



Niemand voor de klas

Een onderzoek naar welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen

Yvonne Post, 513692

Master Bestuurskunde: Beleid en Politiek

Erasmus Universiteit Rotterdam

1^e lezer: Menno Fenger

2^e lezer: Babs Broekema

Datum: 30 juli 2020

Aantal woorden: 20.758

Voorwoord

Toen ik in 2018 begon met deze master had ik niet verwacht dat ik hem ten tijde van een pandemie zou afronden. Dat maakt dat ik misschien wel nog trotser ben op het eindproduct dat hier voor u ligt.

In september 2018 begon mijn Rotterdamse avontuur met de master Beleid en Politiek. Een maand eerder was ik naar Rotterdam verhuisd, een flinke overgang voor iemand die is opgegroeid in een klein dorp in Friesland en haar bachelor en eerste master in Groningen heeft afgerond. Inmiddels kan ik zeggen dat ik goed gesetteld ben in Rotterdam en dat ik erg positief terugkijk op mijn tijd in Rotterdam en op de Erasmus Universiteit. Met als kers op de taart een stage bij de gemeente Rotterdam.

Mijn affiniteit heeft altijd gelegen bij onderwijs en arbeidsmarkt thema's. Toen ik op de kick-off bijeenkomst sprak met prof dr. Arwin van Buuren viel dan ook al snel het idee voor een stage bij de gemeente Rotterdam op de afdeling Onderwijs. Via hem kwam ik in contact met Eddie Meijer, die mij introduceerde in het team Beste Leraren, het team dat zich bezighoudt met het lerarentekort. Een leerzame en leuke stageperiode volgde die helaas vanaf midden maart werd voortgezet vanuit huis. Desondanks bleef het contact goed en kon ik mijn stage en scriptie goed afronden. Mijn dank gaat uit naar mijn collega's van de gemeente Rotterdam die me ondanks het thuiswerken nog steeds goed betrokken hebben bij hun werkzaamheden, klaarstonden om me te helpen en altijd bereid waren tot meedenken aangaande mijn scriptie, maar ook op andere vlakken. In het bijzonder dank ik Eddie Meijer, Eva Reekers, Sylvia van Dijk en de collega's die ik mocht interviewen voor mijn onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn scriptiebegeleider prof. dr. Menno Fenger bedanken voor zijn begeleiding tijdens het schrijven van deze masterscriptie. Hij gaf me het vertrouwen dat ik nodig had om deze scriptie tot een goed einde te kunnen brengen. Ook gaat mijn dank uit naar mijn tweede lezer, Babs Broekema, die in het voorstadium waardevolle input gaf op het gebied van de kwantitatieve analyses en later heeft geholpen om te komen tot deze definitieve versie van mijn scriptie. Tot slot wil ik graag mijn scriptiekring bedanken: Adrie, Pim en Timo. Jullie feedback heeft me ook erg geholpen en daarnaast heb ik onze groep als een fijne, betrokken groep ervaren wat mij voorzag in extra motivatie om deze scriptie goed te kunnen afronden.

