inzet voor hen door middel van training en autonomie, wil de leerkracht hier iets voor terug doen in de vorm van motivatie. Daarentegen kunnen leerkrachten ongemotiveerd zijn, wanneer zij het gevoel krijgen dat er vanuit de organisatie geen moeite voor hen wordt gedaan.

2.5 HRM en de context van een organisatie

De context van een organisatie blijkt van essentieel belang in de wijze waarop HRM in een organisatie vorm krijgt (Paauwe, 2004; Boselie, 2010). Paauwe (2004) onderscheidt verschillende factoren die van invloed zijn op de besluitvorming en inrichting van een organisatie. Deze factoren, door hem de ‘drivers’ genoemd, worden in drie dimensies ingedeeld. Dit maakt hij inzichtelijk in de zogenoemde “*Contextually based human resource theory*” (zie figuur 2).

Figuur 2: Contextually based human resource theory



Bron: Paauwe, 2004

De context van een organisatie bestaat uit factoren in de externe en interne context. De Product Markt Technologie-dimensie (PMT) en de Social Cultural Legal-dimensie (SCL) omvatten factoren in de externe context. Het gaat hier om factoren die betrekking hebben op de markt waarin een organisatie opereert en het institutionele kader waarin een organisatie zich bevindt (Boselie, 2010). Vanuit de PMT-dimensie wordt HRM verbonden met de competitieve mechanismen in de omgeving waarin de organisatie opereert. Belangrijke criteria zijn onder andere efficiëntie, effectiviteit, kwaliteit, innovatief vermogen, snelheid en duurzaamheid (Stein & Groeneveld, 2013). Tegelijkertijd vindt een organisatie plaats in de SCL-dimensie, wat betrekking heeft op het institutionele karakter waarbinnen een organisatie opereert. Belangrijke criteria hier zijn onder andere rechtvaardigheid, legitimiteit en diversiteit. Het gaat hier om de mening van diverse instituties, zoals de overheid, vakbonden en ondernemingsraden, over wat in hun ogen ‘maatschappelijk verantwoord’ ondernemen is (Ibid.).

Tot slot voegt Paauwe (2004) aan de twee externe dimensies nog een derde interne dimensie toe, namelijk de zogenoemde ‘interne configuratie’ van een organisatie. Deze dimensie heeft betrekking op de aanwezige organisatiestructuur, organisatiecultuur, systemen en omvang van de organisatie (Boselie, 2014). Hiermee erkent hij de invloed van de organisatiegeschiedenis en het culturele erfgoed. Strategische keuzes of gebeurtenissen uit het verleden liggen verankerd in structuur, cultuur en systemen van organisaties en kunnen een

grote impact hebben op de totstandkoming van het HRM beleid in organisaties. De kernwaarden en de identiteit van de organisatie liggen hierin beslagen (Leisink & Boselie, 2014:9).

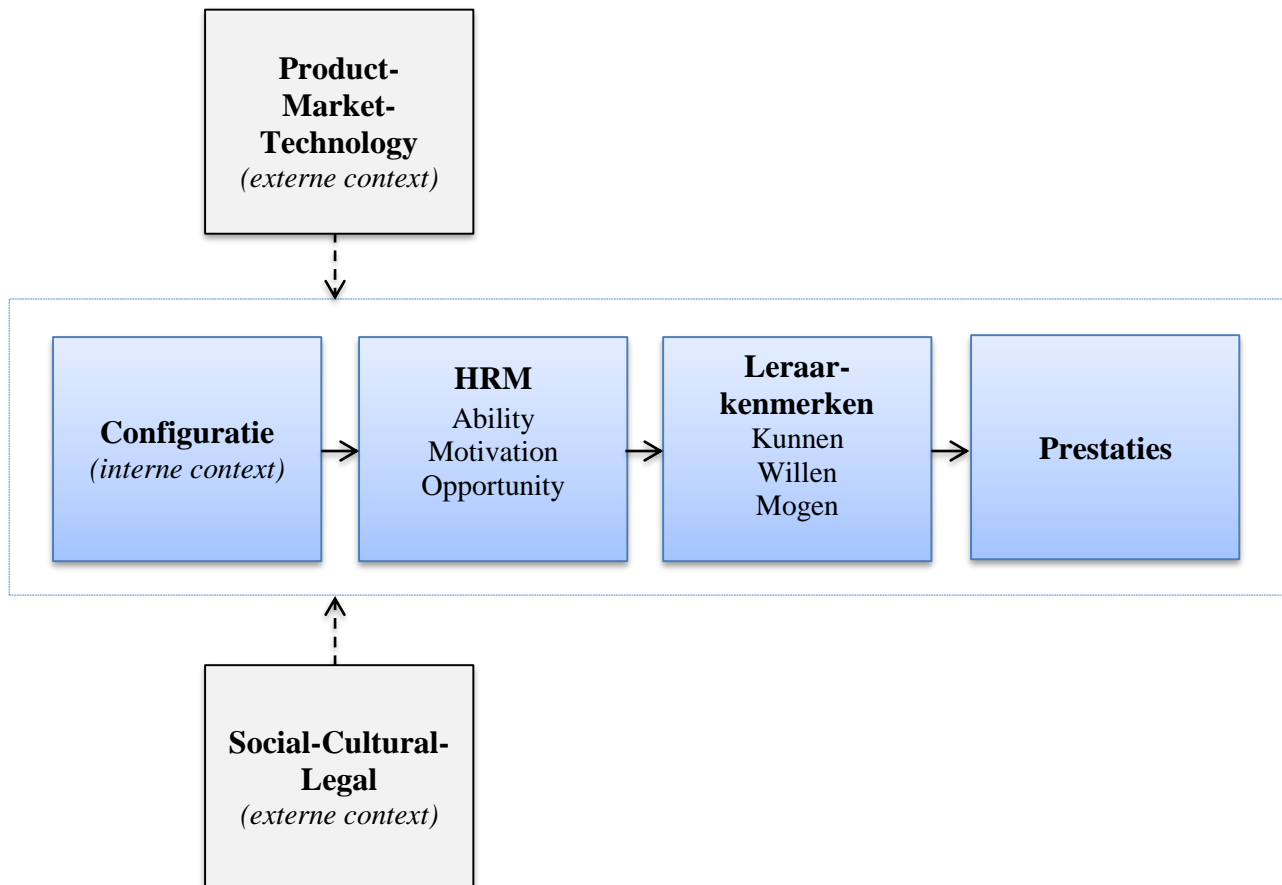
Deze drie dimensies oefenen invloed uit op de speelruimte die er is voor de ‘dominante coalitie’ van een organisatie. Deze coalitie wordt gevormd door belangrijke actoren die het HR-beleid in een organisatie bepalen, zoals de directie en het bestuur. Binnen de speelruimte die de dimensies bieden, bepaalt de dominante coalitie de HR-strategie van de organisatie. Paauwe (2004) benadrukt het belang van een goede afstemming tussen de drie dimensies en de HR-strategie van een organisatie. De uiteindelijke keuzes voor HR strategieën moeten leiden tot logische en samenhangende systemen of bundels van HRM activiteiten. Deze systemen of bundels zijn gericht op het zoveel mogelijk realiseren van gewenste HRM uitkomsten, zoals een hoge motivatie en betrokkenheid van medewerkers. Deze leiden op hun beurt tot gewenste organisatieprestaties, zoals marktaandeel en omzet.

Het onderzoek van Janssen, Ashikali, Steijn en den Dulk (2013) sluit goed aan bij hetgeen Paauwe (2004) conceptualiseert in figuur 2. Dit onderzoek onderstreept namelijk dat de omgeving waarin een school verkeert niet over het hoofd mag worden gezien. Dit geldt voor zowel de relatie tussen HRM en prestaties, alsook voor de person-environment fit van leerkrachten. Zij geven aan dat de relatie tussen HRM en prestaties op verschillende scholen een andere uitwerking heeft en er geen uniform HRM beleid voor alle scholen kan worden gebruikt. In dit onderzoek betekent dit dat er rekening moet worden gehouden met de context van de SIPO-scholen.

2.6 Conceptueel model

Uit het theoretisch kader en de onderzoeksvraag en deelvragen is onderstaand conceptueel model opgesteld (figuur 3).

Figuur 3: Conceptueel model



Samenvatting

De literatuur veronderstelt dat zowel de interne als de externe context van invloed zijn op de wijze waarop invulling wordt gegeven aan de drie componenten van HRM (ability, motivation en opportunity). Op basis van de literatuur wordt verwacht dat vooral de interne context van invloed is op het HRM-beleid, omdat vooral de interne context van de SIPO-scholen verschilt van de reguliere scholen. Vervolgens veronderstelt het conceptueel model dat het HRM-beleid van invloed is op de kenmerken van de leraar, wat doorwerkt in de prestaties.

3. METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk zal de methode van dit onderzoek worden uitgewerkt. Eerst wordt de onderzoeksopzet uitgewerkt, waarbij de keuze voor kwalitatief onderzoek, de strategie, methode en de techniek wordt toegelicht. Daarop aansluitend volgt de casusselectie en de bespreking van de respondenten, waarbij de selectie verder wordt toegelicht. Daarna volgt de verdere toelichting over de gebruikte analysemethode. In de laatste paragraaf wordt aandacht besteed aan de bewaking van de kwaliteit van dit onderzoek.

3.1 Onderzoeksopzet

3.1.1 Kwalitatief onderzoek

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksstrategie. De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek is, zoals behandeld in hoofdstuk 1:

Welke kenmerken van leraren bekeken vanuit de vaardigheden, motivatie en professionele ruimte van leerkrachten (AMO-theorie) hangen samen met de prestaties van de SIPO-scholen en hoe zijn deze kenmerken vanuit het perspectief van HRM te beïnvloeden?

Voor dit onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksstrategie gekozen, omdat er binnen het islamitisch onderwijs nauwelijks empirisch onderzoek is gedaan naar de kenmerken van de leraar die samenhangen met prestaties. Deze strategie creëert voldoende ruimte voor nieuwe bevindingen en nieuwe verklaringen. Daarnaast geeft het mij de mogelijkheid in te gaan op achterliggende motivaties en meningen van respondenten. Tevens wordt er onderzocht op welke wijze de kenmerken te beïnvloeden zijn. Door kwalitatief onderzoek kunnen respondenten gevraagd worden naar de behoeften en wensen die zij hebben wat betreft het beïnvloeden van de kenmerken die samenhangen met prestaties.

3.1.2 Casestudy

Voor dit onderzoek is een casestudy toegepast, waarbij drie verschillende cases zijn bestudeerd. Van der Zwaan (1990: 76) geeft aan dat een casestudie een goede onderzoeksaanpak kan zijn voor (1) de verkenning van problemen waar nog weinig van bekend is, (2) om een indruk te krijgen van het functioneren van een systeem of (3) als het doel van de studie is om beter inzicht te krijgen in de processen binnen het systeem en in mechanismen die de verbanden tussen die processen van dat systeem verklaren. Voor dit onderzoek geldt met name het eerste en het laatste motief. Er is weinig bekend over de

kenmerken van de leraar binnen het islamitisch onderwijs en er wordt getracht meer inzicht te verkrijgen in de mate waarin de context van invloed is op de leraar binnen deze context.

3.1.3 Dataverzameling

Om inzicht te bieden in de kenmerken van de leraar die samenhangen met prestaties en de wijze waarop deze beïnvloed kunnen worden, is het van belang om deze zo open mogelijk te verkennen en in kaart te brengen. Documentatie, interviews, archieven, directe observatie, participerende observatie en objecten zijn over het algemeen de meest gebruikte bronnen bij casestudies (Yin, 2009:101). In dit onderzoek is vooral gebruik gemaakt van documenten en interviews.

Documentanalyse

Documenten zijn gebruikt om de populatie en leerlingenprestaties van de scholen te analyseren en om meer duidelijkheid te krijgen over de identiteit van de school. Hiervoor is gebruik gemaakt van het identiteitsplan en het begrotings-formatieplan van SIPO en leerlingengegevens uit Parnassys.

Interview

Daarnaast is gebruik gemaakt van half-gestructureerde interviews (zie bijlage 1). Het gebruiken van half-gestructureerde interviews levert op dat respondenten antwoord geven op de vragen die van tevoren zijn opgesteld, maar ook alle ruimte hebben voor eigen inbreng. Gezien het geringe aantal onderzoeken binnen deze context is de eigen inbreng van de leraren de toegevoegde waarde van dit onderzoek. Hier is dan ook alle ruimte voor gegeven. Daarnaast is het bij deze vorm van interviewen mogelijk om door te vragen wanneer zaken onduidelijk blijven. Tegelijkertijd blijft de herhaalbaarheid aanwezig wat de betrouwbaarheid ten goede komt. In ieder interview is gebruik gemaakt van dezelfde introductie en structuur om zo de subjectiviteit te verkleinen. De interviews zijn opgenomen door middel van een dictafoon en volledig getranscribeerd. De interviews duurden gemiddeld 45 minuten.

3.2 Cases en respondenten

3.2.1 Selectie van de cases

De drie cases zijn onderdeel van het schoolbestuur SIPO, tevens de enige drie islamitische basisscholen in de regio West-Brabant. Er zijn dus geen specifieke cases geselecteerd. Door middel van connecties binnen SIPO is ervoor gekozen om onderzoek te doen binnen de drie scholen die onder SIPO vallen. Het voordeel hiervan is dat de islamitische scholen onder

dezelfde leiding staan en te maken hebben met hetzelfde beleid, waardoor de uitkomsten van het onderzoek zeer bruikbaar zijn voor het schoolbestuur.

3.2.2 Selectie van respondenten

Het afnemen, uitwerken en analyseren van interviews is een intensieve en tijdrovende manier van dataverzameling. Hierdoor kan er in tegenstelling tot een survey maar een kleine groep respondenten worden onderzocht. Dit maakt een selectie noodzakelijk.

Er zijn per basisschool 5 leerkrachten geselecteerd en dus een totaal van 15 respondenten. De belangrijkste reden om alleen leerkrachten mee te nemen in het onderzoek is omdat het debat over de kwaliteit van de leraar in de meeste gevallen wordt gedomineerd door beleidsmakers, lerarenopleiders of onderzoeker en niet door de leraren zelf (Nóvoa, 1994). Door in dit onderzoek de focus te leggen op de leraren zelf kan de theorie aangevuld worden met theorie die van de leraren zelf afkomstig is.

De respondenten zijn geselecteerd op basis van achtergrond, geslacht, ervaring en de groep van lesgeven. De belangrijkste keuze is vooral op basis van achtergrond. Ik verwacht namelijk dat leerkrachten die dezelfde achtergrond hebben als de leerlingen vooral kenmerken aanhalen die met de islamitische identiteit te maken hebben. De keuze voor het geslacht heeft vooral te maken met het feit dat de islamitische identiteit van de scholen (vooral) zichtbaar is bij vrouwelijke respondenten, denk hierbij aan het dragen van een hoofddoek en wijde kleding. Ik verwacht dus dat vrouwelijke leerkrachten een andere focus zullen leggen op het begrip identiteit dan de mannelijke leerkrachten. Daarnaast denk ik dat ervaring van invloed is op de kenmerken van een leraar. Ik denk dat leraren die meer ervaring hebben, vaker kenmerken zullen noemen die te maken hebben met het 'kunnen'. Zij hebben meer ervaring, hebben vaak meer kennis en zullen wellicht om die reden vooral aangeven wat een leraar moet kunnen. Tot slot zijn respondenten ook gekozen op basis van de groep waarin zij lesgeven. Er is geprobeerd de respondenten zodanig te selecteren dat er een goede verdeling is in onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Deze variabele is meegenomen, omdat verwacht wordt dat leerkrachten die lesgeven aan de bovenbouw meer te maken krijgen met de islamitische identiteit van de leerlingen dan leerkrachten die lesgeven aan de onderbouw. De leerlingen zijn ouder en zullen zich meer identificeren met de Islam.

Door de steekproef zodanig samen te stellen dat alle relevante variaties in meningen, opvattingen, gevoelens en motivaties de mogelijkheid krijgen om zich te manifesteren binnen de steekproef en binnen het onderzoek is getracht de representativiteit van het onderzoek te waarborgen.

3.2.3 Respondenten

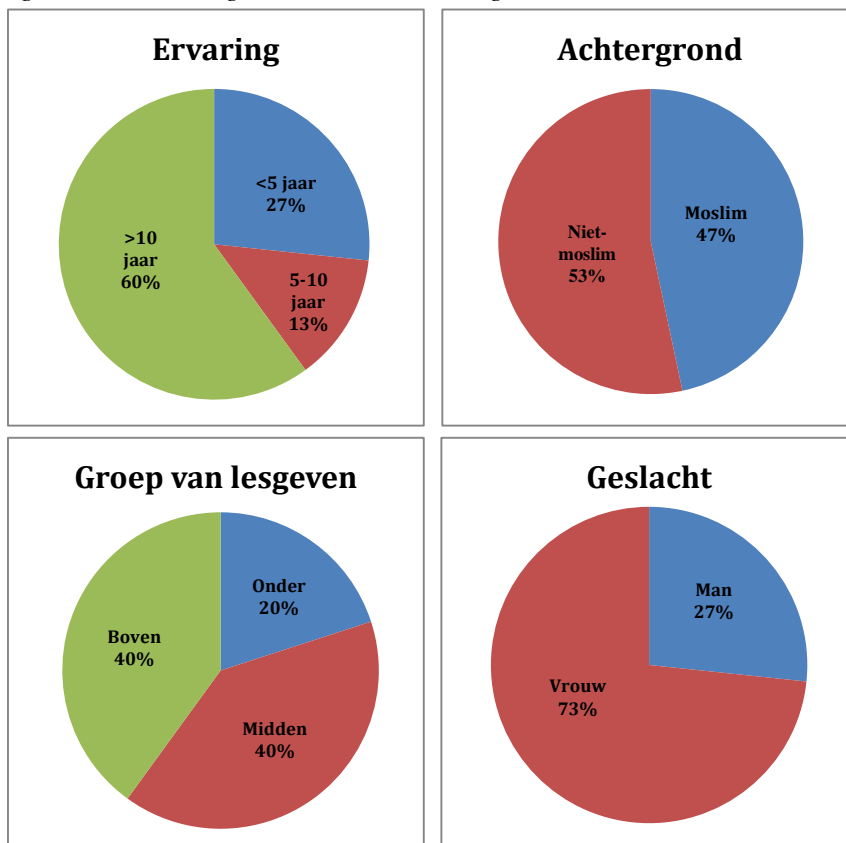
In tabel 2 zijn alle respondenten weergegeven, uitgesplitst naar bovengenoemde criteria.

Tabel 2: Respondenten uitgesplitst naar criteria

| | Respondentnr. | Geslacht <i>Man/vrouw</i> | Groep van lesgeven <i>Onderbouw middenbouw bovenbouw</i> | Achtergrond | | Ervaring <i><5 jaar 5-10 jaar >10 jaar</i> |
|------------------------|---------------|------------------------------|---|----------------|---------------------------|---|
| | | | | <i>Afkomst</i> | <i>Moslim/Niet-moslim</i> | |
| El Feth | #1 | Man | Middenbouw | Marokko | Moslim | >10 jaar |
| | #2 | Vrouw | Middenbouw | België | Niet-moslim | >10 jaar |
| | #3 | Vrouw | Middenbouw | Marokko | Moslim | <5 jaar |
| | #4 | Vrouw | Onderbouw | Nederland | Niet-moslim | >10 jaar |
| | #5 | Vrouw | Bovenbouw | Marokko | Moslim | >10 jaar |
| Aboe el Chayr | #6 | Vrouw | Bovenbouw | Nederland | Niet-moslim | >10 jaar |
| | #7 | Man | Bovenbouw | Nederland | Niet-moslim | 5-10 jaar |
| | #8 | Vrouw | Middenbouw | Nederland | Niet-moslim | >10 jaar |
| | #9 | Vrouw | Onderbouw | Nederland | Niet-moslim | >10 jaar |
| | #10 | Vrouw | Middenbouw | Turkije | Moslim | <5 jaar |
| Okba Ibnoe Nafi | #11 | Vrouw | Bovenbouw | Nederland | Niet-moslim | 5-10 jaar |
| | #12 | Man | Bovenbouw | Nederland | Niet-moslim | >10 jaar |
| | #13 | Man | Middenbouw | Marokko | Moslim | >10 jaar |
| | #14 | Vrouw | Bovenbouw (Sinds kort: onderbouw) | Marokko | Moslim | <5 jaar |
| | #15 | Vrouw | Onderbouw | Marokko | Moslim | <5jaar |

In onderstaande cirkeldiagrammen zijn de gegevens uit tabel 2 systematisch weergegeven.

Figuur 4: Cirkeldiagrammen visuele weergave tabel 2



Het aandeel vrouwen is vele malen groter dan het aandeel mannen. Dit komt grotendeels overeen met de verdeling man/vrouw binnen de scholen. Binnen de categorie 'groep van lesgeven' zijn respondenten gelijkmatig verdeeld over de groepen. Dat het percentage onderbouw iets lager is, heeft te maken met het feit dat de onderbouw uit twee klassen bestaat en de midden- en bovenbouw uit 3 klassen. De keuze van respondenten is vooral gebaseerd op de achtergrond van de leerkracht. Er is geprobeerd een 50/50 verdeling te maken; de helft moslim-leerkrachten en de andere helft niet-moslim-leerkrachten. De meeste respondenten hebben meer dan 10 jaar ervaring. Dat deze groep zo groot is, komt voornamelijk doordat er geen onderscheid is gemaakt tussen iemand die 11 jaar ervaring heeft en iemand die 25 jaar ervaring heeft. Er wordt geen verschil in antwoorden verwacht.

3.3 Analysemethode

Nadat de data is verzameld door middel van de interviews met de respondenten moeten deze geanalyseerd worden. Alle interviews zijn daartoe opgenomen en volledig getranscribeerd. Om het analyseren gestructureerd te kunnen doen, is er gebruik gemaakt van coderen (Berg & Lune, 2012). Hierbij zijn drie fasen doorlopen, namelijk de fase van open, axiaal en selectief coderen (Boeije, 2005). Aan de hand van open coderen, wordt er een code of label toegekend aan de antwoorden van de respondenten. Vervolgens zijn aan de hand van axiaal coderen de codes in alle interviews op elkaar afgestemd om zo tot een alomvattend codeerschema te komen (zie bijlage 2). Tot slot wordt door middel van selectief coderen gezocht naar patronen en wordt nagegaan of en hoe bepaalde codes in de eenheden van onderzoek samenhangen. Codes die informatie bevatten die niet passen binnen de variabele van dit onderzoek worden geplaatst onder de overige nul-code.

3.4 Kwaliteit van het onderzoek

Belangrijke begrippen bij het doen van wetenschappelijk onderzoek zijn betrouwbaarheid en validiteit. In dit onderzoek is daarom getracht de betrouwbaarheid en validiteit zo groot mogelijk te maken. Hieronder zal worden toegelicht op welke wijze dit is gebeurd en op welke wijze dit is gewaarborgd.

3.4.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek heeft betrekking op de beïnvloeding van waarnemingen door toevallige of niet-systematische fouten ('t Hart et al., 2005). De betrouwbaarheid bij half-gestructureerde interviews kan soms lastig zijn aangezien er geen strak schema wordt gehanteerd en er wordt doorgevraagd aan de hand van de antwoorden van

de respondent. Om de betrouwbaarheid zo hoog mogelijk te houden, is ervoor gekozen om een vragenlijst op te stellen aan de hand van de literatuur, waarbij ook eventuele doorvragen zijn geformuleerd. Dit verhoogt de consistentie van de meetmethode.