Yvonne Post

Rotterdam, juli 2020

Samenvatting

Het lerarentekort is een groot probleem in Nederland. Een probleem dat naar verwachting in de toekomst nog groter zal worden met het verder oplopen van de lerarentekorten. Met name in de grote steden ligt de urgentie van het lerarentekort hoog. In dit onderzoek is gekeken naar de situatie in Rotterdam en Den Haag en is onderzocht welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures. Het theoretische raamwerk dat hierbij centraal stond was de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier (1968). Deze theorie onderscheid drie perspectieven waarbinnen het baankeuzegedrag van mensen verklaard kan worden: het objectieve perspectief, het subjectieve perspectief en het kritische contact perspectief. De schoolkenmerken zijn onderzocht door gebruik te maken van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Kwantitatief is gebruik gemaakt van de gegevens die de gemeenten Rotterdam en Den Haag hebben uitgevraagd bij de schoolbesturen en scholen. Kwalitatief zijn er diepte-interviews gehouden met onderwijsprofessionals en leraren uit Rotterdam. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat met name subjectieve factoren als het leiderschap van een school(bestuur), de wijk waarin een school staat en het teamklimaat en kritische contact factoren als het imago van een school en de klik tussen een leraar en een school van invloed zijn op het baankeuzegedrag van leraren. Op basis van de resultaten zijn er enkele aanbevelingen geformuleerd op schoolniveau en schoolbestuursniveau. De eerste aanbeveling wijst op het belang van het investeren in een goed teamklimaat, aanbeveling twee gaat over het hebben van oog voor (de wensen van) leraren en het creëren van vertrouwen, aanbeveling drie gaat in op het leiderschap van schooldirecteuren/schoolleiders en aanbeveling vier heeft betrekking op het imago van het schoolbestuur en de school.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Inleiding	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Het lerarentekort	4
1.3 Oorzaken van het lerarentekort	5
1.4 Gevolgen van het lerarentekort	6
1.5 Probleemstelling	7
1.6 Maatschappelijke relevantie	10
1.7 Wetenschappelijke relevantie	10
1.8 Leeswijzer	11
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	12
2.1 Hoe kiezen mensen hun baan?	12
2.2 Hoe kiezen leraren hun school?	14
2.3 Leerlingenpopulatie	15
2.4 Schoolgrootte	17
2.5 Waarom stoppen/blijven mensen leraar?	18
2.6 Conclusie en conceptueel model	20
Hoofdstuk 3: Methodologie	22
3.1 Onderzoeksopzet	22
3.2 Onderzoeksmethoden	22
3.3 Inhoud van de dataset van Rotterdam	23
3.4 Inhoud van de dataset van Den Haag	23
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit van de data	25
3.6 Operationalisatie van de variabelen	26
Hoofdstuk 4: Resultaten	32
4.1 Statistische analyse methode	32
4.2 Regressie assumpties en multicollineariteit	32
4.3 Kwantitatieve resultaten	35
4.4 Kwalitatieve resultaten	39
4.5 Analyse van de onderzoeksresultaten	46
Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen	50
Hoofdstuk 6: Discussie en reflectie	55
Referenties	57
Bijlage I: Proces van data uitvraag lerarentekort door de gemeenten	60
Bijlage II: Operationalisatie variabelen - verantwoording	63
Bijlage III: Documentatie bewerkingen op de data en statistische analyses	66
Bijlage IV: Interviewvragenlijst	80

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding

Al geruime tijd is er in Nederland een lerarentekort. Het lerarentekort houdt in dat de vraag van een school naar leraren groter is dan het aanbod aan leraren dat zich aandient bij een openstaande vacature. Dit is het zichtbare tekort. Daarnaast speelt er ook een onzichtbaar tekort. In zo'n geval is er sprake van een verborgen vacature (Gemeente Rotterdam, 2020). Een verborgen vacature houdt in dat de school een vacature anders heeft ingevuld dan ze zou willen om zo de gaten in hun formatie op te kunnen vullen. Een voorbeeld daarvan is de inzet van bevoegd personeel dat eigenlijk een andere taak heeft binnen de school, bijvoorbeeld interne begeleiders of schoolleiders. Ook in zo'n situatie is er sprake van een lerarentekort.

De urgentie van het lerarentekort ligt het hoogst in de vier grootste steden van Nederland: Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht (Inspectie van het Onderwijs, 2019). De zorgen daar zijn groot, omdat naar verwachting de tekorten alleen nog maar verder zullen oplopen in de toekomst (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Eind 2019 besloot het kabinet daarom om de aanpak van de tekorten in het onderwijs te intensiveren (Kamerstuk 27923, 2019). Onderwijsminister Arie Slob presenteerde in een brief aan de Tweede Kamer de maatregelen die het kabinet neemt tegen het lerarentekort en liet weten de aanpak te intensiveren. De vier steden lieten daarop echter weten de maatregelen onvoldoende te vinden voor de problematiek in hun stad. Al in september vorig jaar trokken ze aan de bel bij het kabinet en schreven ze gezamenlijk een brandbrief aan de minister (Moorman, Bruines, Kasmi & Klein, 2019). Daarin pleitten ze voor stevig landelijk beleid in de vorm van meer financiële middelen vanuit het Rijk, meer mogelijkheden voor doorstroom naar de pabo en begeleiding van zij-instromers in het onderwijs en ruimte voor onorthodoxe maatregelen. Ook spraken ze hun zorgen uit over de toekomst. Indien de tekorten alleen maar toenemen, gaat de onderwijskwaliteit daar onder lijden. Dit is met name zorgelijk voor leerlingen afkomstig uit kansarme gezinnen. Zij zijn primair van het onderwijs afhankelijk voor hun ontwikkeling (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Er zal dan nog meer kansenongelijkheid gaan ontstaan tussen kinderen van laagopgeleide ouders en kinderen van hoogopgeleide ouders, uiteindelijk resulterend in duidelijkere scheidslijnen tussen deze groepen in de samenleving (Sociaal Economische Raad, 2019). Scheidslijnen die vandaag de dag moeilijker te overschrijden zijn, omdat sociaal en economisch kapitaal bepalender worden voor het welslagen van jongeren (Sociaal Economische Raad, 2019). Kortom, het lerarentekort is een groot maatschappelijk probleem dat een weerslag heeft op de samenleving als geheel.