Daarnaast is bij het meten van prestaties gebruik gemaakt van zowel subjectieve als objectieve maatstaven. Als er alleen gebruik wordt gemaakt van subjectieve maatstaven bestaat er een hogere kans op vertekening en vervorming. Als er alleen Cito-resultaten gebruikt worden, worden de niet-cognitieve prestaties bij voorbaat al niet meegenomen in het onderzoek. Voor een volledig en betrouwbaar beeld zijn daarom zowel de subjectieve als objectieve maatstaven meegenomen.

Tot slot is de vragenlijst nagekeken door een professionele onderzoeker, wat de kwaliteit van de vragenlijst verhoogt ('t Hart et al., 2005).

3.4.2 Validiteit

Interne validiteit

Interne validiteit gaat over het zorgvuldig bepalen van wat er onder een begrip wordt verstaan ('t Hart et al., 2005). Door het gebruik van half-gestructureerde interviews wordt er ruimte gecreëerd voor nieuwe concepten en mogelijkheden voor doorvragen bij onduidelijkheden in de antwoorden. Het geeft mij de mogelijkheid om direct in te spelen op de persoon of de situatie. Dit vergroot de volledigheid van de antwoorden, wat van belang is voor de interne validiteit.

Daarnaast zijn de theoretische concepten in het onderzoek geoperationaliseerd om deze nauwkeurig in de praktijk waar te nemen. Er is vervolgens gebruik gemaakt van een systematische manier van werken. Zowel het opstellen en uitwerken van de interviews als de analyse van de interviews zijn systematisch uitgevoerd. De interviewvragen zijn tot stand gekomen aan de hand van de operationalisatie, waarbij de interviews volledig zijn getranscribeerd. Bij de analyse is gebruik gemaakt van een coderingssysteem die voortvloeit uit de operationalisatie. Dit verkleint de kans op systematische fouten in het gehele onderzoek ('t Hart et al., 2005).

Rol van de onderzoeker

Een nadeel van het afnemen van interviews is dat er sprake kan zijn van sociaal wenselijke antwoorden. In dit onderzoek wordt verondersteld dat dit nadeel aanwezig kan zijn, omdat ik een islamitische achtergrond heb. Hierdoor bestaat de kans dat respondenten terughoudend zullen zijn wat betreft de islamitische identiteit van de scholen. Door middel van een open en

uitnodigende houding wordt getracht om een waarde vrije ruimte te creëren waarin leerkrachten hierover openhartig kunnen vertellen.

Externe validiteit

Een belangrijke issue binnen externe validiteit is de generaliseerbaarheid van het onderzoek. De generaliseerbaarheid verwijst naar de mate waarin de bevindingen van het onderzoek algemeen toepasbaar zijn buiten de context van het onderzoek zelf (Babbi, 1995). In het geval van casestudies wordt er vaak gesproken over het gebrek aan mogelijkheden voor generalisatie. Door gebruik te maken van een multiple casestudy kunnen resultaten al meer worden gegeneraliseerd (Yin, 2009: 14-16). Daarnaast zijn respondenten geselecteerd op basis van een aantal factoren (geslacht, achtergrond, groep van lesgeven, ervaring), zodat er een heterogene groep ontstaat waarin alle relevante variaties in meningen, opvattingen, gevoelens en motivaties de mogelijkheid krijgen om zich te manifesteren. Hiermee wordt getracht de externe validiteit te vergroten.

3.5 Operationalisatie

Voor een kwalitatief hoogwaardig onderzoek is het van belang om de reeds genoemde concepten uit de theorie meetbaar te maken voor de onderzoeker (t Hart et al., 2005). De verschillende concepten uit hoofdstuk 2 zullen hieronder worden geoperationaliseerd, zodat ze kunnen worden meegenomen in de interviews, in de fase van het gesloten coderen en bij de reflectie op de resultaten.

Tabel 3: Operationalisatie van concepten

| Concept | Definitie | Dimensie | Uitingsvormen |
|-------------------------|---|---------------------------|---|
| Context | Factoren in de externe en interne context | Product-Market-Technology | - Kwaliteit onderwijs - Marktaandeel |
| | | Configuration | - Identiteit - Leerlingenpopulatie |
| | | Social-Cultural-Legal | - Legitimiteit |
| HRM | Het uitvoeren van activiteiten om het menselijk kapitaal in organisaties gewenst gedrag te laten vertonen om op die manier organisatiesucces te behalen | Ability | - Training- en ontwikkelingsmogelijkheden - Werving en selectie |
| | | Motivation | - Beoordeling - Beloning |
| | | Opportunity | - Autonomie - Participatiemogelijkheden |
| Kenmerken leraar | De criteria die de respondent van waarde acht voor een bijdrage aan prestaties | Kunnen | - Inhoudelijke vakkennis - Pedagogisch-didactische vakkennis |
| | | Willen | - Motivatie |
| | | Mogen | - Autonomoos werken - Participeren |
| Prestatie | Leerlingenprestatie | Cognitieve prestatie | - Objectieve Cito eindresultaten - Subjectieve beoordeling toetsresultaten |
| | | Niet-cognitieve prestatie | - Zelfvertrouwen - Werkhouding - Sociaal gedrag - Aanspreekbaarheid in het Nederlands - Inzet |

4. ACHTERGROND EN CONTEXT

In dit hoofdstuk wordt de casus van dit onderzoek verder toegelicht. In de volgende paragrafen zal eerst het ontstaan van het islamitisch onderwijs in Nederland worden besproken. Daarna zal worden besproken wat het islamitisch onderwijs inhoudt. Vervolgens worden mogelijke verklaringen gegeven voor de lage prestaties van islamitische scholen ten opzichte van andere soorten onderwijs. Daarna zal er worden ingegaan op de achtergrond van SIPO. Tot slot wordt de context van deze SIPO besproken.

4.1 Ontstaan Islamitisch onderwijs Nederland

Vanaf het einde van de jaren vijftig was er schaarste op de Nederlandse arbeidsmarkt (CBS, 2000). De Tweede Wereldoorlog was net voorbij, de economie begon te groeien, maar er waren te weinig arbeiders. In verband met het tekort aan vooral laaggeschoold personeel trokken Nederlandse bedrijven buitenlandse werknemers aan uit landen rond de Middellandse Zee, zoals Portugal, Spanje, Griekenland, Joegoslavië, Marokko, Turkije, Algerije en Tunesië. Dit is in figuur 5 weergegeven.

Figuur 5: Immigratie uit landen rond de Middellandse Zee²



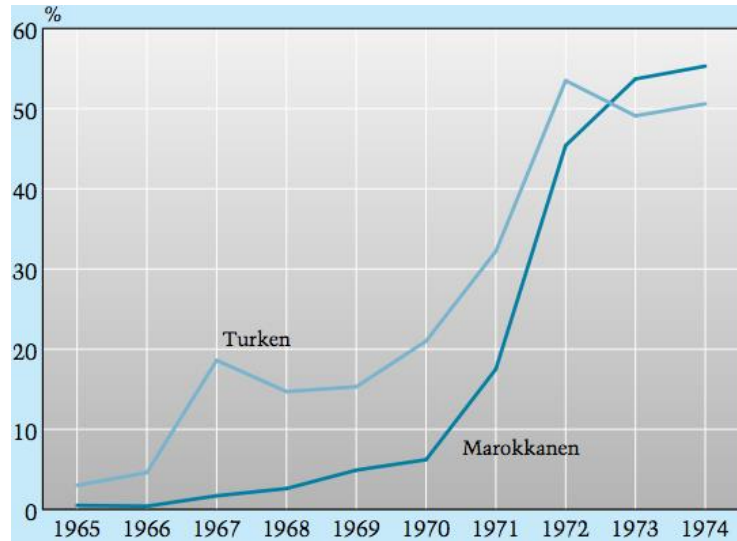
Bron: CBS, 2000

Dit waren bijna allemaal mannen die als arbeiders gingen werken in de industrie. Aanvankelijk waren er vooral Italianen en Spanjaarden, maar de meeste van hen vertrokken binnen 10 jaar. De migratie van de Marokkanen en Turken vertoonde echter een ander patroon. De meeste van hen bleven veelal en lieten na verloop van tijd hun gezinnen

² Algerije, Griekenland, Italië, Joegoslavië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië, Turkije

overkomen. In figuur 6 is te zien dat het aandeel vrouwen is toegenomen, wat de toename van de gezinshereniging weerspiegelt.

Figuur 6: Aandeel vrouwen in de immigratie



Bron: CBS, 2000

De kinderen van deze gezinnen werden aangemeld op basisscholen in hun woon- of werkomgeving. Dit waren meestal openbare, katholieke of protestantse scholen (Shadid & Van Koningsveld, 1990). Het aantal migrantenkinderen op basisscholen eind jaren zestig was zo minimaal dat er vanuit de overheid geen onderzoek werd gedaan naar de bestaande onderwijsmethodes voor deze kinderen (ISBO, 2009). Uitgangspunt was immers de tijdelijkheid van het verblijf van deze kinderen. Op korte of lange termijn zouden zij toch remigreren. Om dit remigratieproces te versoepelen, creëerde de overheid vanaf 1970 de mogelijkheid voor Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) binnen het basisonderwijs. Zo waren zij goed voorbereid op een eventuele terugkeer naar het land van herkomst (Shadid & Van Koningsveld, 1997:145).

Na verloop van tijd werd duidelijk dat de meeste migrantengezinnen zich permanent zouden vestigen. Het probleem echter was dat de leerlingen nauwelijks Nederlands spraken en toch exact dezelfde lesstof kregen als hun klasgenoten. Het OETC, dat het remigratieproces zou versoepelen, kreeg een andere invulling. In plaats van onderwijs over eigen taal en cultuur moest het gaan over de integratie van de tweede generatie migranten in Nederland (Shadid & Van Koningsveld, 1997:155).

Echter vonden ouders dat het vernieuwde OETC niet voldoende rekening hield met de Islam en dat daardoor hun kinderen niet werden opgevoed tot goede moslims. Zij wilden een school waar hun kinderen een islamitische opvoeding kregen (Wagtendonk, 1987:122).

Ouders waren daarnaast ook bezorgd over de tegenvallende onderwijsresultaten op de bestaande scholen. Dit zou komen door de disbalans tussen enerzijds cognitieve en anderzijds sociale en emotionele vaardigheden en aan het egalitaire en permissieve pedagogisch-didactische klimaat op die scholen (Landman, 1992; Aarsen & Jansma, 1992). Ouders waren daarin veel strenger en dit paste niet bij de opvatting van de bestaande scholen. Een ander heikel punt was de geringe ouderparticipatie van de migrantenkinderen. Dit werd in verband gebracht met het niet aansluiten bij de thuiscultuur van de kinderen door de leraren (Landman, 1992; Aarsen & Jansma, 1992). Een eigen school zou hier verandering in brengen.

Al deze problemen waren onder andere de reden geweest waarom de Stichting Turks Onderwijs in 1980 een aanvraag voor islamitisch onderwijs heeft ingediend bij de overheid. De Nederlandse grondwet kent de vrijheid van onderwijs en het recht op bekostiging daarvan. De vraag naar een eigen islamitische school was deels het logische gevolg van een institutionaliseringsproces (Wagtendonk, 1987:99). Door hun langere verblijf in Nederland raakten de migranten steeds meer op de hoogte van de Nederlandse taal en werden zij zich meer bewust van hun rechten en plichten. Dit leidde tot een relatief toegenomen mondigheid en zichtbaarheid van migranten in vergelijking met de jaren zeventig en tachtig. Volgens Shadid (1995) komt dit het duidelijkst tot uiting in de toename van specifieke eigenvoorzieningen en in het verzet tegen de situatie van achterstelling die hun maatschappelijke realiteit kenmerkt.

Daarnaast zou een eigen islamitische school het gemeenschapsgevoel onder de moslims en hun kinderen versterken, kon er klassikaal aandacht worden besteed aan problemen met de tweede taal en kon er godsdienstles gegeven worden. In 1987 was het dan eindelijk zover en werd met de oprichting van Al Ghazali School in Rotterdam het islamitisch onderwijs in Nederland een feit.

4.2 Wat is het islamitisch onderwijs?

Het islamitisch basisonderwijs is een vorm van bijzonder onderwijs. Momenteel telt Nederland 49 islamitische basisscholen (AD, 2015). De islamitische scholen kennen grofweg twee doelstellingen, namelijk (1) het verhogen van het onderwijsniveau door verbetering van de kwaliteit van onderwijs en (2) het leveren van een bijdrage aan de cultureel-religieuze identiteitsontwikkeling van de kinderen in de geest van de islam (Shadid & Van Koningsveld, 1992; Driessen & Bezemer, 1999). De nadruk die op deze doelen wordt gelegd verschilt per school en daarbinnen van geleding tot geleding (Teunissen, 1990; Aarsen & Jansma, 1992). Dit betekent dat het verschil tussen een openbare en een islamitische school vooral zit in de

tweede doelstelling. Islamitische scholen zijn namelijk wettelijk verplicht om bepaalde vakken aan te bieden, zoals rekenen, taal en begrijpend lezen. Slechts bij een aantal vakken mogen de scholen een eigen interpretatie aan de lesstof geven. Dit betekent ook dat het onderwijs ten alle tijden in het Nederlands moet worden gegeven (Shadid & Van Koningsveld, 1990).

Het islamitisch onderwijs kent in Nederland felle voor- en tegenstanders. Voorstanders geven aan dat de eigen scholen zorgen voor emancipatie en integratie, terwijl tegenstanders juist bang zijn voor segregatie en isolement (Driessen & Bezemer, 1999). Zij hebben weinig vertrouwen in de onderwijskundige kwaliteit en mogelijkheden voor positieverbetering binnen deze scholen (Aarsen & Jansma, 1992).

4.3 Mogelijke verklaringen voor verschillen in opbrengsten

Uit de inleiding blijkt dat de onderwijsopbrengsten binnen het islamitisch onderwijs nog altijd achter lopen op andere vormen van onderwijs. Hiervoor zijn een aantal verklaringen te geven.

De eerste verklaring is te vinden in het feit dat islamitische scholen vanwege de specifieke samenstelling van hun leerlingenpopulatie per definitie achterstandsscholen zijn. De leerlingenpopulatie wordt duidelijk gemaakt aan de hand van leerlingengewichten. De zogenoemde gewichtenregeling vormt voor het ministerie van OCW de basis voor de toekenning van extra subsidie aan de scholen om onderwijsachterstanden weg te werken. Daarbij geeft het leerlingengewicht een indruk van de mate van achterstand van een leerling gebaseerd op de sociaal-etnische achtergrond. In tabel 4 zijn de (meest gebruikte) gewichten weergegeven en nader uitgewerkt.

Tabel 4: Gewichtenregeling

| Opleiding ouders | Gewicht |
|--|---------|
| Maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk (1 of beide ouders) | 1,2 |
| Maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg (beide ouders of ouder die voor het kind zorgt) | 0,3 |
| Minimaal 3 of 4 jaar mavo, gemengde leerweg of theoretische leerweg. Minimaal 2 jaar havo of vwo gevolgd of heeft mbo, hbo of universitaire opleiding gevolgd (1 of beide ouders) | 0,0 |

Bron: Rijksoverheid, 2015

Islamitische scholen hebben dus relatief gezien meer leerlingen met een 1,2-gewicht of 0,3-gewicht. In de praktijk betekent dit vaak allochtone kinderen uit een laag sociaaleconomisch milieu. Dit sluit aan bij de verklaringen die gevonden kunnen worden in de hulpbronnentheorie (Van der Slik, Driessen & De Bot, 2006). Het gaat hier om de culturele,

sociale en linguïstische kapitaal waarover ouders en kinderen kunnen beschikken (Putnam, 1995). De leerlingen van islamitische scholen beschikken doorgaans over minder hulpbronnen dan autochtone kinderen uit hogere sociale milieus (Driessen, 2008;171). Doordat ze bij elkaar op school zitten, kunnen zij nauwelijks profiteren van elkaars hulpbronnen. Daarnaast maken leerlingen van deze scholen weinig gebruik van buitenschoolse activiteiten, zoals het bezoeken van een museum of bioscoop. Terwijl juist van dit soort zaken wordt verondersteld dat ze uiteindelijk het prestatieniveau gunstig zullen beïnvloeden (Meijnen, Rupp & Veld, 2001: 80-81).

Ook wordt hun taalontwikkeling belemmerd, doordat zij nauwelijks in contact komen met autochtone leerlingen (Carrington & Luke, 1997). Kabdan (1992) vreest dat de taalachterstand zal toenemen door het ontbreken van autochtone Nederlandse leeftijdsgenoten.

Een andere mogelijke verklaring geeft Shadid (1995) in zijn onderzoek naar de relatie tussen de culturele identiteit van allochtonen enerzijds en de integratie van hen anderzijds. Hij onderscheidt twee benaderingen. De eerste benadering gaat ervan uit dat de achterstand wordt veroorzaakt doordat allochtonen de eigen cultuur en identiteit behouden en dat assimilatie de enige oplossing is voor sociale stijging van de allochtone jongeren (Rath, 1991:137). Een dergelijke visie impliceert dat wanneer een jongere zich volledig zou aanpassen aan de Nederlandse cultuur, en dus hiermee de verschillen in de specifieke interpretatiekaders verdwijnen, conflicten als achterstand zich ook automatisch niet zouden voordoen. Deze benadering houdt geen rekening met de invloed van andere maatschappelijke factoren in de samenleving – zoals vooroordelen, gebrek aan acceptatie, negatieve bejegening en discriminatie – die een belangrijke rol kunnen spelen bij het verklaren van de achterstand waarin deze jongeren en hun ouders verkeren.

De tweede benadering verzet zich juist tegen deze gedachte en stelt dat de culturele tradities van etnische groepen niet disfunctioneel worden in andere samenlevingen, maar dat *het contact met anderen* ervoor zorgt dat de allochtonen zich anders gedragen (o.a. Tennekes, 1989). Leerlingen creëren hun eigen sociale context, los van de individuele achtergrond, waardoor er op deze scholen gemakkelijk een ‘peer group’ ontstaat (Caldas & Bankston, 1997). De (stereotype) perceptie van de leerkracht van die ‘peer group’ kan de prestaties indirect beïnvloeden. Negatieve percepties van de leerkracht kunnen leiden tot lage verwachtingen van de leerling en via een ‘selffulfilling prophecy’ leiden tot onderpresteren (Driessen, 2002; 2007). Hieruit blijkt dat de leraar een belangrijke rol vervult in de prestaties

van leerlingen. Reden te meer om na te gaan welke kenmerken van leerkrachten van belang zijn voor prestaties.

4.4 Stichting Islamitisch Primair Onderwijs (SIPO)

Per 1 januari 2009 is SIPO ontstaan door een fusie van de bestuurders van de toen nog afzonderlijke islamitische scholen in de regio West-Brabant. Onder SIPO ressorteren momenteel drie scholen, te weten El Feth in Bergen op Zoom, Okba Ibnoe Nafi in Breda en Aboe el-Chayr in Tilburg. De gedachte is dat men door de samenwerking van de afzonderlijke scholen de bestuurlijke kwaliteit en hiermee de professionaliteit vergroot kan worden. Op deze wijze kan de kwaliteit van de scholen verbeterd worden.

Sinds 2012 heeft SIPO een nieuw bestuursvorm ingevoerd. De functies van het bestuur en intern toezicht zijn gescheiden. Er is gekozen voor een zogenaamde functionele scheiding middels het AB/DB-model. In dit model bestaat het bestuur van SIPO uit een Dagelijks Bestuur (DB) met alleen uitvoerende bestuursleden en een Algemeen Bestuur (AB) met alleen toezichthoudende bestuursleden. Het dagelijkse bestuur is eindverantwoordelijke voor alles wat op school gebeurt. Het algemeen bestuur heeft een toezichthoudende taak. In de periode 2013-2014 is het bestuur intensief begeleid in de implementatie van deze nieuwe bestuursvorm. Bij de stichting zijn ongeveer 63 personeelsleden werkzaam.

4.4.1 Context

Uit het theoretisch kader blijkt dat organisaties altijd te maken hebben met een context, die van invloed is op de wijze waarop HRM in de organisatie vorm wordt gegeven. Iedere school opereert in de nabijheid van andere scholen, onder invloed van overheidsbeleid en de verwachtingen van stakeholders en de maatschappij (externe context) en heeft een cultuur en een geschiedenis (interne context) (Leisink & Boselie, 2014). Strategisch HRM in organisaties begint daarom met het in kaart brengen van de organisatieomgeving: de interne en de externe organisatiecontext.

In dit onderzoek is vooral de interne context van de islamitische scholen onderzocht, omdat wordt verwacht dat de specifieke interne context vraagt om specifieke kenmerken van een leraar en hiermee om specifieke HRM-activiteiten. Toch is er voor gekozen om ook de externe context kort te bespreken, omdat deze volgens het model van Paauwe (2004) onderdeel is van de organisatiecontext.

Interne context/configuratie

Islamitische identiteit

De identiteit van een school speelt een belangrijke rol als het gaat om de kernwaarden van de organisatie en het bepalen van de strategie voor de toekomst (Leisink & Boselie, 2014). De onderzochte cases kenmerken zich door de islamitische identiteit van de scholen. Deze identiteit is van belang voor individuele leerkrachten als het gaat om herkenning en verbinding aan de organisatie.

De missie van SIPO is het bieden van kwalitatief hoogwaardig primair onderwijs op islamitische grondslag volgens de Soena wal Djamaha³. De visie is hierbij dat de leerlingen van SIPO ontwikkeld worden naar volwaardig burgerschap in de Nederlandse en Europese samenleving met een stevige, (zelf)bewuste islamitische identiteit. Dit betekent dat het personeel van SIPO in staat is deze visie en kernwaarden over te dragen en hier invulling aan geven. Omdat islamitische leerkrachten enige kennis van de islam hebben en dit ook in de praktijk brengen, gaat de voorkeur bij aanname van personeel dan ook uit naar moslim-leerkrachten.

SIPO heeft een identiteitsbeleid opgesteld dat betrekking heeft op alle aspecten van de schoolorganisatie en op alle werkzame personen binnen de stichting. De belangrijkste punten met betrekking tot de werkzaamheden van de leerkracht worden in de volgende korte alinea's besproken.

Kleding personeel

De kleding van het personeel mag op geen enkele manier aanstootgevend zijn voor andere personeelsleden, voor de kinderen en voor hun ouders. Leerkrachten hebben een belangrijke voorbeeldfunctie. Dit geldt ook op het gebied van kleding voor zowel moslim als niet-moslim leerkrachten. Dit houdt in dat het lichaam in afdoende mate wordt verhuld en er geen kleding van opzichte aard wordt gedragen en de kleding niet dusdanig strak is, dat zij lichaamsvormen accentueert. Het dragen van een hoofddoek is alleen verplicht voor vrouwelijke moslim-leerkrachten.

³ Een verzameling onmiskenbare onderwerpen waar het verstand en de natuurlijke aanleg van de mens zich bij neerleggen. Onderwerpen die verankerd zitten in het hart van de mens en niet open staan voor enige vorm van twijfel, zoals het geloof in het bestaan van de Schepper, Zijn alomvattende kennis, Zijn Almacht, de ontmoeting met Hem na de dood, de beloning voor de verrichte daden en de verplichting om Zijn bevelen, die hij middels Zijn Boeken en Zijn Profeten aan ons heeft geopenbaard, op te volgen.

Verjaardag vieren

Binnen de islamitische gemeenschap wordt verschillend gedacht over het vieren van verjaardagen. SIPO stelt zich op het standpunt dat er geen verjaardagen van leerkrachten en kinderen op school worden gevierd.