1.2 Het lerarentekort

Om de ontwikkelingen op de onderwijsarbeidsmarkt inzichtelijk te maken, geeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap elk jaar de opdracht tot het samenstellen van de

Arbeidsmarktbarometer, die wordt uitgevoerd door Ecorys en Dialogic. De Arbeidsmarktbarometer brengt de vacatureontwikkeling in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs in beeld.

Uit de Arbeidsmarktbarometer van schooljaar 2018-2019 bleek dat er in dat schooljaar 27.054 online vacatures waren (Sapulete, Wester, Jelacic & Vankan, 2019). De meeste hiervan waren gericht op leraren. De vraag naar leraren is het grootst in het voortgezet onderwijs, daarna in het primair onderwijs en als laatste in het middelbaar beroepsonderwijs. Over de jaren heen stijgt het aantal vacatures het snelst in het primair onderwijs. Het is niet bekend hoeveel van de 27.054 vacatures vervuld zijn het afgelopen jaar. Uit een aanvullende survey waarin gevraagd is naar achtergrondinformatie over de openstaande vacatures, blijkt echter dat er elk jaar minder kandidaten zijn per vacature (Sapulete et al., 2019). Ook het vervuld krijgen van vacatures bleek in het schooljaar 2018-2019 moeilijker dan het schooljaar daarvoor. De voornaamste reden daarvoor is in het geval van een lerarenvacature het beperkte aanbod aan kandidaten. Deze signalen duiden erop dat de arbeidsmarkt krappere wordt, met name voor het primair onderwijs en bepaalde vakken in het voortgezet onderwijs, de zogenaamde tekortvakken. In die sector wordt er dan ook gesproken over een kwantitatief lerarentekort (Gemeente Rotterdam, 2017). Dat betekent dat zowel de groei van het aantal leerlingen dat toetreedt tot het primair onderwijs (uitbreidingsvraag) als de uitstroom van het aantal leraren uit het onderwijs en de wijzigingen in arbeidsduur en functie (vervangingsvraag) groter zijn dan de instroom aan nieuwe leraren (starters, herintreders, zij-instromers, leraren uit andere steden). Dit leidt tot het niet vervuld krijgen van vacatures.

1.3 Oorzaken van het lerarentekort

Aan het tekort aan leraren liggen verschillende oorzaken ten grondslag. Ten eerste blijkt uit de Arbeidsmarktanalyse Primair Onderwijs van Van den Berg en Scheeren (2019) dat er door de vergrijzing van de beroepsbevolking veel mensen uit het onderwijs zullen stromen, omdat ze met pensioen gaan. Volgens het CBS (2018) is het percentage leerkrachten dat 55+ is de afgelopen vijftien jaar gegroeid tot rond de twintig procent. Deze analyses duiden erop dat een grote groep oudere leerkrachten het onderwijs binnenkort zal verlaten. Aanvullend daarop laten Van den Berg en Scheeren (2019) zien dat de daling van het aantal leerlingen in het onderwijs de laatste jaren minder sterk is, in sommige gebieden stijgt het aantal leerlingen zelfs. In hoofdzaak zorgt een dalend aantal leerlingen voor een vermindering van het lerarentekort. Voor de gebieden met slechts een geringe leerlingendaling of zelfs een stijgend aantal leerlingen ontstaat er echter een situatie waarin er meer leerlingen zijn dan beschikbare leraren. Ten tweede is de instroom aan pabostudenten fors afgenomen de afgelopen jaren (Van den Berg & Scheeren, 2018). In vergelijking met 2013 startten er in 2017 tweeëntwintig procent minder studenten met de pabo. Het dieptepunt van de daling zit tussen 2014 en 2015. Vermoedelijk is de oorzaak hiervoor de aangepaste toelatingseisen voor de pabo. Vanaf

september 2015 zijn deze verzwamd en worden er hogere eisen gesteld aan instromende studenten. Daarnaast is ook de komst van het leenstelsel van invloed op de instroom van eerstejaarsstudenten op de pabo (CBS, 2018). Ook kiezen niet alle afgestudeerde pabostudenten voor een baan in het onderwijs. Voor de mannen geldt dat volgens het CBS (2018) zes op de tien iets anders doen met hun diploma dan lesgeven in het basisonderwijs. Het aanbod aan nieuwe leraren vanaf de pabo is niet voldoende om de vraag op te vangen. Daar komt bij dat, ten derde, we ons de afgelopen jaren bevonden in een tijd van economische voorspoed (Van den Berg & Scheeren, 2018). Door de groeiende economie ontstaat er een vraag naar (meer) mensen en wordt de concurrentie om die mensen groter, omdat scholen met elkaar concurreren om docenten te werven. Tegelijkertijd zijn er minder kandidaten per vacature, waardoor er gesproken kan worden van een krappe arbeidsmarkt. Tot slot verlaten relatief gezien veel leerkrachten binnen vijf jaar na afstuderen het beroep (Inspectie van het Onderwijs, 2020). De snelle uitstroom van startende leraren heeft verschillende redenen. Zo krijgen starters al vanaf dag één in het onderwijs de volle verantwoordelijkheid over een klas en wordt van hen verwacht dat ze in staat zijn in hun eentje een groep te begeleiden met alle aspecten die daarbij komen kijken: lesvoorbereiding, evaluatie, communicatie met ouders etc. (Snoek, 2018). In tegenstelling tot andere beroepen waar starters vaak langzaamaan in kunnen groeien, zijn die mogelijkheden er niet voor leraren. Dit zorgt voor stress en veroorzaakt een hoge druk bij startende leraren.

1.4 Gevolgen van het lerarentekort

De gevolgen van het lerarentekort zijn dagelijks merkbaar in de praktijk (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Schoolleiders zien zich soms genoodzaakt klassen naar huis te sturen, klassen te verdelen over meerdere groepen of onbevoegden in te zetten. De eerste oplossing benadeelt niet alleen de leerlingen, maar ook de ouders en hun werkgevers. De tweede oplossing zorgt voor een hogere werkdruk onder de leraren. De derde oplossing, het inzetten van onbevoegde leraren, kan van negatieve invloed zijn op de prestaties van leerlingen.

Zoals eerder benoemd is het lerarentekort ongelijk verdeeld over Nederland en is de problematiek het grootst in de grote steden. Daarnaast is het probleem niet op elke school even groot. Zo blijkt dat veel leraren die een baan zoeken sneller kiezen voor scholen met een makkelijkere leerlingenpopulatie (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Hierdoor hebben scholen met een meer uitdagende leerlingenpopulatie minder keuze bij het vervullen van een vacature. De verschillen in leerlingenpopulatie zijn soms zelfs zichtbaar bij scholen met een gelijke postcode. Doordat scholen zich sterker profileren en ouders en leerlingen de vrijheid hebben de school te kiezen die ze willen, zitten leerlingen vaker met gelijkgestemden op school (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Scholen wiens leerlingenpopulatie bestaat uit veel kinderen met een lage sociaaleconomische status hebben daardoor vaker te maken met een bovengemiddelde leerachterstand van hun leerlingen (Inspectie van

het Onderwijs, 2017). De ongelijke verdeling van de problematiek over scholen maakt dat het lerarentekort een bedreiging vormt voor gelijke kansen in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Kinderen die les krijgen in de grote stad hebben meer te maken met de tekorten en de gevolgen daarvan dan kinderen die les krijgen in regio's waar geen of aanzienlijk minder tekorten zijn. Sinds een aantal jaar staat kansengelijkheid hoog op de politieke agenda, een thema dat door het lerarentekort vandaag de dag nog relevanter is geworden.

Om onderwijsachterstanden bij kinderen te herkennen en tegen te gaan, krijgen gemeenten geld van het Rijk dat ze bijvoorbeeld kunnen inzetten op voor- en vroegschoolse educatie en voor de inrichting van zomer- en schakelklassen (Rijksoverheid, 2020). Om te bepalen hoeveel geld gemeenten krijgen, heeft het CBS een nieuwe verdeelsystematiek ontwikkeld die rekening houdt met de achtergrond- en omgevingskenmerken van een kind: de onderwijsachterstandenregeling (voorheen was dit de gewichtenregeling). Er wordt gekeken naar het opleidingsniveau van de ouders, het land van herkomst van de moeder, hoe lang de moeder al in Nederland verblijft, het gemiddelde opleidingsniveau van alle moeders op de school en of er schuldenproblematiek speelt bij de ouders (Rijksoverheid, 2020). In de berekening tellen de onderwijsscores mee van de leerlingen die landelijk behoren tot de vijftien procent laagste onderwijsscores. Ook scholen waarvan de leerlingen risico lopen op een onderwijsachterstand krijgen geld van het Rijk om deze leerlingen extra te kunnen ondersteunen. De hoogte daarvan wordt, net als voor de gemeenten, ook bepaald door de onderwijsachterstandenregeling. De Inspectie van het Onderwijs beoordeelt op basis van de schoolweging van een school de leerresultaten van de school. De schoolweging wordt, net als de onderwijsachterstandenregeling, ook berekend door het CBS en houdt rekening met dezelfde achtergrond- en omgevingskenmerken van een kind. Een verschil met de onderwijsachterstandenregeling is dat de schoolweging gebruikt wordt door de Inspectie van het Onderwijs om de leerresultaten van scholen te beoordelen en de onderwijsachterstandenregeling, waaruit een achterstandsscore komt, wordt gebruikt door het Ministerie van OCW om te bepalen hoeveel geld gemeenten en scholen krijgen. Daarnaast wordt in de berekening van de schoolweging elke leerling op de school meegenomen en niet alleen een deel van de leerlingen zoals bij de achterstandsscore.