Muziek

Binnen de Islam is muziek onder bepaalde voorwaarden toegestaan. SIPO is er daarom op attent dat er geen gebruik wordt gemaakt van teksten die strijdig zijn met islamitische normen en waarden en dat het gebruik van muziekinstrumenten wordt beperkt tot de handtrom. Andere instrumenten mogen niet gebruikt of beluisterd worden.

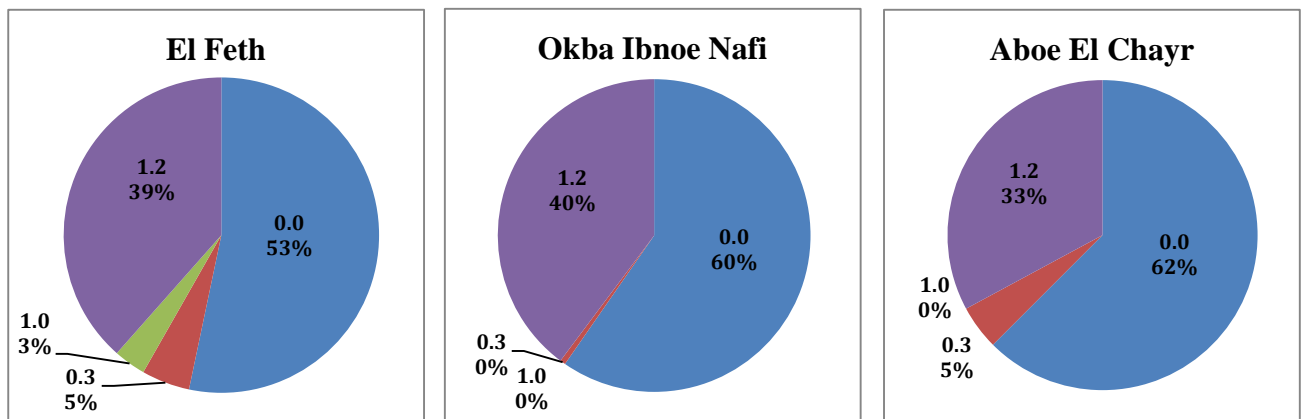
Handvaardigheid en tekenen

Het is niet toegestaan afbeeldingen van mensen en dieren te maken. Daarmee wil SIPO rekening houden met bestaande inzichten binnen de islamitische gemeenschap. Dat standpunt leidt ertoe dat er geen (drie dimensionale) afbeeldingen van mensen en dieren worden gemaakt.

Leerlingenpopulatie

Zoals eerder is besproken hebben islamitische scholen te maken met een leerlingenpopulatie die voor het overgrote deel bestaat uit allochtone kinderen. Dit geldt ook voor de SIPO-scholen. In onderstaande cirkeldiagrammen is de mate van achterstand per school procentueel weergegeven. Uit de diagrammen blijkt dat relatief gezien Aboe El Chayr de minste en El Feth de meeste achterstandsleerlingen heeft. Desondanks laten de cirkeldiagrammen een gering verschil zien tussen de leerlingengewichten van de basisscholen.

Figuur 6: Cirkeldiagrammen opgedeeld naar leerlingengewichten



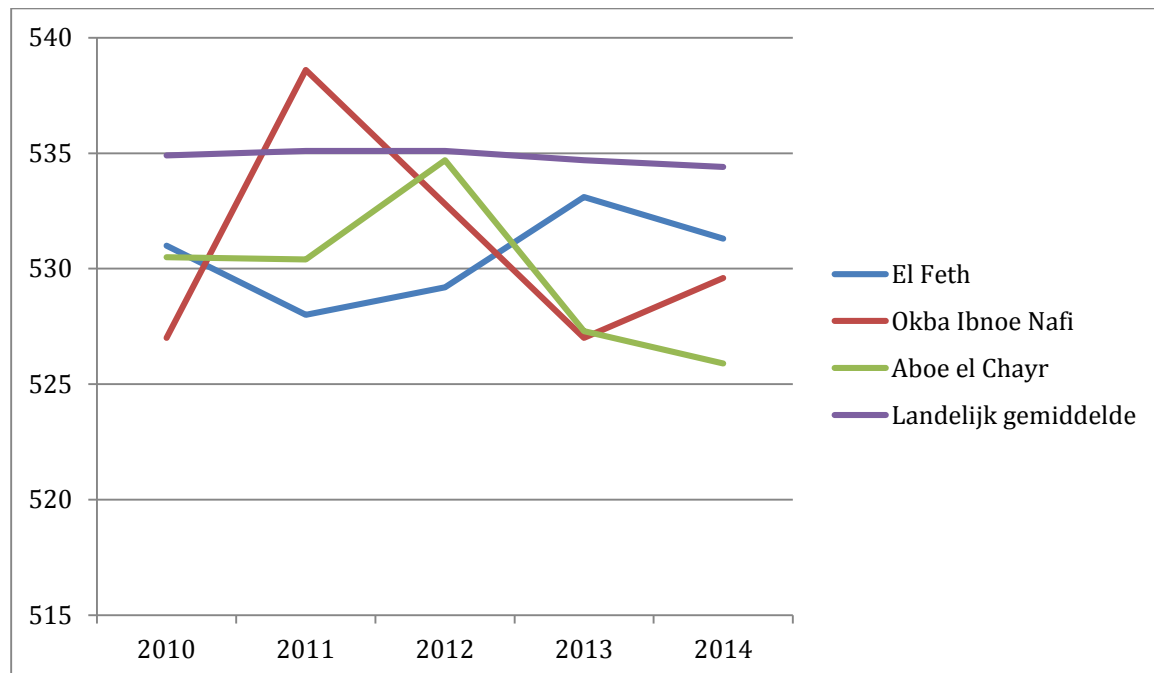
Om de subjectieve beoordelingen van de leerkrachten meer houvast te bieden, zullen ook de Cito-resultaten meegenomen worden in het onderzoek. Tabel 5 laat de niet-gecorrigeerde Cito eindscores zien van de jaren 2010 t/m 2014. De SIPO-scholen liggen ook op het gebied van objectieve scores dicht bij elkaar.

Tabel 5: Tabel Cito eindscores 2010 t/m 2014

| | El Feth | Okba Ibnoe Nafi | Aboe el Chayr | Landelijk gemiddelde |
|------------------|---------|-----------------|---------------|----------------------|
| 2010 | 531 | 527 | 530.5 | 534.9 |
| 2011 | 528 | 538.6 | 530.4 | 535.1 |
| 2012 | 529.2 | 532.8 | 534.7 | 535.1 |
| 2013 | 533.1 | 527.0 | 527.3 | 534.7 |
| 2014 | 531.3 | 529.6 | 525.9 | 534.4 |
| Gemiddeld | 530.5 | 531 | 529.8 | 534.8 |

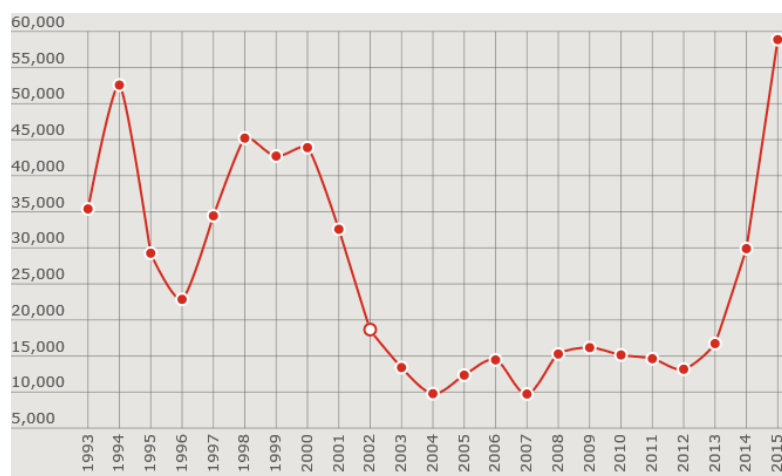
Om de Cito eindscores in perspectief te zetten, worden deze ook in een grafiek weergegeven (figuur 7). Hieruit blijkt dat de Cito eindscores veel schommeling vertonen en dat de scholen lager scoren dan het landelijk gemiddelde. Verklaringen liggen grotendeels in het hogere leerlingengewicht en de relatief kleinere klassen van de scholen. Enkele leerlingen kunnen een grote invloed uitoefenen op het gemiddelde van de klas.

Figuur 7: Lijndiagram Cito eindscores 2010 t/m 2014



Uit de meerjarenbegroting en bestuurs-formatie plan blijkt verder dat de meeste kinderen een Marokkaanse achtergrond hebben. De laatste jaren is een toename in leerlingen met een Somalische achtergrond en vluchtelingen zichtbaar. De scholen hebben vergeleken met gemiddelde basisscholen meer leerlingen afkomstig uit vluchtelingenlanden. In Nederland is het aandeel vluchtelingen de afgelopen jaren fors toegenomen (zie figuur 8). Het gaat voornamelijk om Syriërs die zijn gevlucht voor de woekerende burgeroorlog in Syrië (Vluchtelingenwerk Nederland, 2016). Voor alle kinderen in Nederland geldt de leerplicht, dus ook vluchtelingenkinderen in een asielzoekerscentrum moeten gewoon naar school. Kinderen tussen 12 en 18 jaar gaan na aankomst in Nederland eerst naar de internationale schakelklas. Zodra ze voldoende Nederlands spreken, stromen ze in op een voor hen geschikte onderwijsvorm (COA, 2016). Bij vluchtelingenkinderen is vaak sprake van trauma. Ze hebben een serie belastende ervaringen opgedaan, zoals het getuige zijn van gewelddadigheden, het verliezen van gezins- en/of familieleden, het kwijtraken van het contact met familieleden en het meemaken van de vlucht naar Nederland (Jong & Jong, 2013).

Figuur 8: Asielaanvragen per jaar (1993-2015)



Bron: Vluchtelingenwerk Nederland, 2016

Externe context

PMT-dimensie

Er is de laatste jaren steeds meer aandacht voor kwaliteitsverschillen tussen Nederlandse scholen in het primair onderwijs. De onderwijsinspectie is verplicht ten minste eenmaal per vier jaar scholen van het primair onderwijs te bezoeken. Zo publiceert de Onderwijsinspectie vanuit haar taak als toezichthouder op de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs voor elke

school een zogeheten kwaliteitskaart en opbrengstenkaart op haar website (Dijkgraaf, Van der Geest & De Jong, 2008). De kwaliteitskaart geeft een korte weergave van het oordeel van de inspectie over een school tijdens het laatst uitgevoerde kwaliteitsonderzoek. Uit een reeks onderzoeken van de Inspectie blijkt dat er op basisschool Aboe El Chayr in de periode 2006-2010 tekortkomingen in de kwaliteit van opbrengsten en het onderwijsleerproces zijn vastgesteld. De Inspectie heeft in het schooljaar 2014/2015 opnieuw onderzoek gedaan en stelt vast dat de onderwijskwaliteit weliswaar voldoende is, maar op een aantal onderzochte onderdelen verbeterd kan worden. Uit de laatste kwaliteitsrapporten van basisschool Okba Ibnoe Nafi (Inspectie, 2013) en basisschool El feth (Inspectie, 2011) is geconcludeerd dat de kwaliteit van het onderwijs op deze basisscholen voor een belangrijk deel op orde is.

De Onderwijsinspectie geeft ook een opbrengstenkaart vrij, waarop staat aangegeven hoe de school in een bepaald jaar presteert op het gebied van rendement en examenresultaten in vergelijking met de landelijke gemiddelden (Dijkgraaf, Van der Geest & De Jong, 2008). Daarnaast besteden verschillende dagbladen (waaronder *Trouw*) en RTL Nieuws jaarlijks uitgebreid aandacht aan de schoolprestaties. Hierbij wordt ook gekeken naar de achtergrond van leerlingen. Uit deze onderzoeken blijkt dat islamitische scholen betere scores voor hun eindtoets halen dan het landelijk gemiddelde (RTL Nieuws, 2013).

Deze transparantie zorgt ervoor dat scholen meer met elkaar gaan concurreren en het stelt ouders en leerlingen in staat om scholen met elkaar te vergelijken. Deze directe concurrentie kan scholen een extra prikkel geven om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Dijkgraaf, Van der Geest & De Jong, 2008). Maar kan daarnaast ook helpen marktaandeel te winnen. Betere prestaties zorgen er immers voor dat een school nieuwe leerlingen trekt.

SCL-dimensie

In Nederland worden alle religieuze en levensbeschouwelijke groepen in de gelegenheid gesteld eigen scholen te stichten die volledig worden gefinancierd door de overheid. Binnen de marges die de Grondwet stelt zijn alle schoolbesturen in grote mate vrij in de inrichting van de facetten van het onderwijs die zij noodzakelijk achten voor de overdracht van de eigen identiteit, zoals de inhoud van godsdienstlessen, de aanstelling van de leerkrachten en de toelating van leerlingen (Shadid, 2003: 22). De Onderwijsinspectie bewaakt, net als ook op openbare scholen, de kwaliteit van het onderwijs inclusief het pedagogisch klimaat.

5. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Allereerst zal worden ingegaan op de wijze waarop de leerkrachten prestaties omschrijven. Hierbij wordt ook aangegeven hoe de leerkrachten de prestaties van hun school beoordelen. Vervolgens zullen de verschillende kenmerken worden besproken. Daarna wordt er ingegaan op de wijze waarop de respondenten aangeven deze kenmerken te beïnvloeden. Tot slot zal de context van de scholen aan bod komen.

5.1 Prestatie

5.1.1 Cognitieve prestaties

Cito-resultaten

14 van de 15 respondenten benoemt de Cito-prestatie van de leerling als een vorm van prestatie. De toon hierbij wordt voornamelijk gelegd op de Cito-eindtoets in groep 8. *‘Prestaties liggen heel breed. Dat kun je niet echt over een ding gooien, maar meestal wordt er gesproken over Cito prestaties.’* (Respondent 15). *‘Ja het eindproduct is altijd bij elk bedrijf. Het gaat uiteindelijk om het eindproduct hé.’* (Respondent 1).

Echter geven 5 respondenten expliciet aan de sociale competenties van leerlingen belangrijker te vinden dan de cognitieve prestaties. *‘Leerprestaties die zijn dus ook wel belangrijk natuurlijk. Maar ik vind het vooral belangrijk dat een kind met een goede persoonlijkheid van school afgaat. En dan vind ik eigenlijk nog de leerprestaties er een beetje ondergeschikt aan.’* (Respondent 2). *‘Ja ik praat iets minder over de Cito toetsen. Daar wordt hier natuurlijk altijd op gehamerd. Want die moeten goed zijn. Ik zeg ook tegen ouders ik laat het niet afhangen van de Cito-toetsen of een kind wel of niet door kan.’* (Respondent 9).

Zij geven ook aan dat ze het jammer vinden dat leerlingen vooral op de cognitieve vaardigheden worden afgerekend door de Onderwijsinspectie. *‘Dan denk ik van ja, dat gevoel dat ik al het hele jaar heb, dat is belangrijker dan die toets. Terwijl we door de inspectie natuurlijk helaas op die toetsen worden afgerekend.’* (Respondent 9).

Taalvaardigheid

Een andere vorm van prestatie die erg belangrijk wordt gevonden door 11 van de 15 respondenten zijn de taalvaardigheden van de leerlingen. *‘Bij ons is natuurlijk de taal heel erg belangrijk, woordenschat.’* (Respondent 4). Uit de interviews blijkt dat leerlingen van deze islamitische scholen een grote taalachterstand hebben. *‘Woordenschat is een beetje een*

cruciaal probleem hier op school. Op heel veel islamitische basisscholen is er gewoon een geringe woordenschat. En dat zorgt wel uiteindelijk voor minder succes in de maatschappij.' (Respondent 15). *'Er zijn toch veel kinderen met een slechte woordenschat, die hier ook uitstromen met een slechte woordenschat.'* (Respondent 6). Vooral leraren die op een andere school hebben gewerkt, geven aan dat de leerlingen van de islamitische scholen een grote taalachterstand hebben. *'Ja dat is een feit. Bijvoorbeeld in vergelijking met Nederlandse kinderen, die komen wel met een bagage naar school en onze kinderen, ja iets minder'* (Respondent 13).

Tegelijkertijd krijgen de scholen te maken met een grote instroom van Somalische kinderen en vluchtelingen. *'We krijgen de laatste tijd wel meer Somalische kinderen. Die hadden we in het verleden heel weinig, de laatste tijd meer, meer Somalische kinderen.'* (Respondent 13). Deze leerlingen spreken de Nederlandse taal niet of nauwelijks en stromen automatisch in met een slechte woordenschat. *'De meeste Somalische kinderen zijn net gekomen dus ze hebben wel moeite met de taal en met starten'*. (Respondent 13). Terwijl de eisen voor woordenschat alleen maar hoger worden. *'De eisen van de Inspectie die worden steeds hoger, bijvoorbeeld de woordenschattoets in groep acht die moeten we doen. Het zijn 60 opgaven. De kinderen die moeten inmiddels al 55 goed hebben om een voldoende te halen. Ze mogen maar vijf foutjes maken.'* (Respondent 7).

5.1.2 Niet-cognitieve prestaties

Zelfverzekerdheid

De meest genoemde niet-cognitieve prestatie (12 van de 15) is de mate van zelfverzekerdheid van de leerlingen. 6 van de 15 respondenten geeft nadrukkelijk aan dat de mate waarin een leerling zelfverzekerd is bepalend is voor zijn prestaties. *'Het allerbelangrijkste vind ik dat we kinderen afleveren die zelfbewust in de samenleving staan, zelfvertrouwen. Dat vind ik heel erg belangrijk.'* (Respondent 4). *'Het is eigenlijk gewoon het zelfvertrouwen van een kind. Als jij zelfverzekerd bent, dan ga jij ook niet zomaar anderen aan lopen vallen. Dan voel je je ook niet zo snel beledigd en dan kun je wat rustiger reageren.'* (Respondent 6). Uit de interviews blijkt dat de leerlingen van deze islamitische basisscholen een laag zelfbeeld hebben. *'Wij zitten nu vrij laag, deze kinderen hebben een heel laag zelfbeeld.'* (Respondent 7). *'Er zijn best wel wat kinderen die geen zelfvertrouwen hebben'* (Respondent 5). De belangrijkste reden hiervoor is volgens 2 respondenten de negatieve publiciteit van de Islam. Deze negatieve publiciteit zorgt ervoor dat leerlingen minder zelfvertrouwen hebben. *'Ze moeten meer vertrouwen in zichzelf hebben. Ik merk wel, en dat vind ik heel jammer, dat de media en*

dergelijke best wel negatief is over de Islam en dat onze kinderen daar ook wel een aantal dingen van oppikken en dat dat dan weer zorgt voor minder vertrouwen heb ik soms het idee.’ (Respondent 10). Ook zouden volgens 4 respondenten de leerlingen van huis uit gewend zijn negatief benaderd te worden. Zij geven aan dat dit niet de juiste oplossing is, omdat het een averechts effect heeft op de leerlingen. *‘Maar ik probeer ook nooit boven hun te gaan hangen of staan of mijn macht te laten zien of nablijven of strafregels. Ik denk dat dat geen zin heeft. Ik weet wel dat kinderen dat gewend zijn, als je dit doet dan dat, straf PAM! Veel kinderen ook wel van huis uit, gewoon kort zo doen we het.’* (Respondent 6). *‘Omdat er heel erg druk wordt gezet op de kinderen, en dat zie je heel veel buiten en thuis, je moet dit en je moet dat en doe je dat niet dan zit je op je kamer. Kun je dit niet dan gebeurt dat. En dan in het negatieve. [...] Op het moment dat je zelfvertrouwen hebt in jezelf van hé ik kan het, dan kun je ook veel beter presteren. Op het moment dat je denkt of als je vanuit je ouders bijvoorbeeld te horen krijgt je moet nu, je moet nu dit, die druk. Op het moment dat er een druk op kinderen komt dan gaan ze onderpresteren.’* (Respondent 7).

Zelfstandigheid

Een andere niet-cognitieve vaardigheid dat vaak genoemd wordt door de respondenten (7 van de 15) is de mate van zelfstandigheid van een leerling. Dit wordt door respondenten vooral in verband gebracht met het feit dat leerlingen zich bewust moeten zijn van de eigen identiteit en dat ze hierdoor sterk in de samenleving staan. Zelfvertrouwen blijkt hier een belangrijke rol te spelen. *‘En de eigen identiteit, dat is natuurlijk hier heel erg belangrijk op deze school. Dat ze zich bewust zijn van wij zijn moslim kinderen, op een islamitische basisschool. Wat hoort daarbij? Hoe sta je daar in?’* (Respondent 4). *‘Wij willen graag een compleet kind dat straks zelfstandig kan functioneren in de maatschappij. Dus op allerlei fronten.’* (Respondent 1). Een aantal leerlingen zou zich schamen voor de eigen identiteit. Dit zou volgens de respondent veranderd moeten worden. *‘Wij hadden bijvoorbeeld in mijn klas afgesproken met de leerlingen in de Ramadan dat de meisjes een hoofddoek dragen en de jongens een jalaba. De meisjes kwamen met een hoofddoek, maar de meeste jongens hadden een smoesje om geen jalaba te laten dragen. Naderhand bleek dat ze zich schaamden. De identiteit moet naar voren worden gebracht. Ze hoeven zich nergens voor te schamen’.* (Respondent 5).

Sociaal gedrag

Daarnaast geven 11 van de 15 respondenten aan dat het sociale gedrag van de leerlingen een vorm van prestatie is. Hiervan geven alle respondenten aan dat het gedrag van de leerlingen

problematisch is. Leerlingen zijn druk, luisteren onvoldoende en maken ruzie. *'Deze kinderen zijn wel erg druk altijd. En luisteren slecht.'* (Respondent 2). *'Wij moeten ons heel vaak boos maken over het gedrag van kinderen. Ons zorgen maken, ruzie op het schoolplein en iemand stoot tegen iemand anders en dan PAM! Meteen impulsief reageren!'* (Respondent 6). 4 respondenten geven aan dat Somalische leerlingen heel laag scoren op het gedrag. Dit wordt onder meer toegewezen aan wat zij in het verleden hebben meegemaakt. *'De meeste Somalische kinderen zijn net gekomen dus ze hebben wel moeite met de taal en met starten, maar vooral veel problemen op het gebied van sociale competenties, gedrag en alles. Die hebben vaak problemen gehad in hun eigen land en dat vraagt veel om een goeie start te maken. In het algemeen blijft het ook een achterstand houden in vergelijking met Marokkaanse en Turkse leerlingen.'* (Respondent 13).

Inzet/motivatie leerlingen

De motivatie van de leerlingen is veelvuldig besproken. 6 van de 15 respondenten geven aan dat de meeste leerlingen van de islamitische scholen ongemotiveerd en onverschillig zijn. *'Gewoon de hele motivatie van de kinderen, intrinsiek vanuit zichzelf en niet van wat hij wil of wat ik wil of wat papa en mama willen of weet ik het wie.'* (Respondent 7). *'Het ligt denk ik vooral aan de populatie die wij op school hebben rondgelopen. Alhoewel ik wel moet zeggen dat het de afgelopen jaren heel veel veranderd is. Maar als je bijvoorbeeld zo'n kleuterklasje zou moeten vergelijken met zo'n kleuterklasje hier op deze school dan heb je gewoon dat als je daar iets aanbiedt, je gewoon merkt dat het zo gaat leven dat kinderen. Heel veel spulletjes meenemen. En ik denk dat je onze kinderen dan nog wel kunt triggeren voor iets, maar dat ze daar nog heel veel sturing nodig hebben.'* (Respondent 3).

5.1.3 Beoordeling prestaties algemeen

De prestaties van de scholen worden verschillend beoordeeld. Leerkrachten van El Feth geven aan dat de leerlingen voldoende scoren en dat de prestaties steeds beter worden. *'Ik merk [betere prestaties] bij de kleuters en je hoort het natuurlijk ook als je de uitstroom van groep acht ziet. Van waar ze naartoe gaan. Ze spreken ook wel beter Nederlands. Dat vind ik ook wel heel erg belangrijk.'* (Respondent 4).

Op Okba Ibnoe Nafi worden de prestaties ook voldoende beoordeeld. *'Dit jaar had ik een onrustige groep, maar cognitief een hele sterke. Ik heb nog nooit in deze 23 jaar zo hoog gescoord. Dus als ik dan kijk naar de prestatie an sich dan hebben we dat perfect gedaan.'* (Respondent 12).

Aboe el Chayr geeft in tegenstelling tot de andere scholen aan dat zij zich zorgen maken om de prestaties. *'Als ik naar de opbrengsten op leren kijk dan zie je die wel dat we achteruit gaan. We hebben wel een basisarrangement bij de inspectie maar ze gaan wel achteruit.'* (Respondent 7).

Maar ook hier geven respondenten aan dat de meeste Somalische kinderen een hele andere ontwikkeling doormaken vergeleken met de rest van de groep. Vooral de leerkrachten van de kleuterklassen en groep drie zien dat Somalische leerlingen het traject, dat ooit de Marokkaanse kindjes hebben doorlopen, net begonnen zijn. *'De Somalische gemeenschap loopt eigenlijk 10 jaar achterop op de ontwikkeling van de Marokkaanse gemeenschap.'* (Respondent 2). *'Ik heb nu het idee dat de Somalische kinderen nu zijn zoals toen ik hier kwam de Marokkanen snap je?'* (Respondent 4).

5.2 Kenmerken leraar

5.2.1 Kunnen

Vakinhoudelijke kennis

9 van de 15 respondenten geeft aan dat een leraar kennis moet hebben van het vak en van de methoden om goed onderwijs te kunnen bieden. *'Je bent met je vak bezig, je moet weten wat je moet doen. Een timmerman kan zonder zijn hamer ook niet timmeren zeg ik altijd tegen de kinderen. Nee je kunt wel op die steiger staan en spijkers hebben, maar als je geen hamer hebt dan kun je je werk niet doen.'* (Respondent 12).

Taalvaardigheden

Meer specifiek geven zij (6 van de 15) aan dat leerkrachten goede Nederlandse taalvaardigheden moeten bezitten. Dit komt doordat de leerlingen van de islamitische scholen vaak een grote taalachterstand hebben. *'Ja zij moet sowieso beschikken over een goede taal en rekenvaardigheid, omdat die vooral belangrijk zijn hier op school. Dat zijn ook de vaardigheden die we de kinderen bijbrengen'* (Respondent 15). *'Je moet natuurlijk ook wel een bepaald niveau hebben van rekenen en taal. Een leerkracht die de Nederlandse taal niet goed spreekt of schrijft, dat vind ik toch ook wel belangrijk eigenlijk.'* (Respondent 6).

Kennis van de identiteit

Een belangrijke doelstelling van het islamitisch onderwijs is een bijdrage leveren aan de cultureel-religieuze identiteitsontwikkeling van de kinderen in de geest van de islam. 5 van de

15 respondenten geven aan dat leerkrachten in staat moeten zijn de visie en de kernwaarden van de islamitische identiteit over te dragen en in staat moeten zijn deze te kunnen integreren in het lesprogramma. *‘Wat voor ons gewoon heel erg belangrijk is, is dat stukje integratie van Islam in het onderwijs.’* (Respondent 7). *‘Ik probeer het ook, de sociale vorming vanuit de islamitische identiteit. Want daar hebben we het nou eigenlijk over. Het is heel belangrijk voor kleine kinderen om die lijn recht door te trekken. De lijn van de ouders doortrekken in de klas.’* (Respondent 2).

Pedagogische-didactische kennis

Vervolgens dient een leraar de inhoudelijke kennis pedagogisch-didactisch te vertalen. Dit houdt in dat een leraar de kennis die hij of zij heeft op de juiste manier moet kunnen overbrengen aan de leerlingen. Bijna alle respondenten (14 van de 15) geven aan dat pedagogische en/of didactische vaardigheden onmisbaar zijn voor een leraar. *‘Pedagogische vaardigheden moet je hebben, je moet natuurlijk weten hoe je dingen bij kinderen overbrengt. Je moet echt wel op de hoogte zijn van hun psychologische en fysieke ontwikkeling. Dat zijn vaardigheden van een leerkracht die wel echt belangrijk zijn. Je moet echt weten wat er speelt in het hoofd van een kind en hoe die fases van ontwikkeling lopen.’* (Respondent 15). *‘Dat een leraar pedagogisch competent is didactisch competent is, die vaardigheden heb je ook allemaal nodig om een goeie leerkracht te zijn.’* (Respondent 10).

Leerlingen motiveren

Uit de interviews blijkt dat leerlingen beter bij de lessen betrokken zijn wanneer leerkrachten hun kennis van de islamitische- en/of culturele identiteit gebruiken bij de uitleg van de leerstof. Dit wordt door zowel islamitische als niet-islamitische respondenten aangegeven. *‘Ik denk ook wel wat een positief punt is vanuit de eigen situatie bekeken. Ik denk dat wij ons empathisch vermogen kunnen inzetten. Ik denk dat wij ons heel goed kunnen inleven in die kinderen. Een groot percentage is natuurlijk islamitisch, 100% is islamitisch. Maar een groot percentage daarvan is ook Marokkaans. Dus ik denk dat hier ook heel veel dingen, en dat merk ik ook wel in mijn groep, dat als je herkenbare dingen aan ze vertelt hoe het zelf vroeger bij ons thuis ging. En je koppelt dat aan en rekenles of aan een taalles, dan heb je die betrokkenheid van de kinderen. En als je die betrokkenheid hebt, dan heb je ook betere prestaties. Als ze zich kunnen inleven. En natuurlijk lukt dat niet altijd bij alle lessen, maar ik denk wel dat de kinderen dat heel erg leuk vinden.’* (Respondent 3). *‘In augustus ga ik mijn achtste schooljaar in. Ik ben denk ik wel aardig gegroeid daarin. Wat mij versterkt is dat wij*

veel meer de islam integreren in het reguliere lesprogramma. En veel meer linken gaan leggen [...] Maar ik merk ook dat sommige kinderen op het moment dat het gelijk gelinkt wordt, vanuit de islam en dan zie je eens van oké ik hoor islam. Wat gaat de leraar mij nu vertellen?’ (Respondent 7).

Inspelen op de behoefte van het kind

De leraar moet volgens 11 van de 15 respondenten kunnen inspelen op de behoeften van de leerlingen. Hier wordt door respondenten verschillend geïnterpreteerd.

Inlevingsvermogen

In de gesprekken met de islamitische leerkrachten kwam in 4 van de 7 interviews het woord inlevingsvermogen of empathie van de leraar ter sprake. De respondenten bedoelen hiermee dat een leraar zich volledig kan inleven in de belevingswereld van het kind en dat het zich kan verplaatsen in de gevoelens of de gedachtegang van het kind. De drijvende kracht hierachter is de kennis die de leraar heeft over de achtergrond, de thuissituatie, de cultuur en de islamitische identiteit van het kind. Hierdoor zou een leraar beter kunnen inspelen op de behoefte van het kind. Dit zou versterkt worden wanneer leerkrachten dezelfde identiteit hebben als de leerlingen. *‘En ik denk zeker wel dat vooral de islamitische leerkrachten het kind het gevoel kunnen geven, we begrijpen je wel, we weten dat het zo thuis gaat of we weten wel hoe je voelt of we weten wel dat het soms lastig is om je eigen weg tussen te vinden’* (Respondent 14).

Daarnaast zou het de leraar helpen de lessen beter af te stemmen aan de behoeften van de leerlingen. *‘Als je de achtergrond een beetje kent, dat merk je bijvoorbeeld met de les van taal, dan stop ik bijvoorbeeld bij bepaalde begrippen en dan zeg ik nou misschien is dat woord onbekend bij de kinderen. Dan heb ik wel een bepaald idee en ik denk dat dat wel belangrijk is, want veel kinderen missen heel veel woorden. En als je een paar woorden niet kent dan mis je de hele betekenis van de tekst dus de context wordt ook heel moeilijk. En vaak, dat zie ik bij andere collega’s, gaan ze er van uit dat het al beheerst is, dat het al bekend is terwijl dat niet zo is. Dus dat is wel een belangrijk punt. [...] De methode gaat er ook van uit dat deze woorden al bekend zijn, maar dat is niet altijd waar.’* (Respondent 13). Dit wordt overigens ook door een niet-islamitische leerkracht aangegeven. *‘Dat ik die kinderen nog beter kan begrijpen. Ik denk dat ik de laatste jaren heel veel heb geleerd. En veel meer kan afstemmen ook richting de identiteit van de kinderen.’* (Respondent 7).

Ervaring

4 niet-islamitische leerkrachten geven aan dat ervaring een grote rol speelt in de wijze waarop leerkrachten kunnen inspelen op het kind. Leerkrachten met meer ervaring zouden de lessen beter kunnen afstemmen op de behoefte van de kinderen. Leerkrachten met minder ervaring volgen veelal de methode en voeren exact uit wat er op de planning staat. *‘Ik denk dat je door een stukje ervaring op een gegeven moment alle valkuilen kent. En ik denk dat door een stukje ervaring je misschien sneller ziet waar problemen zijn en hoe je die op kunt vullen. Door je ervaringen kun je ze toch wel betere prestaties krijgen denk ik.’* (Respondent 4). Dit wordt door 4 respondenten gekoppeld aan de mate van flexibiliteit van een leraar. *‘Luisteren en afstemmen. Luisteren naar de kinderen en ook afstemming qua instructie en qua taalgebruik. Bij die zwakkeren gebruik je vaak andere taal dan bij kinderen die vaak verder zijn. In gesprek gaan met de kinderen, nabespreken wat ging goed in de les en dat ging minder goed en hoe gaan we daarmee aan de slag. [...] Ja flexibel zijn, dat is ook een eigenschap maar dat is ook een vaardigheid die wel echt belangrijk is.’* (Respondent 7).

Creëren van een veilig leerklimaat

Een ander belangrijk kenmerk dat respondenten hebben genoemd is het bieden van een veilige stimulerende omgeving waarin kinderen de mogelijkheid krijgen om de eigen identiteit vrij te ontwikkelen en zichzelf te zijn. Respondenten geven aan dat leerlingen zich op een islamitische school geaccepteerd en begrepen voelen. *‘Ja ik denk het wel want een sleutel tot leren is dat het kind zich veilig moet voelen en dat het zich goed voelt in de klas. Dat het weet dat het kind gewaardeerd wordt, en geaccepteerd wordt zoals het kind is.’* (Respondent 3). *‘Het thuis gevoel voor kinderen en de lijn van ouders doortrekken naar de klas. De kinderen zeggen ook heel vaak mama tegen mij en dat vind ik goed, want ik ben eigenlijk een tweede moeder, een moederfiguur voor ze. Ze hebben een heel veilig gevoel. Het is ook helemaal niet erg als je een foutje maakt, of als je een kindje in de klas op een foutje aanspreekt of zo. Dat doet mama thuis ook.’* (Respondent 2).

Positieve feedback

Deze veilige en stimulerende omgeving wordt gecreëerd door leerlingen positief te benaderen. Dit blijkt een belangrijk kenmerk te zijn volgens respondenten. Alle respondenten geven daarom aan dat het van groot belang is voor leerkrachten om de leerlingen positief te benaderen, waarbij positieve feedback noodzakelijk is. *‘Dat ik positief ben dat ik vanuit positieve kant praat, dat ik altijd benoem wat ze juist wel goed doen in plaats van juist niet. Ik*

probeer het altijd in positieve zin te doen dus in plaats van niet doen zeg ik dit kan je doen. Bijvoorbeeld niet rennen op de gang zeg ik jongens wij lopen op de gang. Ik heb het idee dat dat veel beter werkt, kinderen luisteren veel beter.’ (Respondent 10). *‘Ik noem het als een soort van bloem, als een bloem kan bloeien en helemaal zichzelf kan zijn en blij kan zijn en ook ruimte daarvoor heeft, dan kan een kind pas ook echt optimaal presteren en als je het gaat beklemmen of benauwen of bestraffen ik denk niet dat dat werkt, dat is mijn beeld.’* (Respondent 6).

Leraren moeten leerlingen succesmomenten laten ervaren, zodat deze leerlingen in zichzelf gaan geloven en hierdoor beter presteren. *‘Dat kinderen het plezier ervaren in het rekenen of in spelling of waar ze op dat moment mee bezig zijn. En ze hun eigen succes momentjes laten ervaren, complimenteren, Je moet ze het gevoel geven dat ze in zichzelf moeten geloven.’* (Respondent 3). *‘Nou ik denk dat het vooral bij de kleintjes is positiviteit. Zelfvertrouwen geven. Zorgen dat ze succes ervaringen opdoen, Dat is ook heel erg belangrijk.’* (Respondent 4).

5.2.2 Willen

Intrinsieke motivatie leerkracht

Alle respondenten geven aan dat de motivatie van een leerkracht essentieel is voor de motivatie van de leerlingen en hiermee voor de prestaties van leerlingen. *‘Als jijzelf gemotiveerd voor de klas staat dan motiveer je de kinderen ook.’* (Respondent 4). *‘Dat is ook weer een rolmodel zijn. Als jij als een pudding voor de klas gaat staan, dan kun je van de kinderen ook niks verwachten. Je moet wel wat uitstralen dat je er zin in hebt en dat je energie hebt. Als je zelf gemotiveerd bent dan zijn de kinderen in de klas het vaak ook. Je bent echt gewoon een rolmodel.’* (Respondent 6).

Graag werken met islamitische leerlingen

5 van de 15 respondenten geven aan dat zij graag werken met deze specifieke populatie leerlingen. Niet-islamitische leerkrachten benadrukken vooral de rol die zij hebben als niet-islamitische leerkracht in de voorbereiding op de Nederlandse maatschappij. Leerlingen komen op deze manier ook met de autochtone Nederlander in contact, met een andere cultuur en een andere geloofsovertuiging. Op die manier krijgen zij ook wat van de autochtoon mee. *‘Ik zie ook wel een kant hoe dat een kind zich sociaal kan ontwikkelen. Ik als leerkracht, ik ben christelijk opgevoed, ik kijk waarschijnlijk anders tegen de wereld dan jullie, maar ik kan wel een enorme bijdrage leveren. Dat ik hier al 23 jaar zit wil niet zeggen dat ik hier niet weg*

kan. Ik kreeg 4 jaar geleden al een aanbod van een andere school, daar was ik zeer welkom, ben ik ook aangenomen overigens. Maar op de avond van de felicitaties heb ik toch gezegd weet je wat ik doe, ik doe het niet want ik blijf waar ik blijf. Ik heb ook nog een keer een verhouding gehad met Avans Hogeschool waarbij ik iets zou kunnen betekenen voor studenten maar uiteindelijk ben ik hier gebleven. Ik denk dat ik voor de leerlingen een meerwaarde kan zijn [...] Ik denk dat ik leerlingen op een prettige manier kan laten zien dat er ook mensen rondlopen met een andere identiteit.' (Respondent 12). Twee respondenten geven aan de motivatie te vinden in het feit dat zij continu het lesprogramma combineren met de islamitische identiteit van de scholen. 'Nou ik denk, dat bij mij juist versterkt, want in augustus ga ik mijn achtste schooljaar in. Ik ben denk ik wel aardig gegroeid daarin. Wat het mij versterkt is dat wij veel meer de islam te integreren in het reguliere lesprogramma. En veel meer linken te gaan leggen. En daardoor merkte ik op sommige momenten, het interesseert mij gewoon hoe ik dat kan koppelen. Ik ga zelf dan zoeken, lezen en doen.' (Respondent 7).

Islamitische leerkrachten geven vooral aan dat het fijn is dat de islamitische identiteit van de scholen goed bij ze past. 'Ik ben gewoon mezelf zo was ik ook eigenlijk op die witte school, alleen wat ik nu kan doen is veel meer vanuit de islamitische achtergrond. Maar als leerkracht, je kan bidden je bent vrij om te bidden. Niemand die je raar aankijkt.' (Respondent 10).

Leerkracht moet zichzelf kunnen zijn

Uit een enkel interview kwam expliciet naar voren dat regels omtrent de islamitische identiteit van invloed kunnen zijn op de motivatie van de leerkrachten. De respondent geeft aan dat islamitische leerkrachten sinds het studiejaar 2013-2014 verplicht zijn een hoofddoek te dragen. Ook leerkrachten die al in vaste dienst waren. Het contract van de respondent zou alleen worden verlengd indien de respondent akkoord ging met het dragen van een hoofddoek en het houden aan bijbehorende kledingvoorschriften. Leerkrachten wordt een keuze gegeven tussen vertrekken of het houden aan de nieuwe identiteitsregels. Hierdoor zou het volgens de respondent kunnen voorkomen dat leerkrachten de kledingvoorschriften accepteren om de baan als leerkracht te behouden. Dit zou van invloed kunnen zijn op de motivatie van een leerkracht, omdat de leerkracht zichzelf niet kan zijn. 'Er is op een gegeven moment wel heel officieel aan mij gevraagd van: het komend jaar en het jaar daarop is er ruimte voor je dat je kunt blijven, maar sta je er wel voor open om een hoofddoek gaan dragen [...] Ik was al werkzaam zonder hoofddoek toch al dik een jaar. En dat kan een lastig punt zijn, want er

waren al wel leerkrachten in vaste dienst die nog geen hoofddoek droegen. Ja uiteindelijk moesten die leerkrachten ook een hoofddoek dragen ook helemaal uit eigen wil, maar ik vind wel dat je daar een beetje mee op moet passen. Je moet er helemaal achter staan.[....] Ik vind het wel belangrijk dat iemand mag zijn zoals die zelf is...Ik denk wel dat dat van invloed is op je motivatie.' (Respondent 3).

Leerkracht moet werken in een fijne werksfeer

Met name op twee van de basisscholen werd door respondenten geklaagd over de slechte werksfeer. Dit zou komen doordat er een slechte communicatie is tussen de werknemers op de scholen, waardoor leerkrachten niet met elkaar maar over elkaar praten. *'Ja ik denk dat ze de conclusie hebben getrokken dat de sfeer gewoon beter kan, dat er meer transparantie moet zijn en meer een betere relatie met de collega's onderling en met de directie.'* (Respondent 14). *'Ja dat je een goede sfeer moet hebben op school, dat je met collega's werkt die behulpzaam zijn in plaats van achter jouw rug om kritiek leveren en voor de rest helemaal niet helpen. Klaarstaan voor elkaar dus respect hebben voor elkaars uitgangspunten. Dat je gewoon bij elkaar terecht kan voor advies of hulp, al is het maar even uitladen en je komt altijd wel iets nuttigs tegen waar je iets aan hebt.'* (Respondent 14).

5.2.3 Mogen

Tot slot zouden leerkrachten autonomie en participatiemogelijkheden moeten krijgen om het werk goed uit te kunnen voeren.

Leerkracht als professional

Uit de interviews komt naar voren dat leerkrachten van de onderbouw het meest autonoom kunnen werken. Zij blijken een grote mate van autonomie te hebben. *'Zit ik hier, ja hoor ruimschoots. Ruim voldoende.'* (Respondent 4, onderbouw). *'Ja je krijgt hier echt alle ruimte voor. Het is hoe je dat zelf invult.'* (Respondent 15, onderbouw). Leerkrachten van de midden en bovenbouw ervaren minder autonomie in tegenstelling tot leerkrachten uit de onderbouw. *'Ja vroeger hadden leerkrachten meer mogelijkheden en meer vrijheid om zelf lessen te gaan organiseren voor de kinderen, maar laatste tijd heb je die vrijheid niet meer. Als leerkracht zelf moet je bepaalde systeem volgen, bepaalde doelen, bepaald methodiek. Dat heeft voordelen maar dat heeft ook nadelen want de eigen participatie van de leerkracht wordt niet meer persoonlijk en dat vind ik wel jammer.'* (Respondent 13, middenbouw). *'Dat is eigenlijk niet van toepassing he (ruimte om je werk naar eigen inzicht in te vullen). Kijk bij de inspectie ook niet, die zit hier achter in m'n nek te hijgen. Nee dat gaan we niet doen. Dat wil overigens niet zeggen dat ik niet kan zeggen van we gaan eens even een half uurtje aan een werkstukje werken terwijl dat misschien niet op de planning stond.'* (Respondent 12, bovenbouw).

Beperkingen

Uit de interviews komt naar voren dat de islamitische identiteit leerkrachten beperkt in de vrijheid van lesgeven. Dit wordt alleen aangehaald door niet-islamitische leerkrachten. 3 van de 8 niet-islamitische leerkrachten geeft duidelijk aan dat ze het jammer vinden dat bepaalde activiteiten niet gegeven kunnen worden in de klas of dat bepaalde vakken op dusdanige wijze moet worden gegeven dat het past binnen de islamitische identiteit van de school. *'Met identiteit natuurlijk, kun je niet alle activiteiten doen die je anders zou doen. Bijvoorbeeld met dit weer zou op elke school 's middags de badjes buiten staan voor alle kindjes, de kleutertjes die daar in badjes springen. Ja dat kan hier niet. Dan zijn ze te bloot.'* (Respondent 11). *'Ik vind het wel jammer dat we niet alle feesten vieren zoals Sinterklaas en Kerst, Carnaval, Pasen. Al dat soort christelijke feesten. Maar ik praat er wel altijd met de kinderen over. [...] Ik probeer wel altijd dingen te vertellen en ik merk wel dat ik een beetje kriebelig wordt als er dan ouders zijn die zeggen, ik wil niet dat mijn kinderen iets over Sinterklaas horen of ik wil*

niet dat mijn kinderen daar iets van zien of iets van horen van Kerst of wat dan ook.' (Respondent 9).

Twee respondenten geven aan dat het niet geven van vakken als muziek en tekenen van invloed kan zijn op de ontwikkeling van het kind. *'Die andere vakken zijn ook heel erg belangrijk voor de ontwikkeling. En zeker als de kinderen thuis ook niet heb geleerd hebben om te knutselen of te tekenen, muziek sowieso.'* (Respondent 9). *'Ik vind dat een heel groot gemis voor deze leerlingen. Ook als ik ze dan weer zo 'n anasheed hoor zingen (godsliederen), hartstikke vals en dan vind ik dat echt heel erg. Dat is een stukje beschaving wat je mist in mijn ogen. [...] Nou het enige instrument dat toegestaan is, is een duf, dat is een soort trommel. Daar kun je wel een lesje mee doen maar daar ga je niet een heel jaar lesjes mee doen. Ja dus dan had ik zoiets van nou dan kan ik me beter gewoon richten op de cognitieve vakken en op de kennis van de wereld.'* (Respondent 11).

Participerende leraar

Uit 4 interviews komt naar voren dat leerkrachten voldoende participatiemogelijkheden hebben. Op alle scholen zou de drempel naar de directeur vrij laag zijn. *'Als je ergens tegenaan loopt en je loopt naar binnen dan is het altijd van nou we kunnen het zo bekijken of we doen het zo.'* (Respondent 3). Respondenten geven aan dat er wordt geluisterd naar de suggesties, maar dat de directeur uiteindelijk bepaalt hoe het schoolbeleid en de schoolregels worden ingevuld. Uit de interviews komt naar voren dat respondenten met meer ervaring aangeven meer participatiemogelijkheden te hebben. *'Ik denk dat gezien mijn ervaringen, er naar mijn suggesties en ideeën wordt geluisterd. Maar niet altijd, want een directeur heeft ook haar agenda en zij wil dat ook uitvoeren op haar manier, dat is haar doel.'* (Respondent 1).

5.3 HR-activiteiten

5.3.1 Ability

Training en ontwikkelingsmogelijkheden

De meest besproken HR-activiteiten zijn de training- en ontwikkelingsmogelijkheden. Door twee respondenten wordt aangegeven dat de trainingen vooral gezamenlijk zijn en dat er meer behoefte is aan individuele cursussen. De scholen zouden moeten inspelen op de zwakke punten van de leerkrachten. *‘Op deze school heb ik gemerkt dat wij de laatste zes jaar druk bezig zijn geweest met gezamenlijke studies. Wij hadden een studie over handelingsplannen, over focus. Over hoe kunnen we omgaan met leerlingvolgsysteem. Allemaal op schoolniveau en voor de hele groep. En misschien is dat niet altijd goed. Ik denk dat het veel meer individueel moet zijn. De ene leerkracht heeft de behoefte aan dit en de ander niet per definitie. Zij hoeven niet hetzelfde te hebben.’* (Respondent 1).

Niet-islamitische leerkrachten geven aan vooral behoefte te hebben aan cursussen over de Islam. *‘Ja, in het islamitisch onderwijs, vind ik, moeten wij ook volledig op de hoogte zijn. Ik vind ook dat wij moeten weten wat houdt de islam in? Dat je ook daar de kinderen toch ook wel een stukje in kan begeleiden. Nou wat ik wel heb aangekaart in mijn functioneringsgesprek, maar daar zijn we ook mee bezig, dat we nog te weinig wisten specifiek over de islam.[...] Net zoals over de zuilen van de islam, maar ook vooral de kennis voor de Nederlandse leerkrachten om dat ook weer op peil te houden. Dat is wel heel erg belangrijk vind ik.’* (Respondent 4).

Werving en selectie

3 islamitische leerkrachten geven aan dat leerlingen alleen volledig begrepen kunnen worden door leerkrachten die dezelfde identiteit delen. Vooral leerkrachten die eerder op een andere school hebben gewerkt dan een islamitische school geven aan dat het andersom ook heel lastig was, zoals wanneer zij mee moesten doen met het Sinterklaas- of Kerstfeest. *‘Nou ja er zijn toch wel bepaalde dingen waarin zij zich niet kunnen identificeren. Ze kunnen het wel begrijpen, maar ik denk dat zij zich daar minder in kunnen inleven dan dat wij dat kunnen. Dan moet ik aan mezelf denken. Als ik dan terug denk aan het jaartje waar ik dan op die andere scholen hebt gestaan, als ik daar meedeed aan Sinterklaas en Kerst. Ik kon prima meedoen en ik kon prima lesjes eromheen geven. Maar of ik me nou echt helemaal kon inleven zoals de kinderen dat deden en de ouders? Ik denk het niet. Ik denk eigenlijk wel dat dat noodzakelijk is, dat je precies weet wat die kinderen thuis ervaren.’* (Respondent 3). Zij

geven aan dat de voorkeur uit moet gaan naar islamitische leerkrachten. *'Ik vind het wel begrijpelijk dat stel je voor er komen vacatures vrij en er solliciteren twee mensen en hebben precies dezelfde kennis en dezelfde vaardigheden, voor hetzelfde even goede sollicitatiegesprek en er moet uiteindelijk een keuze gemaakt worden tussen de twee, dan zou ik het persoonlijk wel logisch vinden dat je wel voor een islamitische leerkracht zou gaan.'* (Respondent 3). Leerkrachten met dezelfde achtergrond zouden beter begrip hebben voor de situatie van de leerlingen op een islamitische school dan leerkrachten die niet dezelfde achtergrond hebben. Zo geeft een leerkracht aan dat niet-islamitische leerkrachten af en toe afkeurend reageren tegenover leerlingen. Dit kan een grote impact hebben op islamitische leerlingen. *'Ik denk dat je als je een moslimleerkracht hebt dat je al heel veel hebt gewonnen. Die is al bekend met de achtergrond, die weet hoe kinderen in een Marokkaans of Turks gezin worden opgevoed. Die weet met welke geloofsrituelen en tradities kinderen te maken hebben. Het is bekend dus je hebt geen vooroordelen je hebt geen opmerkingen, je hebt geen raar kijkende ogen van huh. Vorige week was er een juf die zei ik heb een kind in groep 3 die was aan het vasten die vind dat heel vreemd en heel raar, waar het kind bij staat tegen het kind zelf. Dus dan voel je als kind al; je bent anders.'* (Respondent 14).

5.3.2 Motivation

Beoordeling

De motivatie van leerkrachten kan op verschillende wijzen verbeterd worden. Het meest genoemde HR-praktijk om de motivatie te versterken is de beoordeling van leerkrachten.

Klassenbezoek

Respondenten geven aan meer klassenbezoeken te willen hebben. *'Klassenbezoeken maakt je soms wakker. Je kan natuurlijk als leerkracht nog denken van ik doe dit al jarenlang en dat is wel het goede, maar vaak is het heel goed dat iemand anders het ziet en zegt van nee je kan het ook zo doen of ik zag dat je dat op die manier doet, maar dit is ook wel een goede manier.'* (Respondent 1).

Eén van de respondenten geeft aan dat ze graag wilt dat niet-moslim leerkrachten makkelijker zouden moeten kunnen binnenstappen bij moslim-leerkrachten voor bijvoorbeeld meer informatie over de identiteit. Leerkrachten zouden hier meer voor moeten open staan. *'Ik denk wel dat je als school zijnde en als leerkrachten onderling openstaat dat een niet-moslim leerkracht bij je binnen mag lopen. En dan vraagt van hoe zit dat dan precies en vraagt van hoe doe je dat dan of heb je misschien wat tips voor mij.'* (Respondent 3).

Positieve feedback

Respondenten geven aan vaker positieve feedback te willen krijgen vanuit de directie maar ook vanuit de ouders. *‘Wat de school er aan kan doen is eigenlijk gewoon ook dat je bij de kinderen doet. Dat is gewoon iedereen in zijn waarde laten, zelfvertrouwen geven: van hey wat leuk dat je dat gedaan hebt het zag er superleuk uit en dingen met elkaar samenwerken.’* (Respondent 3). *‘De waardering kan ook verbaal soms is het een woord. Bijvoorbeeld ik heb gezien wat jij gedaan hebt en dat is goed, prima. Dat is feedback dat kost niks maar soms is het voor een leerkracht of voor een directeur om dat te doen. Dat is top voor zijn medewerkers, dat is een herkenning ook, ik zie het en ik geef feedback. En dan wil je gewoon verder gaan dat is leuk voor de motivatie.’* (Respondent 13). Daarentegen zorgt het afsnauwen van leerkrachten voor demotivatie. Drie respondenten geven aan dat de directie meer begrip zou moeten hebben voor de situatie waarin leerkrachten soms verkeren. *‘Wat ik vooral ook prettig vind, en prettig zou vinden, is als er ook begrip is. De ene keer is dat wel de andere keer niet. Zoals gisteravond hadden we tot 10 uur in de avond die cursus, het was bloedheet. Als je dan vanaf 8.00 uur op school bent of 7.45 uur, dan heb je het om 10.00 uur ’s avonds wel helemaal gehad. En als je dan ’s ochtends zo hoort van het is maar een paar keer per jaar dan denk ik van ja, niet dat iemand hoeft te zeggen van hoo wat zielig voor jullie. Maar ik denk van zeg dan ook van nou ik vind het toch wel heel leuk dat jullie met die groep daar toch naartoe zijn gegaan. Ook al was het warm, zo super. Dat is een andere reactie dan wanneer dat je zegt: ahh... het is maar een paar keer per jaar.’* (Respondent 9).

Communicatie verbeteren

Uit de interviews blijkt dat er in een aantal gevallen slechte communicatie is tussen de leerkrachten. Dit zou voor een onaangename werksfeer zorgen. De communicatie tussen leerkrachten moet gestimuleerd worden. *‘Zorgen voor goeie communicatie, zorgen voor dat de sfeer eigenlijk goed blijft, goeie communicatie is heel belangrijk.’* (Respondent 13). Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan samen met het team activiteiten te ondernemen al dan niet in gesprek te gaan. *‘Ik denk dat als er een leuke sfeer binnen de school is binnen het team, dan ga je ook met plezier naar je werk en dat neem je gewoon weer mee in de klas. Want als je hier al zonder plezier binnenstapt en er is geen fijn team om mee te werken...’* (Respondent 3). Volgens de respondenten zou dit nog te weinig gestimuleerd worden door de directie en zou hier ook weinig ruimte voor gegeven worden.

5.3.3 Opportunity

Autonomie

5 van de 15 respondenten geeft aan dat de leerkracht zelf zou moeten bepalen op welke wijze de leerkracht les geeft. Met name leerkrachten met veel ervaring geven aan dat zij zelf weten hoe zij moeten inspelen op het kind en dat zij hiervoor geen methoden en sturing nodig hebben. Ervaren leerkrachten maken hierin vooral de vergelijking met vroeger, waarin ze zonder methoden en zoveel sturing van bovenaf goede resultaten behaalden. *‘Maar ze moeten mij mijn eigen koers ook kunnen laten varen, want de ene keer moet ik linksom en dan moet ik weer rechtsom en dan moet ik weer terug en dan moet ik weer vooruit. En het is iedere keer dat mij verteld wordt je moet een stapje bij doen. Terwijl ik volgens mij heel goed weet wat ik moet doen. Laat leerkrachten gewoon doen waar ze goed in zijn. Lesgeven!’* (Respondent 12). Leerkrachten krijgen op deze wijze het gevoel dat ze meer een uitvoerend orgaan zijn dan een professional op het gebied van onderwijs. De ervaring van de leerkracht doet er niet meer toe. Hierdoor zou er geen verschil meer zijn tussen een beginnende en een ervaren leerkracht, omdat een leerkracht niet voldoende ruimte krijgt om zijn of haar ervaring toe te passen. *‘Jouw ervaring jouw persoonlijkheid, alles wat je bagage als leerkracht hebt dat kun je niet meer, daar heb je geen tijd voor om dat te kunnen overbrengen aan de kinderen.’* (Respondent 13).

Duidelijke grenzen stellen aan de identiteit

Uit een aantal gesprekken na de interviews blijken respondenten gefrustreerd te zijn over het feit dat het voor hen niet duidelijk is wat wel of niet is toegestaan binnen de school wat betreft de islamitische identiteit. Dit zou volgens hen komen doordat de scholen te maken hebben met verschillende ouderpopulaties. Deze ouders hebben invloed op de wijze waarop invulling wordt gegeven aan de islamitische identiteit van de school. In één interview gaf een respondent aan dat er duidelijke grenzen gesteld moeten worden aan wat wel of niet is toegestaan op een school. Nu zou een kleine groep ouders invloed hebben op de wijze waarop invulling wordt gegeven aan de islamitische identiteit op de hele school. *‘Nou er zijn natuurlijk altijd mensen die zeggen dat mag niet en dat mag ook niet en dat mag ook niet. Dan moet je als school ook een grens stellen van zo streng zijn wij in de islam hier op school. Want een trommel mag wel, als er maar 1 ouder gaat zeggen van nee dat mag ook niet dan heb je meteen 10 ouders die zeggen van oké dat mag ook niet. Dus je moet als school ook duidelijk daarin zijn dit moet wel, dit moet niet.’* (Respondent 6).

Faciliteren

Op één van de basisscholen wordt meerdere malen aangegeven niet het juiste materiaal in huis te hebben om de lessen en methoden op de juiste manier te gebruiken. Er wordt gebruik gemaakt van de nieuwste methodes, waarbij wordt verwacht dat er digi-borden aanwezig zijn. Doordat deze ontbreken zouden de lessen niet goed aansluiten bij de methoden. *‘U ziet mijn geweldige digi-bord. Dus we hebben wel de nieuwste methodes, waar allemaal een digi-bord assistent bij zit. En je kunt hem niet optimaal gebruiken. En dat is zeker ook bij deze leerlingen, die zien al weinig van de wereld. En hebben weinig kennis van de wereld en dat heb je ook nodig voor goeie prestaties.’* (Respondent 11).

Daarnaast zouden digi-borden een goede investering zijn om in te spelen op het tekort aan buitenschoolse activiteiten. *‘Ja omdat ze zo ’n beperkte kijk op de wereld hebben, probeer ik de wereld dan maar zo veel mogelijk in de klas te halen. Dat kan beter met digi-bord dan zo, maar ik sjouw heel wat af van spullen van huis en films en boeken ook vooral om ze toch die extra bagage mee te proberen te geven die ze van thuis uit niet krijgen.’* (Respondent 11).

5.4 Context

5.4.1 Interne context

Zichtbaarheid identiteit

Er wordt op de afzonderlijke islamitische basisscholen op verschillende wijze invulling gegeven aan het SIPO-beleid. Basisschool El Feth wordt door vier respondenten omschreven als ‘vrijer’ of ‘minder streng’. Hiermee wordt aangegeven dat er geen strikte handhaving is van de islamitische identiteit en dat hierdoor deze identiteit minder zichtbaar zou zijn dan op de andere islamitische scholen. Tijdens de bezoeken aan de islamitische basisscholen is mij dit ook opgevallen. Zowel op basisschool Okba Ibnou Nafi als op basisschool Aboe El Chayr was de islamitische identiteit duidelijk zichtbaar aan de wijde klederdracht van de (vrouwelijke) moslim-leerkrachten. Ondanks de warme zomerdagen droegen ook niet-moslimleerkrachten bedekte kleding. Op basisschool El Feth was dit minder zichtbaar. Leerkrachten zijn zich hier ook van bewust. *‘Ik heb zelfs het idee als ik kijk naar de andere islamitische scholen naar leerkrachten daar dat wij daar nog een stukje vrijer in zijn.’* (Respondent 3). *‘Maar bij ons is het wel zo van officieel dat je ellebogen bedekt moeten zijn. Maar daar wordt ook niks van gezegd als ik zo loop. En een broek als die wat kort is maar net over de knie.’* (Respondent 4). Op basisschool Aboe El Chayr dienen vrouwelijke niet-moslim leerkrachten een sjaaltje om de hals te dragen. Wanneer zij dit niet doen, worden zij er op aangesproken. *‘Het is vandaag wel warm. Wanneer dat het iets koeler is draag ik ook altijd sjaaltjes enzo.’* (Respondent 9).

Ook binnen de klassen wordt er op verschillende wijzen invulling gegeven aan de identiteit. Terwijl op El Feth de jongens en meisjes door elkaar zitten, zitten de leerlingen op Okba Ibnou Nafi en Aboe el Chayr gescheiden van elkaar. *‘Bij ons zitten vanaf groep zes de jongens bij elkaar en de meisjes bij elkaar. Bij mij zitten aan de ene kant de jongens en aan de andere kant de meiden. Maar gymmen doen ze in groep zeven en acht gescheiden. Nu hebben eerste de meisjes gym, straks de jongens.’* (Respondent 7).

5.4.2 Externe context

Werkdruk

Vanuit de Inspectie wordt van leerkrachten verwacht dat zij handelings- en groepsplannen maken. Dit zorgt voor een verhoogde werkdruk. 12 van de 15 respondenten geven aan dat hun motivatie sterk wordt beïnvloed door de hoge werkdruk, die voornamelijk wordt veroorzaakt door activiteiten buiten het lesgeven. Respondenten klagen vooral over een grote hoeveelheid

administratieve taken, zoals het schrijven van uitgebreide handelingsplannen voor leerlingen die extra zorg nodig hebben en groepsplannen. Respondenten gingen uitgebreid in op de nadelen van deze administratieve taken. Hieruit blijkt dat de administratieve taken voor grote frustraties zorgen. Daarnaast geven respondenten aan dat zij relatief meer zorgleerlingen hebben, waarvoor allemaal een handelingsplan voor moet worden gemaakt. Een handelingsplan moet namelijk gemaakt worden voor leerlingen met een leerlinggebonden financiering (achterstand) en voor leerlingen met een visuele handicap. *‘Ja dat hoort bij ons werk dat vraagt ook heel veel tijd, want als je zoveel zorgleerlingen hebt, moet je daarvoor allemaal een handelingsplan en een zorgplan beginsituatie, de evaluatie materiaal klaarleggen, remediëren, evalueren en dat is niet makkelijk. Dat vraagt heel veel tijd, dat vraagt ook continuïteit. [...] Het is heel veel maar dat gaat altijd ten koste van iets anders, van de les voorbereiden of van les geven en dat moet niet zo. Want je moet het niet compenseren op deze manier.’* (Respondent 13). Respondenten geven aan dat de extra administratieve lasten ten koste gaan van de voorbereiding van de lessen, waardoor dit een averechts effect zou hebben op de prestaties en de kwaliteit van het onderwijs. Leerlingen zouden beter presteren wanneer leerkrachten meer tijd zouden hebben om hun lessen voor te bereiden. *‘Op het moment dat ik ruimte heb omdat ik minder te doen heb en gewoon mijn les kan voorbereiden, dan weet ik dat mijn les veel effectiever is en veel breder en veel beter aansluit bij kinderen. Dus de opbrengsten gaan omhoog.’* (Respondent 7).

Ouderbetrokkenheid

Tot slot kwam uit de interviews naar voren (10 van de 15) dat het voor de prestaties van de kinderen van belang is dat ouders bij het onderwijs betrokken zijn, daarin participeren en hun kinderen daarin ondersteunen. Respondenten geven namelijk aan dat er een duidelijk verband zichtbaar is tussen ouderbetrokkenheid en prestaties. *‘Ik denk hoe meer dat de ouders betrokken zijn bij de school en wat er van de kinderen verwacht wordt en weten wat er gebeurt op school, dat dan ook de prestaties beter zijn. Ze kunnen inspelen op waar we mee bezig zijn.’* (Respondent 4).

Samenvatting uitgesplitst per school

In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek weergegeven. Om in het volgende hoofdstuk een goede analyse te kunnen maken, zullen de bevindingen die voortvloeien uit de interviews uitgesplitst worden per school. Hierdoor zijn deze beter met elkaar te vergelijken. De bevindingen worden gerangschikt naar de mate van belangrijkheid binnen de school. Het aantal keren dat de bevinding wordt genoemd door de respondenten is hierbij de belangrijkste maatstaf.

In de eerste kolom wordt de context van de school uitgewerkt. Vervolgens wordt in de tweede kolom het HRM-beleid uitgewerkt. Respondenten gaven zowel HRM-activiteiten aan die de school inzet als HRM-activiteiten die de school niet inzet, maar volgens hen wel belangrijk zijn. In de derde kolom worden de kenmerken weergegeven. Tot slot wordt in de vierde kolom de prestatie gepresenteerd. Zowel de objectieve als subjectieve prestaties worden weergegeven.

Tabel 6: Belangrijkste bevindingen El Feth

| Context | HRM | Kenmerken leraar | Prestatie |
|--|---|--|---|
| Hoofddoek wordt niet door alle islamitische leerkrachten correct gedragen. | <i>Opportunity</i> : Leraar als professional | <i>Kunnen</i> : Positieve benadering van leerlingen | <i>Algemene beoordeling leraar</i> : Stijgende lijn |
| Niet-islamitische leerkrachten dragen korte mouwen en korte broeken. | <i>Ability</i> : Individuele cursussen algemeen | <i>Kunnen</i> : Kennis van de islamitische en culturele identiteit | <i>Cognitief</i> : voldoende <i>Cito</i> : gemiddeld 530.5 |
| Iedere dag beginnen met een vers uit de koran. | <i>Ability</i> : Cursus over de identiteit van de school | <i>Willen</i> : Jezelf kunnen zijn | <i>Niet-cognitief</i> : Laag |
| Hoofddoek dragen is niet verplicht voor leerlingen | <i>Ability</i> : Werven en selecteren van islamitische leerkrachten | <i>Willen</i> : Passie in het lesgeven | |
| Jongens en meisjes niet gescheiden. | <i>Motivation</i> : Waardering uitspreken | <i>Kunnen</i> : Nederlandse taalvaardigheden | |
| <i>Ouderpopulatie</i> : Progressief | | <i>Kunnen</i> : Ervaring | |
| | | <i>Mogen</i> : Participatiemogelijkheden: voldoende | |
| | | <i>Mogen</i> : autonomie: voldoende | |

Tabel 7: Belangrijkste bevindingen Aboe el Chayr

| Context | HRM | Kenmerken leraar | Prestatie |
|---|---|---|---|
| Hoofddoek wordt door alle islamitische leerkrachten correct gedragen. | Consistentie | <i>Kunnen:</i> Positieve benadering van leerlingen | <i>Algemene beoordeling leraar:</i> dalende lijn |
| Niet-islamitische leerkrachten dragen een sjaaltje om de nek en wijde, lange kleding. | <i>Ability:</i> Cursus over de islam | <i>Mogen:</i> Autonoom werken: onvoldoende | <i>Cognitief:</i> matig/net voldoende <i>Cito:</i> gemiddeld 529.8 |
| Iedere dag beginnen met een vers uit de koran. | <i>Opportunity:</i> Leraar als professional | <i>Kunnen:</i> Kennis van de islamitische en culturele identiteit | <i>Niet-cognitief:</i> Laag |
| Hoofddoek dragen is verplicht voor de meisjes vanaf groep 6 | <i>Motivation:</i> Waardering uitspreken | <i>Willen:</i> Intrinsiek gemotiveerd om met specifieke populatie te werken | |
| Jongens en meisjes zitten vanaf groep 6 gescheiden in de klas. | | <i>Kunnen:</i> Nederlandse taalvaardigheden | |
| <i>Ouderpopulatie:</i> conservatief | | <i>Kunnen:</i> Ervaring | |

Tabel 8: Belangrijkste bevindingen Okba Ibnoe Nafi

| Context | HRM | Kenmerken leraar | Prestatie |
|---|---|---|---|
| Hoofddoek wordt door alle islamitische leerkrachten correct gedragen. Kleding bestaat vooral uit rokken en lange gewaden. | Consistentie | <i>Kunnen:</i> Positieve benadering van leerlingen | <i>Algemene beoordeling leraar:</i> stijgende lijn |
| Niet-islamitische leerkrachten dragen geen korte of strakke kleren. | <i>Ability:</i> Cursus over de islamitische en culturele identiteit | <i>Kunnen:</i> Kennis van de islamitische en culturele identiteit | <i>Cognitief:</i> voldoende <i>Cito:</i> gemiddeld 531 |
| Iedere dag beginnen met een vers uit de koran. | <i>Opportunity:</i> Leraar als professional | <i>Willen:</i> Intrinsiek gemotiveerd om met specifieke populatie te werken | <i>Niet-cognitief:</i> Laag |
| Hoofddoek dragen is verplicht voor de meisjes vanaf groep 6. | <i>Opportunity:</i> Faciliteren | <i>Mogen:</i> Autonoom werken: onvoldoende | |
| Jongens en meisjes zitten vanaf groep 6 gescheiden in de klas. | <i>Ability:</i> Werven en selecteren van islamitische leerkrachten | <i>Willen:</i> Passie voor lesgeven | |
| <i>Ouderpopulatie:</i> conservatief | <i>Motivation:</i> Waardering uitspreken | <i>Kunnen:</i> Nederlandse taalvaardigheden | |
| | | <i>Kunnen:</i> Ervaring | |

6. ANALYSE

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek weergegeven. Dit hoofdstuk bestaat uit de analyse van de resultaten aan de hand van het theoretisch kader dat in hoofdstuk 2 is uitgewerkt. Het AMO-model gaat ervan dat medewerkers optimaal presteren als ze de bekwaamheden hebben om hun werk te kunnen doen, de bereidheid hebben om aan de slag te gaan en de ruimte en hulpmiddelen krijgen om hun werk goed te doen (Appelbaum et al., 2000). Deze elementen zijn van invloed op het ‘kunnen’, ‘willen’ en ‘mogen’ van werknemers (Boxall & Purcell 2003).

In dit onderzoek is op het niveau van de leerkracht gekeken om de link tussen HRM en prestaties beter te begrijpen. In het conceptueel model (figuur 3) dat in dit hoofdstuk wordt gebruikt, wordt verondersteld dat de context van SIPO van invloed is op de wijze waarop HRM vorm wordt gegeven. De HRM activiteiten die hieruit voortvloeien zijn van invloed op de kenmerken van de leraar. Deze kenmerken van leerkrachten zouden op hun beurt de prestaties van hun organisatie kunnen verbeteren. In de volgende paragrafen zullen deze relaties worden geanalyseerd.

6.1 Kenmerken & Prestatie

Uit de objectieve Cito eindscores van 2010 t/m 2014 blijkt dat El Feth, Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr een gering verschil vertonen in de cognitieve prestaties, respectievelijk 530.5, 531, 529,8. Het is opmerkelijk dat de objectieve cognitieve prestaties zo weinig verschillen, terwijl de subjectieve prestaties wel van elkaar verschillen. Aboe el Chayr beoordeelt de prestaties van de leerlingen laag en geeft ook aan dat de prestaties een dalend verloop vertonen. Zij zijn dan ook meerdere keren aangesproken door de Inspectie op de (te lage) onderwijsprestaties. De niet-cognitieve prestaties, zoals zelfvertrouwen, sociaal gedrag en zelfstandigheid, worden laag beoordeeld door alle scholen.

6.1.1 Overeenkomsten

Op het gebied van de kenmerken vertonen de scholen meer overeenkomsten dan verschillen. De belangrijkste is het feit dat leerkrachten leerlingen positief moeten benaderen en hiermee een veilige leeromgeving creëren. Dit aspect kan verklaard worden vanuit de psychologische literatuur. Het blijkt dat door waarderen met iemand in gesprek te gaan, er een veilige omgeving wordt gecreëerd (Butler-Bowdon, 2007). Deze positieve psychologie richt zich voornamelijk op de talenten en succes van het kind. Deze competentie gaat voornamelijk in op de niet-cognitieve prestaties van leerlingen, zoals zelfvertrouwen, zelfstandigheid en

sociaal gedrag. Deze niet-cognitieve prestaties worden op alle SIPO-scholen negatief beoordeeld. Dit kan de reden zijn waarom dit kenmerk op alle scholen belangrijk wordt gevonden.

Een tweede belangrijke overeenkomst is dat een leraar kennis moet hebben van de islamitische identiteit. In eerste instantie betreft het hier de inhoudelijke vakkennis van een leraar, omdat de Islam geïntegreerd dient te worden in het reguliere lesprogramma en dus onderdeel is van de stof die leraren moeten overbrengen. Uit onderzoek blijkt dat leraren met een gedegen vakkennis in het algemeen betere prestaties bereiken (Wenglinsky, 2000; Hawk et al., 1985; Druva & Anderson, 1983). Leerkrachten van Aboe el Chayr hebben deze vaardigheid minder vaak genoemd in tegenstelling tot El Feth en Okba Ibnou Nafi. De verklaring voor de lagere prestaties van Aboe el Chayr kan gevonden worden in het feit dat deze vakkennis ontbreekt bij de leerkrachten.

Opvallend is dat dit kenmerk door islamitische en niet-islamitische leerkrachten verschillend wordt geïnterpreteerd. Islamitische leerkrachten geven aan dat zij de kennis hebben van de islamitische- en culturele identiteit van de leerling en hiermee beter kunnen inspelen op de behoefte van de leerlingen. Terwijl niet-islamitische leerkrachten aangegeven dat ervaring ervoor zorgt dat leerkrachten beter kunnen inspelen op de behoefte van de leerlingen. In beide gevallen lijkt de kennis van de islamitische- en culturele identiteit van de leerlingen de drijfveer te zijn. Shulman (1986) spreekt hier over de *pedagogical content knowledge* van de leraar. Het gaat hier om de kennis die leerkrachten inzetten bij het ondersteunen van het leren van bepaalde leerinhouden bij leerlingen, rekening houdend met specifieke leerling- en contextkenmerken (Van Driel & Berry, 2010; 2012; Shulman, 1986). Het identiteitsplan en begrotings-formatieplan van SIPO besteden hier herhaaldelijk aandacht aan. SIPO benadrukt echter voornamelijk de kennis van de identiteit als inhoudelijke vakkennis, terwijl uit dit onderzoek blijkt dat de kennis van de identiteit van SIPO ook een belangrijke pedagogisch-didactische functie heeft.

Een derde belangrijke overeenkomst is dat leerkrachten intrinsiek gemotiveerd zijn en passie hebben voor het lesgeven. Hooijer en Martens (2012) geven aan dat gemotiveerde leraren creatiever en meer volhardend zijn en hierdoor ook betere kwaliteit leveren. De leerkrachten van de SIPO-scholen hebben te maken met een vergelijkbaar percentage leerlingen met een leerlingenachterstand. Zij dienen zich vaak extra in te zetten voor hun werk in tegenstelling tot leerkrachten die werken met leerlingen met een lager leerlingengewicht. Uit het onderzoek blijkt dat door de context van de islamitische scholen het van belang is dat leerkrachten graag met deze leerlingenpopulatie en identiteit werken.

Voor niet-islamitische leerkrachten blijkt het een en ander niet altijd even eenvoudig en verenigbaar met de eigen overtuiging te zijn. Dit geldt voor zowel de mannelijke als vrouwelijke niet-moslim leerkrachten. Het blijkt soms moeilijk voor de leerkrachten om iets uit te stralen en over te dragen wat zij misschien niet onderschrijven. Dit geldt niet alleen voor de niet-moslim leerkrachten. Ook (vrouwelijke) moslim-leerkrachten bevinden zich in een precare positie, waarin zij zich dienen te houden aan de islamitische voorschriften (hoofddoek, wijde kleding, geen handen schudden, et cetera). Dit kenmerk sluit aan bij hetgeen in de HR-literatuur wordt omschreven als de persoon-omgeving fit. Er dient een fit te zijn tussen de persoon en de organisatie op het gebied van waarden, cultuur, gevoel van thuishoren en organisatiestandpunten (Bright, 2007). Als er geen congruentie is tussen de waarden, doelen en persoonlijkheid van een leerkracht en die van de school, zal dit van invloed zijn op de tevredenheid van de leerkracht en hiermee op de prestaties van de leerlingen (Ton & Hansen, 2001). Immers, leerkrachten die niet tevreden zijn met hun werk zullen minder gemotiveerd zijn, wat ten kosten zal gaan van de leerlingenprestaties (Appelbaum et. al., 2000).

6.1.2 Verschillen in kenmerken leraar

Het belangrijkste verschil dat de lagere subjectieve prestaties van Aboe el Chayr kan verklaren is de mate waarin leerkrachten autonoom kunnen werken. Dit aspect is ook terug te zien op Okba Ibnou Nafi, maar in mindere mate. De islamitische identiteit van de scholen beperkt vooral niet-islamitische leerkrachten in de mate van autonomie. Het gaat hier om de mate van autonomie die leerkrachten **ervaren**. Het gevoel dat men onvoldoende autonomie heeft, kan van invloed zijn op de arbeidstevredenheid van de leraar (Hackman & Oldham, 1976) en kan voor frustraties zorgen. Wellicht dat de ervaren beperkingen het verschil in subjectieve en objectieve prestaties kan verklaren. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Janssen et al. (2013) dat het van belang is wat leraren ervaren aan HRM beleid. Dit ervaren beleid hangt positief samen met tevredenheid, motivatie, betrokkenheid en een verminderde verloop intentie van leerkrachten (Ibid.). Hoe beter het HRM beleid wordt ervaren door leerkrachten, hoe beter zij zich thuis voelen in hun (werk)omgeving (Janssen et al., 2013).

Een andere verklaring kan ook gevonden worden in hetgeen wat in de vorige alinea is besproken. Ook op het gebied van autonomie lijkt het voor niet-islamitische leerkrachten soms lastig om rekening te houden met bepaalde onderwerpen, die zij zelf niet onderschrijven. Het gevoel dat men minder autonomie ervaart kan een negatieve invloed

hebben op de prestaties. Leerkrachten dienen zeggenschap en ruimte te krijgen om hun expertise in te zetten ten gunste van de onderwijskwaliteit (Appelbaum et. al., 2000).

6.1.3 Subconclusie

De scholen vertonen dus weinig verschil in de objectieve cognitieve prestaties en de subjectieve niet-cognitieve prestaties. Echter verschillen de scholen wel wat betreft de subjectieve cognitieve prestaties. Vanuit de theorie van het AMO-model wordt verondersteld dat leerkrachten optimaal presteren wanneer zij de bekwaamheden hebben om hun werk te kunnen doen, de bereidheid hebben om aan de slag te gaan en de ruimte en hulpmiddelen krijgen om hun werk goed te doen (Appelbaum et al., 2000). Echter blijkt dat er op Aboe el Chayr weinig autonomie wordt ervaren. Volgens het AMO-model zullen de prestaties tekort schieten.

6.2 Context en HRM

Uit de resultaten blijkt dat er een tweedeling is terug te zien tussen de SIPO-scholen. Te zien is dat er een fit bestaat tussen Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr, maar niet tussen deze scholen en El feth. Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr opereren in een soortgelijke context, waardoor zij meer overeenkomsten vertonen wat betreft de gewenste HR-activiteiten dan met El Feth die in een andere context opereert. In de wetenschappelijke literatuur wordt dit verklaard aan de hand van de Contextually based human resource theory, die aantoont dat verschillende factoren in de externe en interne context van invloed zijn op de besluitvorming en inrichting van een organisatie (Paauwe, 2004). Eén van de factoren uit de context van de scholen betreft de populatie. Terwijl Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr voornamelijk te maken hebben met een conservatieve ouderpopulatie, blijkt El Feth juist een ouderpopulatie te hebben die progressief is. De contingentietheorie veronderstelt dat de meest geschikte wijze van het vormgeven en managen van een organisatie afhangt van de kenmerken van de situatie waarin de organisatie zich bevindt (Burnes, 2004: 55 & 71). De scholen en de omgeving verkeren in een soort balans, waarin de school zich aanpast aan de omgeving. Hierdoor verschilt het beleid zoals het bestuur het beoogt, met hoe de directie van de afzonderlijke school het toepast. Nishii en Wright (2007) verklaren dit aan de hand van de performanceketen. Zij geven verschillende schakels weer die het (voorgenomen) HR-beleid en de uiteindelijke prestatie van een organisatie met elkaar verbinden. Zij veronderstellen dat de wijze waarop lijnmanagers (in dit geval de directie) HR- beleid in de praktijk brengen kan variëren (Nishii & Wright, 2007). Uiteindelijk zijn het deze HR- praktijken en de manier waarop ze door de directie binnen de school worden uitgevoerd, die de percepties van

leerkrachten ten opzichte van dit HR- beleid en het uiteindelijke gedrag van medewerkers, beïnvloeden (Purcell & Hutchinson, 2007:7). Om organisatieprestaties te behalen is het vanuit de theorie van belang dat de organisatie zich aanpast aan zijn omgeving.

6.2.1 Belangrijkste verschillen

Er zijn een aantal verschillen zichtbaar. Het grootste verschil tussen de scholen wordt gevonden bij de HR-praktijk *autonomie*. Uit het onderzoek blijkt dat op Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr meer beperkingen worden opgelegd dan op El Feth. Hierbij is het van belang aan te geven dat het gaat om wat de ondervraagde leerkrachten **ervaren**. Zoals in de vorige paragraaf is besproken past de school zich aan aan de omgeving waarin deze opereert. De directie geeft hierdoor een andere invulling aan het beoogde HR-beleid. Echter blijkt uit het onderzoek dat deze ervaren beperking verkleint kan worden wanneer er meer consistentie in het beleid aanwezig is. Op dit moment zouden kleine groepen ouders het beleid kunnen bepalen ten aanzien van vakken als muziek, tekenen en handvaardigheid, maar ook ten aanzien van hetgeen wat wordt besproken in de klassen. Daarnaast zorgt op Okba Ibnoe Nafi de constante wisseling van directeuren voor een inconsistent beleid. Binnen de HR-literatuur wordt het belang van consistentie van het HRM proces aangetoond (Bowen & Ostroff, 2004). Deze literatuur toont aan dat wanneer er consistentie is tussen de verschillende onderdelen van HRM die betrekking hebben op de individuele werknemers, tussen de manier waarop verschillende werknemers behandeld worden, tussen wat de organisatie zegt te doen en wat er daadwerkelijk door de tijd heen wordt gedaan, werknemers boodschappen goed kunnen interpreteren en er op reageren (Bowen & Ostroff, 2004). Communicatie naar de leerkracht is een belangrijke factor om het HRM beleid duidelijk over te brengen (Janssen et al., 2013). Dit houdt in dat consistentie in HR-beleid ervoor kan zorgen dat het voor leerkrachten duidelijk is wat van hen gevraagd wordt, waardoor zij hierop kunnen reageren.

Het tweede verschil dat in dit onderzoek zichtbaar is, is het feit dat leerkrachten op El Feth meer behoefte hebben aan HR-praktijken zoals deze in de algemene literatuur naar voren komen. Zij gingen voornamelijk in op het feit dat zij als leerkracht meer autonomie willen hebben. In tegenstelling tot Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr bespreken zij autonomie op het niveau van het primaire werkproces in de klas en curriculum implementatie. Deze aspecten zijn ook door de leerkrachten van Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr besproken. Echter lag de nadruk bij deze scholen vooral op hetgeen in de vorige alinea is besproken. De verklaring hiervoor kan gevonden worden in het feit dat de context van El Feth – die bepalend is voor de HR-activiteiten – dichter bij de context van een reguliere school zit, in tegenstelling

tot de context van Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr. Hierdoor zou El Feth meer gelijkenissen vertonen met het reguliere basisonderwijs.

Tot slot blijkt er een verschil tussen islamitische- en niet-islamitische leerkrachten. Op El feth en Okba Ibnoe Nafi geven de islamitische leerkrachten aan dat de voorkeur uit moet gaan naar islamitische leerkrachten. Het feit dat deze HR-activiteit niet is besproken door leerkrachten van Aboe el Chayr kan te maken hebben met de samenstelling van de respondenten binnen deze school. Van de vijf respondenten is maar één van de respondenten islamitisch en de overige niet-islamitisch. Vanuit de interne context wordt aangegeven dat de voorkeur uit gaat naar moslim-leerkrachten (identiteitsplan). Tegelijkertijd wordt aangegeven dat SIPO staat voor de ontwikkeling van leerlingen naar volwaardig burgerschap in de Nederlandse en Europese samenleving met een stevige, (zelf)bewuste islamitische identiteit. Deze punten lijken op gespannen voet met elkaar te staan. Islamitische leerkrachten geven namelijk aan dat zij door hun identiteit beter kunnen inspelen op de behoefte van de leerlingen. Terwijl niet-islamitische leerkrachten benadrukken dat zij doordat zij een andere identiteit hebben leerlingen kunnen voorbereiden op de Nederlandse samenleving, waarin mensen rondlopen met een andere geloofsovertuiging, cultuur en andere ideeën. Vanuit de HR-literatuur wordt gewezen op de meerwaarde van een divers personeelsbestand. In verschillende studies geeft men aan dat heterogene groepen een positief effect hebben op organisatieprestaties (Milliken & Martins, 1996; Ely & Thomas, 2001; Van Knippenberg et al., 2004).

6.2.2 Overeenkomsten

Naast verschillen vertonen de SIPO-scholen ook overeenkomsten met elkaar. De belangrijkste overeenkomst gaat in op de component *Ability*. Het gaat hier om de kennis van de islamitische- en culturele identiteit van de leerlingen die op peil gehouden moet worden door middel van trainingen en cursussen. Leerkrachten geven op alle SIPO-scholen aan meer behoefte te hebben aan HR-praktijken die de kennis van de leerkracht over de islamitische- en culturele identiteit van de leerlingen vergroten. Door middel van training- en ontwikkelingsmogelijkheden kunnen mensen zich ontwikkelen binnen de organisatie (Boselie, et. al., 2005). Deze HR-activiteit sluit aan bij de interne context van de scholen.

Daarnaast wordt, zoals eerder aangegeven, de HR-praktijk autonomie, waarin men ingaat op het niveau van het primaire werkproces in de klas en curriculum implementatie ook besproken door leerkrachten van Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr. Deze HR-praktijk blijkt van groot belang binnen het onderwijs, omdat leerkrachten vaak zeer zelfstandig werken

(Boerman, 2005). Zij komen dagelijks in hun les-, behandel- en begeleidingspraktijk voor vragen en problemen te staan die om een snelle en adequate aanpak vragen. De laatste jaren is er om die reden een stevig debat gaande over de autonomie van de leerkracht (Wij-leren, 2016). Wellicht dat om deze reden de HR-praktijk op alle scholen naar voren is gekomen, ondanks het verschil in context.

Tot slot komen de scholen overeen als het gaat om de HR-praktijk beoordeling. Hierbij wordt door alle SIPO-scholen gewezen op de waardering die zij willen ontvangen vanuit de directie. Beoordeling blijkt een essentieel HR-activiteit om bij te dragen aan de motivatie van leerkrachten (Rinke, 2008). HR-activiteiten dienen zich te richten op het werk van de leerkracht, dat is immers wat de leraar motiveert en voldoening geeft (Vermeulen, Klaijssen & Martens, 2011). Daarnaast kan de verklaring hiervoor worden gevonden in de interne context. Leerkrachten hebben namelijk te maken met leerlingen met een hoger leerlingengewicht vergeleken met een gemiddelde basisschool. Zij moeten zich vaak extra inzetten voor de leerlingen en hiervoor ontvangen zij graag waardering in de vorm van positieve feedback.

Een ander punt dat hierbij aansluit is het feit dat op alle scholen geklaagd wordt over de manier waarop leerkrachten worden aangesproken door de directie. Leerkrachten geven aan dat er vaak onbegrip is voor bepaalde situaties waarin leerkrachten verkeren, zoals een hoge werkdruk. Daarnaast zou de communicatie tussen leerkrachten op Okba ibnoe Nafi en Aboe el Chayr slecht zijn. Deze factoren zorgen voor een onprettige werksfeer. Vanuit de HR-literatuur wordt gewezen op het belang van een fijne werksfeer. Werknemers hebben behoefte aan een prettige sfeer op het werk en een vriendelijke omgang met collega's (DeSantis en Durst, 1996).

6.2.3 Subconclusie

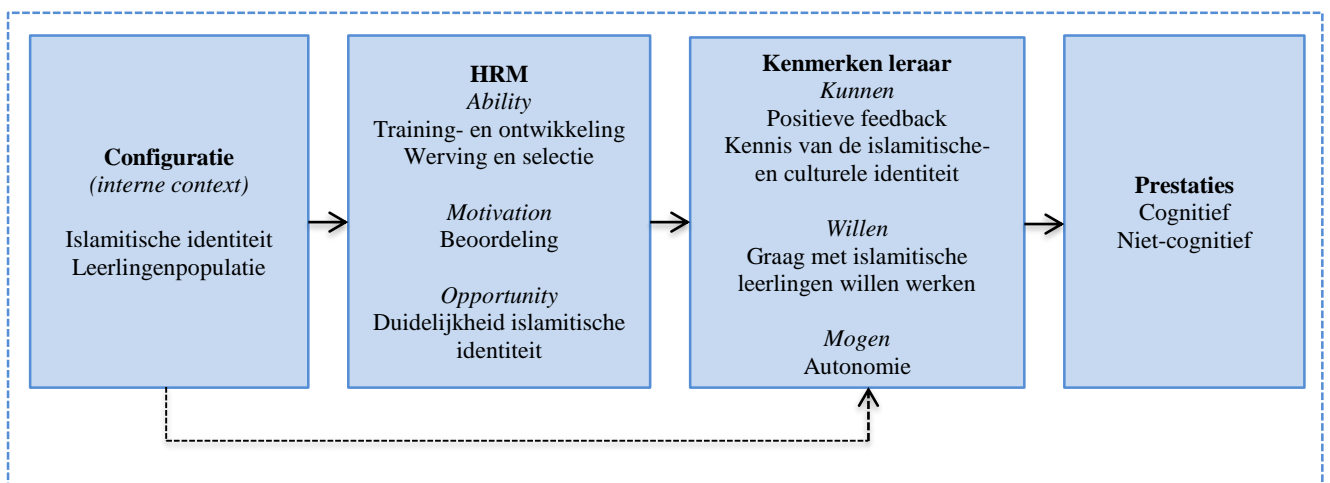
Ondanks het verschil in context zijn er ook overeenstemmingen zichtbaar tussen de gewenste HR-activiteiten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de scholen dezelfde identiteit hebben en dat er alleen een andere invulling wordt gegeven door de directie aan het beoogde HR-beleid. Echter valt er wel iets op. Op alle SIPO-scholen heeft men behoefte aan HR-praktijken gericht op de vaardigheden, motivatie en professionele ruimte van leerkrachten. De HR-praktijken bestaan uit zowel work- als employment practices (Macky & Boxall, 2009). Deze aspecten worden door veel onderzoekers gebruikt als HPWS (Boxall & Purcell, 2003; Sels, 2003; Boselie & Paauwe, 2004; den Hartog & Verburg, 2004; Purcell, 2004). Door het

maximaliseren van de informatiestroom en de vaardigheden en motivatie van de leerkrachten kan het arbeidspotentieel maximaal benut worden (Becker, Huselid, Pickus & Spratt, 1997).

Samenvatting analyse

Uit de analyse blijkt dus dat de interne context van invloed is op het HRM-beleid van de scholen. Dit HRM-beleid is van invloed op het kunnen, willen en mogen van de leraar, wat doorwerkt in de prestaties. Opvallend is dat er zowel een directe als indirecte relatie bestaat tussen de interne context en de kenmerken van de leraar. Vanuit de interne context worden bijvoorbeeld regels opgesteld die ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten minder autonomie ervaren.

Figuur 9: Samengevat schema analyse



7. Conclusie en aanbevelingen

De uitkomsten van voorgaand onderzoek brengen een uitgebreid beeld naar voren van de kenmerken en HR-activiteiten die van belang zijn binnen de scholen van SIPO. Op basis van deze bevindingen wordt er in dit hoofdstuk een antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek. Op basis van de HR-activiteiten die in het onderzoek aan bod zijn gekomen, zullen praktische aanbevelingen worden opgesteld. Tot slot volgt een reflectie op de bevindingen en de gebruikte methodiek.

7.1 Conclusie

Uit onvrede over de aard en kwaliteit van de bestaande basisscholen in de jaren zeventig van de vorige eeuw is het islamitisch basisonderwijs in Nederland opgericht. Verwacht werd dat deze scholen beter zouden aansluiten bij de thuiscultuur van de leerlingen en de ouders, waardoor de onderwijsresultaten zouden verbeteren. De prestaties zijn weliswaar verbeterd, maar de onderwijsopbrengsten blijven nog achter bij de rest. Er is weinig empirisch onderzoek verricht naar de opbrengsten van islamitische basisscholen, terwijl het voor de media een ‘hot’ onderwerp is waar maar al te graag over gesproken wordt. Dit onderzoek tracht meer helderheid te verschaffen over factoren die van invloed zijn op de prestaties van de scholen, waarbij het onderzoek zich beperkt tot de kenmerken van de leraar. In de volgende onderdelen wordt de hoofdvraag beantwoord, die als volgt luidt:

Welke kenmerken van leraren bekeken vanuit de vaardigheden, motivatie en professionele ruimte van leerkrachten (AMO-theorie) hangen samen met de prestaties van de SIPO-scholen en hoe zijn deze kenmerken vanuit het perspectief van HRM te beïnvloeden?

7.1.1 Kenmerken leraar

Er kan worden geconcludeerd dat de vaardigheden, de motivatie en de ruimte van een leraar op een islamitische school van invloed zijn op de prestaties. Echter worden de kenmerken die voortvloeien uit de literatuur op een andere wijze ingevuld. Dit heeft geleid tot nieuwe inzichten.

Kunnen

Het belangrijkste kenmerk dat is genoemd door de leerkrachten heeft betrekking op het creëren van een veilig leerklimaat en gaat over de positieve benadering van leerlingen. Binnen

de wetenschappelijke literatuur en de Wet Bio wordt uitgebreid aandacht besteed aan het creëren van een veilig leerklimaat. Vooral binnen deze scholen is een veilige leeromgeving een belangrijke voorwaarde voor het presteren van de leerlingen. Deze vaardigheid gaat namelijk vooral in op de niet-cognitieve prestaties, die slecht worden beoordeeld door de leerkrachten. Daarnaast kan deze vaardigheid in de toekomst belangrijker worden, vanwege de kans dat door de toelating van het aantal vluchtelingen in Nederland het aantal vluchtelingenleerlingen op deze scholen op korte termijn zal toenemen. De leerkrachten krijgen te maken met vluchtelingenkinderen waarbij sprake is van trauma. Ze hebben een serie belastende ervaringen opgedaan. Dit kan een flinke uitdaging zijn voor de leerkrachten.

Een ander kenmerk dat van belang is voor de leraar is de kennis van de islamitische- en culturele identiteit. Deze kennis draagt in eerste instantie bij aan de doelstelling van het islamitisch onderwijs, namelijk het leveren van een bijdrage aan de cultureel-religieuze identiteitsontwikkeling van de kinderen in de geest van de islam. Tegelijkertijd blijkt deze vaardigheid in bepalend te zijn voor de pedagogisch-didactische vakkennis van een leraar. Het geeft leerkrachten de mogelijkheid beter in te spelen op de behoeften van de leerlingen. Daarnaast kan deze kennis ingezet worden om leerlingen te motiveren. Vanuit de wetenschappelijke literatuur wordt verondersteld dat de vakkennis van de leraar (Hawk et al., 1985) en de motivatie van de leerlingen (Van Gennip & Vrieze, 2008) een positief effect hebben op de prestaties. Ook de AMO-theorie veronderstelt een positieve relatie tussen de bekwaamheden van de leraar en de prestaties.

Willen

Uit het onderzoek blijkt dat de motivatie van een leerkracht van groot belang is. De AMO-theorie veronderstelt dat de motivatie een voorwaarde is voor prestaties. Uit dit onderzoek blijkt dat er een fit moet zijn tussen de leerkracht en de school. Leerkrachten geven aan dat het daarom van belang is dat een leraar intrinsiek gemotiveerd is om binnen de specifieke context te werken, met islamitische leerlingen. Hiervan wordt verondersteld dat dit een positieve invloed heeft op de prestaties.

Er zijn ook een aantal factoren genoemd die een negatief effect hebben op de motivatie van een leraar. De belangrijkste factor is de hoge werkdruk, die wordt veroorzaakt door regels die vanuit de Inspectie worden opgelegd (externe context). Ondanks dat de hoge werkdruk een veel genoemd probleem is binnen het algehele onderwijs, zou dit binnen de islamitische scholen nog meer aanwezig zijn. Dit wordt toegeschreven aan het feit dat leerkrachten vergeleken met andere scholen een hoger leerlingengewicht hebben met meer

zorgleerlingen. Dit betekent dat er voor deze leerlingen speciale administratieve taken moeten worden uitgevoerd en leerkrachten hierdoor een hogere werkdruk ervaren. Het gaat ook ten koste van de voorbereiding van de lessen. Dit zou van invloed kunnen zijn op de prestaties, omdat leerkrachten minder gemotiveerd zijn en minder bekwaam zijn door een slechte voorbereiding van de lessen.

Mogen

Als laatst dient een leerkracht vanuit de AMO-theorie de ruimte te krijgen om het werk goed uit te voeren. De leerkracht is de professional en weet vanuit zijn rol wat het beste is voor de leerlingen. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten minder autonomie *ervaren*, door een geringe consistentie van de regels over de islamitische identiteit. Verschillende personen kunnen invloed uitoefenen op de wijze waarop invulling wordt gegeven aan de regels die vanuit het bestuur zijn opgelegd.

7.1.2 Benodigde HRM-activiteiten

Ability

Onder ability zijn de HR-activiteiten training en ontwikkeling en werving en selectie genoemd. Wat betreft de training en ontwikkeling zijn leerkrachten het erover eens dat er meer cursussen moeten komen over de identiteit van de scholen. Momenteel worden deze nog minimaal gegeven. Deze cursussen dragen bij aan de kennis van de identiteit. Wat betreft de werving en selectie van leerkrachten is er een verdeeldheid te ontdekken onder de leerkrachten aangaande de werving van islamitische leerkrachten. Uit het onderzoek blijkt dat islamitische en niet-islamitische leerkrachten elkaar aanvullen wat betreft doelstellingen van SIPO. Waar islamitische leerkrachten een voorsprong hebben op de kennis van de identiteit van de leerlingen lijken niet-islamitische leerkrachten een voorsprong te hebben wat betreft de voorbereiding op de Nederlandse maatschappij. Beiden zijn belangrijke doelstelling die vanuit de interne context zijn opgesteld en waar in het opstellen van HR-beleid rekening mee moet worden gehouden.

Motivation

Beoordeling blijkt de belangrijkste drijfveer voor leerkrachten om beter te presteren. De meest besproken HR-activiteit die betrekking heeft op de motivatie van leerkrachten is het klassenbezoek. Dit is een vorm van beoordeling en wordt zeer gewaardeerd door leerkrachten. Er dient ruimte gemaakt te worden om bij elkaar op klassenbezoek te gaan. Dit draagt ook bij

aan de ontwikkeling van de leerkracht en hiermee zowel aan het kunnen als aan het willen van een leerkracht.

Opportunity

Er is een spanning zichtbaar tussen de identiteit van de school en de mate van autonomie. Het gevoel dat de autonomie niet wordt gestimuleerd vanuit de directie wordt veroorzaakt door het feit dat de directie geen consistent beleid voert wat betreft de autonomie van een leerkracht. Leerkrachten lijken behoefte te hebben aan meer duidelijkheid en consistentie.

7.2 Aanbevelingen

In het onderzoek zijn enkele relevante HR-activiteiten besproken die van invloed kunnen zijn op de kenmerken van de leraar. In deze paragraaf zullen enkele aanbevelingen worden geformuleerd.

Aanbeveling 1: Zorg dat de kennis van leerkrachten wat betreft de islamitische- en culturele identiteit op peil wordt gehouden door middel van cursus en training.

Uit het onderzoek blijkt de kennis van de islamitische- en culturele identiteit een belangrijke rol te spelen in de inhoudelijke- en pedagogisch-didactische vakkennis van een leraar. Leerkrachten geven aan dat er op dit moment te weinig cursussen worden gegeven en dat hierbij nog te weinig diepgang in zit. Daarnaast zou er individueel moeten worden gekeken welke behoeften er zijn vanuit leerkrachten. Op deze manier worden tekortkomingen bij leerkrachten opgevuld en worden er geen uren verspild aan trainingen waar leerkrachten geen behoefte aan hebben. Vanuit SIPO breed dient hier aandacht aan te worden besteed, maar de beoordeling van de benodigde training kan het beste door de desbetreffende directeur uitgevoerd worden. Deze staat immers het dichtst bij de leerkrachten. Tijdens functioneringsgesprekken kan gevraagd worden naar de behoeften van leerkrachten. Vanwege de belangrijkheid van dit kenmerk en de behoefte die er is vanuit het personeel, dient hier op korte termijn afspraken over gemaakt te worden.

Aanbeveling 2: Zorg dat leerkrachten de juiste Nederlandse taalvaardigheden in huis hebben.

Uit het onderzoek blijkt dat een aantal leerkrachten de Nederlandse taalvaardigheden niet adequaat beheerst. Omdat juist de Nederlandse taalvaardigheden tekortschieten binnen de SIPO-scholen dienen deze bij de leerkrachten op orde te zijn. Ook deze training is individueel gericht en zou door de directie van de desbetreffende scholen beoordeeld moeten worden.

Daarnaast dient bij de werving- en selectieprocedure van nieuwe leerkrachten de adequate beheersing van de Nederlandse taal als criterium te worden meegenomen.

Aanbeveling 3: Zorg dat bij de werving en selectie van leerkrachten de focus komt te liggen op de intrinsieke motivatie van de sollicitant en de fit tussen de sollicitant en de school.

Vanuit de HR-literatuur wordt gewezen op de meerwaarde van een divers personeelsbestand. Zowel islamitische als niet-islamitische leerkrachten lijken van toegevoegde waarde voor de SIPO-scholen en vullen elkaar op verschillende fronten aan. Bij de werving en selectie van leerkrachten is het van belang dat er een fit bestaat tussen de sollicitant en de school. Daarnaast dienen de sollicitanten intrinsiek gemotiveerd te zijn om binnen de context van de school te werken.

Aanbeveling 4: Organiseer vaker klassenbezoeken.

Leerkrachten blijken behoefte te hebben aan klassenbezoeken. Klassenbezoeken hebben een positieve invloed op de intrinsieke motivatie van leerkrachten. Daarnaast draagt deze vorm van beoordeling bij aan de vaardigheden van leerkrachten en aan de teamspirit. Dat laatste ontbreekt vooral binnen basisschool Okba Ibnou Nafi en Aboe el Chayr en zijn van invloed op de motivatie en uiteindelijk ook op de vaardigheden (in de vorm van het ontbreken van samen leren) van de leerkracht.

Klassenbezoeken dienen zowel tussen leerkrachten als tussen leerkracht en directie georganiseerd te worden. Het klassenbezoek tussen leerkrachten moet vooral bijdragen aan de kennisontwikkeling en de collegialiteit tussen leerkrachten. Terwijl het klassenbezoek tussen leerkracht en directie ervoor zorgt dat directie op de hoogte is van de inspanningen van leerkrachten en waardering uit kan spreken tegenover de leerkrachten.

Het organiseren van klassenbezoeken kan extra kosten met zich mee brengen, omdat leerkrachten op het moment van een klassenbezoek vervangen dienen te worden. Echter bestaat er een mogelijkheid dat leerkracht tijdens een godsdienst les, die door de godsdienstleraar wordt gegeven, op klassenbezoek gaat. Op deze manier hoeft er geen vervanging geregeld te worden. SIPO zou het belang van klassenbezoeken moeten benadrukken en zou beoordeling in de vorm van klassenbezoeken moeten stimuleren en aanmoedigen. Afhankelijk van de behoefte van de leerkracht, dient de directeur van de desbetreffende school het klassenbezoek in te plannen. Ook deze behoefte kan tijdens functioneringsgesprekken gepeild worden.

Aanbeveling 5: Zorg ervoor dat de regels omtrent de islamitische identiteit binnen de school duidelijk en consistent zijn.

De oorzaak van de *ervaren* beperkingen door leerkrachten van basisschool Okba Ibnoe Nafi en Aboe el Chayr ligt vooral in het feit dat er geen duidelijke en consistente regels zijn wat betreft de islamitische identiteit. Vanuit de literatuur blijkt dat er een fit moet zijn met de school en haar omgeving. Hier ligt een rol voor de directie weggelegd. De directie dient de eigen leerlingenpopulatie te analyseren en vanuit deze leerlingenpopulatie regels over de islamitische identiteit vast te stellen. De regels over de islamitische identiteit dienen namelijk aan te sluiten bij de leerlingenpopulatie. Deze regels moeten vervolgens duidelijk worden gecommuniceerd naar de leerkrachten toe en dienen consistent te zijn.

7.3 Reflectie op de bevindingen

Deze paragraaf geeft een kritische blik op het onderzoek en suggesties voor toekomstig onderzoek.

Voor een goede reflectie op de onderzoeksuitkomsten dienen deze in een bredere maatschappelijke context te worden gezien. De voornaamste conclusie van het onderzoek is dat leerkrachten op een islamitische school kenmerken dienen te bezitten die aansluiten bij de behoefte van de populatie leerlingen. De lijn van thuis wordt als het ware doorgetrokken in de klas. Dit zorgt voor een veilig en begrepen gevoel voor leerlingen, waardoor leerlingen beter presteren op zowel cognitief als niet-cognitief. Hierbij dient vermeld te worden dat leerlingen nauwelijks in contact komen met autochtone Nederlandse kinderen. De vraag is echter hoe het de betreffende leerlingen vervolgens vergaat in het voortgezet onderwijs wanneer zij in hun jonge jaren op een veilig eilandje hebben geleefd, waarin de lijn van thuis uit werd doorgetrokken in de klas en zij nauwelijks discrepantie hebben ervaren tussen het thuisfront en de school. Hoe wordt er in deze fase met de overgang naar een niet-islamitische middelbare school omgegaan? Daar komt nog bij dat er vooralsnog slechts één islamitische school voor voortgezet onderwijs bestaat. Leerlingen presteren zowel op de cognitieve prestaties als niet-cognitieve prestaties beter op een islamitische school, maar wat betekent deze afscheiding en aanpassing voor hun verdere carrière? Wellicht vergaat het hun beter wanneer zij op een islamitische school hebben gezeten, doordat zij in een veilige stimulerende omgeving de ruimte hebben gekregen om zich volledig te kunnen ontwikkelen, doordat zij zich bewust zijn van de eigen identiteit en doordat zij zelfvertrouwen hebben opgebouwd. Om een gefundeerd oordeel te kunnen vellen over de opbrengsten en gevolgen van islamitische basisscholen is vervolgonderzoek dringend nodig.

Tijdens de interviews is veelvuldig gesproken over het effect van ouderparticipatie op prestaties. Omdat dit onderzoek zich focust op de relatie tussen kenmerken van de leraar en prestaties is ervoor gekozen dit onderwerp niet te bespreken. Echter lijkt de ouderparticipatie op islamitische scholen een belangrijke rol te spelen binnen de prestaties van leerlingen. In vervolgonderzoek dient deze relatie onderzocht te worden en dient te worden nagegaan op welke wijze de ouderparticipatie verbeterd kan worden binnen het islamitisch onderwijs.

7.4 Reflectie op de gebruikte methodiek

De interviews zijn per school afgenomen, waarbij de interviews per school in zo min mogelijk dagen zijn afgelegd. Dit kwam door de grote afstand die hiervoor moest worden afgelegd en doordat de scholen ver uit elkaar liggen. Achteraf gezien was het beter geweest wanneer er per keer 1 interview werd gehouden, waarna dit interview eerst zou zijn getranscribeerd en geanalyseerd voordat een volgend interview zou plaatsvinden. Op die manier kon er al gericht gekeken worden waar meer nadruk op gelegd moest worden in de daarop volgende interviews. Dit is geprobeerd op te vangen door tijdens de interviews de inhoud zoveel mogelijk te monitoren via aantekeningen om zo zaken op te vangen die mogelijk ook bevraagd moesten worden bij andere respondenten.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van literatuur over het leraarschap binnen het openbaar onderwijs. In vervolgonderzoek dient gezocht te worden naar literatuur over andere bijzondere scholen, omdat deze scholen ook te maken hebben met de spanning tussen de eigen identiteit en kinderen goed voorbereiden op de samenleving. Een vergelijking met het islamitisch onderwijs was dan mogelijk geweest.

In dit onderzoek is gevraagd naar de HR-praktijken die de school hanteert en er is gevraagd naar de HR-praktijken waar leerkrachten behoefte aan hebben om de kenmerken van de leraar te bevorderen. Omdat er kwalitatief onderzoek is verricht op één moment in de tijd, is het niet mogelijk uitspraken te doen over de effecten van de HR-praktijken. In longitudinaal onderzoek zal hier verder naar gekeken moeten worden. Voor de relatie tussen de kenmerken en de prestaties geldt dit minder, maar ook hier zal longitudinaal onderzoek deze relatie beter aan kunnen tonen.

Een andere beperking is dat de selectie van respondenten niet optimaal is. De respondenten zijn allemaal geselecteerd op basis van de criteria, waarbij een aantal door de directeurs van de desbetreffende scholen zelf geselecteerd zijn. De kans bestaat dat er ondanks de fijne selectie van respondenten deze tactisch zijn geselecteerd door de directeur, waarbij kritische leerkrachten zoveel mogelijk worden vermeden. Dit heb ik echter niet

ervaren in het onderzoek, maar zou voor vervolgstudie wel in de gaten gehouden moeten worden.

Tot slot blijft de vraag in hoeverre de resultaten doorgetrokken kunnen worden naar het islamitisch onderwijs in Nederland. Er is zoals aangegeven geprobeerd zoveel mogelijk verschillende leerkrachten te ondervragen, om de generaliseerbaarheid van dit onderzoek te vergroten. In dit onderzoek wordt verondersteld dat de resultaten wel degelijk doorgetrokken kunnen worden naar het islamitisch onderwijs in Nederland. De scholen hebben te maken met een gelijke externe context. De interne context bestaat uit regels die voortvloeien uit een godsdienst die alle islamitische scholen in Nederland onderschrijven. In grote lijnen hebben de islamitische scholen in Nederland te maken met dezelfde interne context, die van invloed is op de wijze waarop HRM wordt vormgegeven. Dit blijkt uit het feit dat er soortgelijke antwoorden zijn gegeven door zowel de scholen waar de islamitische identiteit wel zichtbaar is als de school waar de islamitische identiteit minder zichtbaar is. Ook de leerlingenpopulatie is op islamitische scholen nagenoeg hetzelfde. Al met al betekent dit dat dit onderzoek zeer bruikbaar is voor alle islamitische basisscholen in Nederland.

Literatuurlijst

- Aarsen, L., & Jansma, P. (1992). *Een islamitische basisschool. Onderzoek naar verwachtingen van moslimouders en leerkrachten aangaande de islamitische basisschool*. Nijmegen: KUN.
- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of chance. *Education 3-13*, 36(1), 79-94.
- Algemeen Dagblad. (2015). *Op een islamitische school kun je jezelf zijn*. [<http://www.ad.nl/ad/nl/1012/Nederland/article/detail/4042298/2015/05/29/Steeds-meer-kinderen-naar-islamitische-basisschool.dhtml>]. Geraadpleegd op 5 oktober 2015
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high performance work systems pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Arthur, J. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 670-687.
- Babbie, E.R. (1995). *The practice of social research*. Wadsworth Publishing Company, USA
- Bakx, A. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Tilburg, Nederland: Fontys Hogescholen.
- Becker, B.E., Huselid, M.A., Pickus, P.S., & Spratt, M.(1997). HR as a source of shareholder value: Research and recommendations. *Human Resource Management Journal*, 31 (1), 39-47.
- Boerman, P. (2005). Betrokkenheid is beter dan tevredenheid, hoe krijg je ze zover? [http://www.hewitt.nl/Resource/downloads/Artikel_PWCCE.pdf]. Geraadpleegd op 31 augustus 2015
- Boselie, P. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Organisatie en Management*, 81 (6), 284-292.
- Boselie, P. (2010). High performance work practices in health care sector: a Dutch case study. *International Journal of Manpower*, 31 (1), 42-58.
- Boselie, P. (2014) *Strategic Human Resource Management: A Balanced Approach*. 2nd Edition. Maidenhead: McGraw-Hill.
- 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.
- Boxall, P. & Purcell, J. (2003). *Strategy and Human Resource Management*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

- Boxall, P. & Purcell, J. (2008). *Strategy and human resource management* (2nd ed.). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Bowen, D.E. & C. Ostroff. 2004. 'Understanding HRM-firm performance linkages: The role of the "strength" of the HRM system.' In: *Academy of Management Review*, 29 (2):203-221.
- Bright, L. (2007). 'Does Person-Organization Fit Mediate the Relationship Between Public Service Motivation and the Job Performance of Public Employees?', *Review of Public Personnel Administration* 27(4): 361-79.
- Broos, F., Korte, E. (2007). *Ruimte voor de leraar*. Kluwer, Alphen aan de Rijn
- Burnes, B. (2004) *Managing Change: A Strategic Approach to Organisational Dynamics*. Essex, Pearson.
- Butler-Bowdon, T. (2007). *50 Psychologie klassiekers: wie zijn we, hoe we denken, wat we doen*. Zaltbommel: Thema.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90 (5), 269-277.
- Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and Education*, 11, 96-112.
- CBS. (2000). *De nieuwe gastarbeider. Hoogopgeleide arbeidsmigranten uit westerse landen*. [<http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/537659D0-02B3-46B2-AC9F-52F9A89286B5/0/index1094.pdf>]. Geraadpleegd op 9 oktober 2015
- CBS (2015). *Beroepsbevolking; kerncijfers naar geslacht en andere kenmerken* [<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?PA=71958ned>]. Geraadpleegd op 18 oktober 2015
- COA (2016). *Werk en opleiding*. [<https://www.coa.nl/nl/asielzoekers/wonen-op-een-azc/werk-en-opleiding>]. Geraadpleegd op 4 februari 2016.
- Den Hartog, D. & Verburg, R. (2004). High performance work systems, organisational culture and firm effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 14 (1), 55-78.
- DeSantis, V., & Durst, S. L. (1996). Comparing job satisfaction among public and private-sector employees, in: *American Review of Public Administration*, 3, 327-343
- Dijkgraaf, E., Geest S.A. van der & Jong M. de. (2008). *Effect van concurrentie op de kwaliteit van het HAVO en VWO, SEOR-ECRi*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Dijkstra, A.B. (1997). Onderwijskansen en richting van de school. In A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (Eds.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (144-184). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doorewaard, H., Huys, R. & Van Hootehem, G. (2002). Team responsibility structure and team performance. *Personnel Review*, 31(3), 356-370

Driel, J. H. van, Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

Driel, J. H. van, & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41, 26-28.

Driessen, G. (2000). *Islamitische scholen vergeleken. Een vervolgonderzoek op basis van de cohort Primair Onderwijs 1998/99*. Nijmegen: ITS.

Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368.

Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: Is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23.

Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS.

Driessen, G. (2008). De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen. *Mens en maatschappij*, 83(2), 168-189.

Driessen, G. (2014). *Allochtone leraren en prestaties van allochtone leerlingen*. [www.geertdriessen.nl/wp.../11/rap2014-allochtone-leraren-driessen.pdf]. Geraadpleegd op 3 november 2015

Driessen, G. & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.

Driessen, G. & Merry, M. (2006). Islamic schools in the Netherlands: Expansion or marginalization? *Interchange*, 37, 201-223.

Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J. & van der Veen, I. (2005). *Van basis naar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut.

Druva, C. A., & R.D. Anderson (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (5), 467-79.

Dyer, L. and Reeves, T. (1995). Human resource strategies and firm performance: what do we know, where do we need to go? *The International Journal of Human Resource Management*, 6, 656-670.

Edelenbos, J. en Monnikhof, R. (2001). *Lokale interactieve beleidsvorming: een vergelijkend onderzoek naar de consequenties van interactieve beleidsvorming voor het functioneren van de lokale democratie*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV

Elsevier (2011). *Islamscholen presteren iets beter, maar het blijft slecht*. [http://www.elsevier.nl/Nederland/nieuws/2011/3/Islamscholen-presteren-iets-beter-maar-het-blijft-slecht-ELSEVIER292788W/]. Geraadpleegd op 16 november 2015.

Ely, R. J. & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229-273.

Godard, J. (2004). A critical assessment of the high-performance paradigm. *British Journal of Industrial Relations*, 42(2), 349-378.

Gould-Williams, J. (2003). The importance of HR practices and workplace trust in achieving superior performance: a study of public-sector organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 28-54.

Guest, D. E., Michie, J., Conway, N., & Sheeman, M. (2003). 'Human resource management'. *British Journal of Industrial Relations*, 32, 219-241.

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16: 250-279.

Halachmi, A. & Bouckaert, G. (1996.) *Organizational Performance and Measurement in the Public Sector*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Hanushek, E. (2010). *The difference is great teachers. Waiting for superman, How we can save America's failing public schools*. USA: Public Affairs.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

Hartog, J., & Ritzen, J. (1986). *Economische aspecten van onderwijs*. Vereniging van Onderwijs Research. Lisse: Swets & Zeitlinger

Hashweh, M. Z. (1986). Towards an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8(3), 229-249.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Taylor & Francis.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van Visible Learning for teachers*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Hawk, P., Coble, C.R. & Swanson, M. (1985). Certification: it does matter, in: *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 13-15.

Hoogenkamp, G.M. & Struiksma, A.J.C. (2003). Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor de orthopedagogiek*, 42, 61-70.

Hooijer, J., & Martens, R. (2012). *LOOK Jaarboek 2012: Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*, 71 -78.

Huselid, M. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38 (3), 635-672.

Inspectie van het Onderwijs. (2011). *RAPPORT Onderzoek in het kader van het vierjaarlijks bezoek bij Islamitische basisschool El Feth*.

[www.onderwijsinspectie.nl/pdf/arrangement.pdf?pdfId=R9003194326]. Geraadpleegd op 18 april 2015

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *RAPPORT VAN BEVINDINGEN VIERJAARLIJKS BEZOEK Okba Ibnoe Nafi*.

[www.onderwijsinspectie.nl/pdf/arrangement.pdf?pdfId=R0000066280]. Geraadpleegd op 18 april 2015

ISBO. (2009). *Islamitisch basisonderwijs in Nederland; ontstaan, organisatie en integratie*.

[<http://www.deisbo.nl/wp-content/uploads/2010/03/islamitischonderwijsinnederland.pdf>]. Geraadpleegd op 9 oktober 2015

Janssen, T., Ashikali, T.B., Steijn, A.J. & den Dulk, L. (2013). *Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. Rotterdam.

Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Intreerede. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE

Jong, W. de. & Jong, A. de. (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs een verborgen epidemie*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Kabdan, R. 1992. "Op Weg naar Maatschappelijke Spanningen op Religieuze Gronden." *Vernieuwing* 51 (9): 4-8.

Kamp, M. (2007). De leraar: meester over of slaaf van het leerplan. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 6-11.

KNAW (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: KNAW.

Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers: Een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Knippenberg, van, D., Dreu, de, C.K.W. & Homan, C. (2004). Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research Agenda. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 1008–1022.

Landman, N. (1992). *Van mat tot minaret. De institutionalisering van de islam in Nederland*. Amsterdam: VU Uitgeverij

Leraar24. *Professionele ruimte voor de leraar*.

[<https://www.leraar24.nl/dossier/5107/professionele-ruimte-voor-de-leraar#tab=0>].

Geraadpleegd op 2 februari 2016

Leisink, P., & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. [www.vo-academie.nl/download_file/558/]. Geraadpleegd op 14 april 2015

Lyons, K.B. (2004). *Specialized recruitment: An examination of the motivations and expectations of pre-service urban educators*. UCLA's Institute for Democracy, Education & Access.

Macky, K. & Boxall, P. (2007). The relationship between 'high performance work practices' and employee attitudes: an investigation of additive and interaction effects. *The International Journal of Human Resource Management*, 18(4), 537-567.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie*. Vlissingen: Bazalt.

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. [http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf]. Geraadpleegd op 13 maart 2015

Meijnen, W., Rupp, J. & Veld, T. (2001). *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven-Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Milliken, F.J. & Martins, L.L. (1996). Searching for Common Threads: understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. *The Academy of Management Review*, 21 (2), 402-433.

Nishii L. & Wright P. (2007). Variability Within Organizations. In D. Smits, *The People Make the Place* (p. 225/248). New York: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Novoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of teacher education*, 1 (2), 35-45.

O'Connor K.E. (2008). "You choose to care". Teachers, emotions and professional identity. *Teacher and Teaching Education*, 24 (1), 117-126.

Olsen, B., & Anderson, L. (2004). *Courses of Action. A Report on Urban Teacher Career Development*. UCLA's Institute for Democracy, Education & Access.

Onderwijscoöperatie (2015). *Wet BIO*.

[http://scan.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheid/matrix.swf]. Geraadpleegd op 27 maart 2015

Onderwijsinspectie. (1999). *Islamitische Basisscholen in Nederland*.

[http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/1999/Isamitische+basisscholen+in+Nederland.pdf] Geraadpleegd op 25 april 2015

Onderwijsinspectie. (2010). *ANALYSE EN WAARDERINGEN VAN OPBRENGSTEN*.

[http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2014/analyse-en-waarderingen-van-opbrengsten-po-aug-2014.pdf]. Geraadpleegd op 22 oktober 2015

- Onderwijsraad (2012). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. [https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/artikel-23-grondwet-in-maatschappelijk-perspectief/volledig/item221]. Geraadpleegd op 3 maart 2015
- Onderwijsraad (2013) *Leraar zijn: meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: onderwijsraad
- Oostdam, R., Peetsma, Th. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4), 359-371.
- Paauwe, J. (2004). *HRM and performance: Achieving long-term viability*. New York: Oxford University Press.
- Paauwe, J. & Boselie, P. (2005). HRM and performance: what next? *Human Resource Management Journal*, 15(4), 68-83
- Paauwe, J. & Richardson, R. (1997). Introduction special issue on HRM and performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 8 (3), 257-262.
- Perie, M. & Baker, P. D. (1997). "Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation", *Statistical Analysis Report, July 1997 U.S.* Santhapparaj
- Ploeg, J.D. van der. & Scholte, E.M. (2003). *Arbeidsatisfactie in het onderwijs en de jeugdzorg*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Purcell, J. (2004). Het verband tussen HRM en performance: Waarom, hoe en wanneer heeft personeelsmanagement invloed op de prestaties van een organisatie? *Tijdschrift voor HRM*, 7 (2), 31-61.
- Purcell, J. & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal* , 17(1), 3-20.
- Purcell, J., & Kinnie, N. (2007). HRM and business performance. In P. Boxall, J. Purcell & P. Wright (eds), *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Rath, J. (1991). *Minorisering: de sociale constructie van 'etnische minderheden'*. Amsterdam: Sua.

- Rijksoverheid. (2008). *Problemen in het islamitisch onderwijs ernstig*. [<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/persberichten/2008/11/13/problemen-in-het-islamitisch-onderwijs-ernstig.html>]. Geraadpleegd op 8 september 2015.
- Rijksoverheid. (2015). Wat is de gewichtenregeling in het basisonderwijs? [<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taalachterstand/vraag-en-antwoord/wat-is-de-gewichtenregeling-in-het-basisonderwijs>]. Geraadpleegd op 18 oktober 2015
- Rinke, C.R. (2008). Understanding teachers' careers. Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- RTLNieuws. (2013, 15 september). Islamitische scholen scoren bovengemiddeld op Cito-toets. [<http://www.rtlnieuws.nl/nieuws/special/islamitische-scholen-scoren-bovengemiddeld-op-Cito-toets>]. Geraadpleegd op 18 april 2015
- Scheerens, J. (2007). *Review and Meta-analysis of School and Teaching Effectiveness*. Universiteit Twente.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van (2010). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Sels, L. (2003). *Strategisch management van human resources: Maakt het een verschil?* Inaugurale rede, Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Shadid, W. (1995) Cultuurverschil en maatschappelijke marginaliteit, in: M. Banton e.a. (1995) *Met het oog op de toekomst*. Zwolle, Tjeenk Willink.
- Shadid, W. (2003). *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkterrein*. Alphen aan de Rijn: Kluwer. Eerste druk, vijfde oplage.
- Shadid, W., & Koningsveld P. van (1990). *Vooroordelen, onbegrip en paternalisme; discussie over de Islam in Nederland*, De Ploeg Maarn, 11-23
- Shadid, W., & Koningsveld, P. van (1992). Islamic primary schools. In W. Shadid & P. van Koningsveld (1992.), *Islam in Dutch society: Current developments and future prospects* (107-122). Kampen: Kok Pharos
- Shadid, W., & Koningsveld, P. van (1997). *Moslims in Nederland; minderheden en religie in een multiculturele samenleving*, BOHN STAFLEU VAN LOGHUM.
- Slik, F. van der, Driessen, G., & Bot, K. de (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, 293-308.

Smylie, M.A., D. Miretzky, and P. Konkol (2004). Rethinking Teacher Workforce Development: A Strategic Human Resource Management Perspective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103, 34–69

Sociaal Cultureel Planbureau. (2012). *Waar voor ons belastinggeld? Prijs en kwaliteit van publieke diensten*. [www.scp.nl/dsresource?objectid=29580&type=org]. Geraadpleegd op 22 oktober 2015

Steijn, B. (2003). De rol van het management bij arbeidssatisfactie en mobiliteit. In *Personeels- en mobiliteitsonderzoek 1999-2002*. 's-Gravenhage: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties

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

Steijn, B & S. Groeneveld (2013). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Tweede herziene editie. Van Gorcum: Assen.

Ten Dam, G. (2002). Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. *Pedagogiek*, 22 (1): p.70-81.

Tennekes, J. (1989): Buitenlandse jongeren en cultuurconflict. *Migrantenstudies*, 5 (4), 24-40.

Teunissen, J. (1990). Basisscholen op islamitische en hindoeïstische grondslag. *Migrantenstudies*, 6, 45-57.

Ton, M. N., & Hansen, J. C. (2001). Using a person-environment fit framework to predict satisfaction and motivation in work and marital roles. *Journal of Career Assessment*, 9, 315-331

't Hart, H., Boeije, H. & Hox, J. (Eds.). (2005). *Onderzoeksmethoden* (7th ed.). Den Haag: Boomonderwijs.

Tobin, K., Tippins, D. J. & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (45-93). New York: Macmillan.

Van Gennip, H., & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. [https://www.cnvo.nl/fileadmin/user.../Wat_is_de_ideale_leraar.pdf]. Geraadpleegd op 5 mei 2015.

Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. WoltersNoordhoff: Groningen.

Vermeeren, B. (2010). *Diversity in HRM implementation and its Effect on Performance*. EGPA Conference: Toulouse

Vermeulen, M., Klaijisen, A., & Martens, R. (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. [https://www.ou.nl/documents/14300/9dfee9f4-402b-498c-b704-5612c537780d]. Geraadpleegd op 5 mei 2015

Vluchtelingenwerk Nederland. (2016). *Bescherming in Nederland*. [http://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/cijfers/bescherming-nederland]. Geraadpleegd op 4 februari 2016.

Wagtendonk, K. (1987). *Islam in Nederland, Islam op school*. Coutinho BV

Wang, H.H. (2004). Why teach science? Graduate science students perceived motivations for choosing teaching as a career in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 26(1), 113-128.

Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Casteren, W. van & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: eerste vervolgmeting*. Heerlen: VOION.

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters*. Princeton NJ: Milikan Family Foundation and Educational Testing Services.

Wijk, K., van. (2007). *De Service Care Chain De invloed van service en HRM op de realisering van vraaggerichte dienstverlening*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Wij-leren.nl. *Handelingsplan*. [http://wij-leren.nl/handelingsplan.php]. 17 januari 2016.

Woolfolk, A. , Hughes, M. , & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Wright, P. M., Gardner, T., & Moynihan, L. (2003). The impact of HR-practices on the performance of business units. *Human Resource Management Journal*, 13(3), 1-36.

Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publishing, Thousand Oaks

Zwaan, A.H. van der. (1990). *Organisatieonderzoek; leerboek voor de praktijk: het ontwerp van onderzoek in organisaties*. Van Gorcum, Assen.

Interne documenten

Concept: Meerjarenbegroting en bestuurs-formatieplan. Schooljaar 2015-2016 t/m 2019-2020 en kalenderjaar 2016-2019

Identiteitsplan SIPO

Leerlingenvolgsysteem Parnassys

Bijlage 1 Interviewleidraad leraren

1. Introductie Interviewer

- 1.1 Voorstellen
- 1.2 Onderzoek uitleggen
- 1.3 Vragen of interview mag worden opgenomen

2. Introductie respondent

- 2.1 Hoelang bent u al werkzaam als leraar? Welke groep?
- 2.2 Hoelang bent u werkzaam op deze basisschool?

3. Prestatie

- 3.1 Wat verstaat u onder prestaties?
- 3.2 Hoe beoordeelt u de prestaties op uw school?
- 3.3 Waar ligt dat volgens u aan?

4. Kenmerken leraar

- 4.1 Op welke manier draagt u bij aan deze prestaties?

Eventuele doorvragen

- Welke kenmerken blijken effectief in uw klas voor het bevorderen van de prestaties?
- Kunt u een voorbeeld geven waaruit blijkt dat dit kenmerk een positieve invloed heeft gehad op de prestaties?
- Wat zijn de vaardigheden van een leraar die hieraan bijdragen? (vakinhoudelijke kennis, pedagogisch-didactisch inzicht)
- Vindt u dat de motivatie van de leraar bijdraagt aan de prestaties? Zo ja, waarom? (intrinsiek, extrinsiek)
- In hoeverre krijgt u de ruimte om uw werk naar eigen inzicht in te vullen? (autonomie)

5. HRM

- 5.1 Op welke manier zou de school/directie deze kenmerken kunnen bevorderen/beïnvloeden?

Eventuele doorvragen

- Wat kan de school doen om bij te dragen aan de vaardigheden van de leraren? (werving & selectie, training)
- Wat kan de school doen om bij te dragen aan de motivatie van de leraren? (beoordeling, beloning)
- Op welke manier kan de school u meer ruimte bieden? (participatie, autonomie)

6. Context

- 6.1 Op welke wijze geeft de school invulling aan de islamitische identiteit?
- 6.2 In hoeverre is de islamitische identiteit van invloed op uw werk?

7. Somalische gemeenschap

- 7.1 Hoe ziet de samenstelling van uw klas eruit?

Eventuele doorvragen

- In hoeverre verhouden de prestaties van de Somalische leerlingen/vluchtelingen zich ten opzichte van de andere leerlingen?

8. Afsluiting

- 8.1 Bedanken voor het interview
- 8.2 Aangeven wanneer ze het uiteindelijke verslag ontvangen

Bijlage 2 Codeerschema

| Concept | Dimensie | Uitingsvorm | Sub-dimensie |
|--|---------------------------------|---|--|
| 0. Niet relevant voor onderzoek | | | |
| 1. Context | 1.1 Product-Market-Technology | 1.1.1 Kwaliteit onderwijs | |
| | | 1.1.2 Marktaandeel | |
| | 1.2 Configuration | 1.2.2 Identiteit | 1.2.2.1 Duidelijk zichtbaar |
| | | | 1.2.2.2 Matig zichtbaar |
| | | | 1.2.2.3 Niet zichtbaar |
| | | 1.2.3 Leerlingenpopulatie | |
| | | | |
| 1.3 Social-Cultural-Legal | 1.3.1 Legitimiteit | | |
| | | | |
| 2. HRM | 2.1 Ability | 2.1.1 Training- en ontwikkelingsmogelijkheden | 2.1.1.1 Training op schoolniveau |
| | | | 2.1.1.2 Individuele cursus |
| | | | 2.1.1.3 Cursus over identiteit van de school |
| | 2.1.2 Werving en selectie | 2.1.2.1 Selecteren islamitische leerkrachten | |
| | | 2.1.2.2 Selecteren niet-islamitische leerkrachten | |
| | | 2.2.1 Beoordeling | 2.2.1.1 Klassenbezoeken |
| | | | 2.2.1.2 Positieve feedback |
| | 2.2 Motivation | | 2.2.1.3 Hogere doelen stellen |
| | | 2.2.2 Beloning | |
| | | 2.2.3 Verminderen werkdruk | |
| | | 2.2.4 Fijne werksfeer | 2.2.4.1 Fouten mogen maken |
| 2.2.4.2 Goede communicatie | | | |
| 2.3 Opportunity | 2.3.1 Autonomie | | |
| | 2.3.2 Participatiemogelijkheden | | |

| | | | |
|-----------------------------|--------------------------|---|---|
| | | 2.3.3 Faciliteren | |
| | | 2.3.4 Duidelijke grenzen aan identiteit | |
| 3. Kenmerken leraar | 3.1 Kunnen | 3.1.1 Inhoudelijke vakkennis | 3.1.1.1 Taalvaardigheid |
| | | | 3.1.1.2 Kennis van de identiteit |
| | | 3.1.2 Pedagogisch-didactische vakkennis | 3.1.2.1 Inspelen op de behoefte van het kind |
| | | | 3.1.2.2 Positieve benadering van leerlingen |
| | | | 3.1.2.3 Lessen kunnen organiseren |
| | | | 3.1.2.4 Lessen interessant en boeiend maken |
| | | | 3.1.2.5 Bewustwording eigen identiteit |
| | | | 3.1.2.6 Benadrukken van gelijkheid |
| | | | 3.1.2.7 Bewustwording van proces van leren |
| | | | 3.1.2.8 Lijn van de ouders doortrekken in de klas |
| | 3.1.2.9 Flexibiliteit | | |
| | 3.1.3 Geduld | | |
| | 3.1.4 Open houding | | |
| | 3.2 Willen | 3.2.1 Motivatie | 3.2.1.1 Passie in het werk |
| | | | 3.2.1.2 Graag met islamitische leerlingen werken |
| 3.2.2 Demotivatie | | 3.2.2.1 Werkdruk | |
| | | 3.2.2.2 Islamitische identiteit | |
| | | 3.2.2.3 Slechte werksfeer | |
| | | 3.2.2.4 Inconsistentie | |
| 3.3 Mogen | 3.3.1 Autonoom werken | 3.3.1.1 Geen | |
| | | 3.3.1.2 Weinig | |
| | | 3.3.1.3 Voldoende | |
| | | 3.3.1.4 Veel | |
| | 3.3.2 Participeren | 3.3.2.1 Geen | |
| | | 3.3.2.2 Weinig | |
| | 3.3.2.3 Voldoende | | |
| | 3.3.2.4 Veel | | |
| 3.3.3 Contact met directeur | 3.3.3.1 Drempel is laag | | |
| | 3.3.3.2 Drempel is hoog | | |
| 4. Prestatie | 4.1 Cognitieve prestatie | 4.1.1 toets resultaten | 4.1.1.1 Cito-eindtoets groep 8 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | 4.1.1.2 Methoden gebonden toetsen |
| | | | 4.1.1.3 Taal |
| | 4.2 Niet-cognitieve prestatie | 4.2.1 Zelfvertrouwen | 4.2.1.1 Laag 4.2.1.2 Middelmatig 4.2.1.3 Hoog |
| | | 4.2.2 Werkhouding | 4.2.2.1 Laag 4.2.2.2 Middelmatig 4.2.2.3 Hoog |
| | | 4.2.3 Sociaal gedrag | 4.2.3.1 Laag 4.2.3.2 Middelmatig 4.2.3.3 Hoog |
| | | 4.2.4 Aanspreekbaarheid in het Nederlands | 4.2.4.1 Laag 4.2.4.2 Middelmatig 4.2.4.3 Hoog |
| | | 4.2.5 Zelfstandigheid | 4.2.5.1 Laag 4.2.5.2 Middelmatig 4.2.5.3 Hoog |
| | | 4.2.6 Creativiteit | 4.2.6.1 Laag 4.2.6.2 Middelmatig 4.2.6.3 Hoog |
| | | 4.2.7 Inzet/motivatie leerlingen | 4.2.7.1 Laag 4.2.7.2 Middelmatig 4.2.7.3 Hoog |
| | | 4.3 Determinanten prestaties | 4.3.1 Ouderbetrokkenheid |
| | 4.3.1.2 Ouders moeten betrokken zijn bij schoolactiviteiten | | |
| | 4.3.1.3 Ouders zijn steeds mondiger | | |
| | 4.3.1.4 Contact met ouders is goed | | |
| | 4.3.1.5 Contact met ouders is slecht | | |
| | 4.3.2 Gebruik buitenschoolse activiteiten | | 4.3.2.1 Laag 4.3.2.2 Middelmatig 4.3.2.3 Hoog |
| | | 4.3.3 Intelligentie | |
| | 4.4 Beoordeling leraar verschil andere scholen | 4.4.1 Geen verschil | |
| | | 4.4.2 Verschil is klein/wordt minder | |

| | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|--|
| | | 4.4.3 Groot verschil | | |
| | 4.5 Beoordeling leraar algemeen | 4.5.1 Onvoldoende | | |
| | | 4.5.2 Voldoende | | |
| | | 4.5.3 Goed | | |
| | | 4.5.4 Excellent | | |
| 5. Kenmerken leerlingen | 5.1 Generatie | 5.1 1 ^e en 2 ^e generatie | | |
| | | 5.2 Vanaf 3 ^e generatie | | |
| | 5.2 Samenstelling klas | 5.2.1 Samenstelling veranderd | | |
| | | 5.2.2 Samenstelling veranderd niet | | |
| 6. Kenmerken ouderpopulatie | 6.1 Taalvaardigheid | 6.1.1 Slecht | | |
| | | 6.1.2 Voldoende | | |
| | | 6.1.3 Goed | | |
| | 6.2 Opleiding | 6.2.1 Geschoold | | |
| | | 6.2.2 Niet-geschoold | | |
| | 6.3 Thuiscultuur | 6.3.1 Komt overeen met Nederlandse cultuur | | |
| | | 6.3.2 Komt niet overeen met Nederlandse cultuur | | |
| | 6.4 Mate geloofsovertuiging | 6.4.1 Strikt | | |
| | | 6.4.2 Matig | | |
| | | 6.4.3 Niet | | |
| | 7. Kenmerken leraar | 7.1 Ervaring leerkracht | 7.1.1 Starter: minder dan 5 jaar in het vak | |
| | | | 7.1.2 Gemiddeld: tussen 5 en 10 jaar in het vak | |
| 7.1.3 Ervaren: meer dan 10 jaar in het vak | | | | |
| 7.1.4 Ervaring in andere soorten onderwijs dan Islamitisch onderwijs | | | | |
| 7.2 Etnische achtergrond leraar | | 7.2.1 Westers | | |
| | | 7.2.2 Niet-Westers | | |
| 7.3 Hoogst genoten opleiding leraar | | 7.3.1 Universitair | | |
| | | 7.3.2 Niet-universitair | | |
| 7.4 Groep van lesgeven | | 7.4.1 Onderbouw: groep 1/2 | | |
| | | 7.4.2 Middenbouw: groep 3/4/5 | | |
| | | 7.4.3 Bovenbouw: groep 6/7/8 | | |
| 7.5 Uren | | 7.5.1 Fulltime | | |

| | | | |
|----------------------------------|------------------|---|--|
| | | 7.5.2 Parttime | |
| 8. Kenmerken van het team | 8.1 Sfeer | 8.1.1 Er heerst een prettige sfeer op school | |
| | | 8.1.2 Er heerst een onprettige sfeer op school | |
| | 8.2 Communicatie | 8.2.1 Communicatie tussen collega's verloopt goed | |
| | | 8.2.2 Communicatie tussen collega's verloopt slecht | |