1.5 Probleemstelling

De gemeente Rotterdam trekt deels op met de gemeenten Amsterdam, Den Haag en Utrecht in de aanpak van het lerarentekort. In G4¹ verband houden de gemeenten elkaar op de hoogte van de situatie in hun steden. Zo is bekend dat de gemeente Amsterdam heeft onderzocht wat de invloed is van het lerarentekort op scholen met veel kinderen die een achterstand hebben (Gemeente Amsterdam, 2020).

¹ G4 staat voor de vier grootste gemeenten in Nederland: Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht.

Uit dat onderzoek bleek dat hoe meer gewichtenleerlingen² een Amsterdamse school had, des te groter het (gemiddelde) lerarentekort was. Dat betekent dat Amsterdamse scholen die een leerlingenpopulatie hebben met een risico op een onderwijsachterstand veel vaker te maken hebben met een tekort aan leraren. Hierdoor neemt de kansengelijkheid in Amsterdam toe (Gemeente Amsterdam, 2020).

De gemeente Rotterdam wil graag weten of dit verband zich ook voordoet in de Rotterdamse context. Tot op heden heeft de gemeente nog niet onderzocht of dit ook voor de stad Rotterdam geldt, maar wel gevraagd aan de schoolbesturen hoe zij hierover denken. De schoolbesturen hebben tot nog toe altijd ontkend dat dit verband er is in Rotterdam. Zij geven aan dat er ook andere redenen ten grondslag liggen aan de onvervulde vacatures, zoals de geografische verdeling van scholen per bestuur, leiderschap op een school, team context, het soort onderwijs en de grootte van scholen. Omdat de gemeente Rotterdam en de schoolbesturen graag inzichtelijk willen hebben welke redenen wel of niet bijdragen aan het lerarentekort, staat dit vraagstuk in dit onderzoek centraal.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is verklaren welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen. Aan de hand van wetenschappelijk literatuuronderzoek wordt gekeken welke schoolkenmerken naar voren komen als relevant. Dit is het descriptieve deel van het onderzoek. Vervolgens zal kwantitatief en kwalitatief getoetst worden of deze kenmerken ook van invloed zijn in de context van dit onderzoek, de steden Rotterdam en Den Haag. Dit betreft het verklarende deel van dit onderzoek. Aanvullend op het verklarende deel dienen de kwalitatieve interviews er ook toe om achter de invloed van aanvullende schoolkenmerken te komen die niet kwantitatief meetbaar zijn en/of niet in de theorie benoemd zijn, maar wel een rol blijken te spelen in het lerarentekort. Op basis van deze kennis zullen er aanbevelingen volgen die bedoeld zijn als handvaten om de wetenschappelijke inzichten uit dit onderzoek in de praktijk toe te passen in de aanpak van het lerarentekort. De focus in dit onderzoek ligt op het primair onderwijs.

Vraagstelling

Dit onderzoek richt zich op het in kaart brengen van schoolkenmerken die van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures van scholen. Om erachter te komen welke schoolkenmerken een rol spelen in het lerarentekort, luidt de hoofdvraag: *‘Welke kenmerken van een school zijn van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures?’*

De hoofdvraag zal beantwoord worden met behulp van de volgende deelvragen:

² In hun noodplan gebruikt de gemeente Amsterdam nog de oude systematiek, namelijk de gewichtenregeling.

1. Welke kenmerken zijn te onderscheiden in de literatuur die van invloed zijn op de schoolkeuze van leraren?
2. Wat is de invloed van de verschillende schoolkenmerken op het aantal vacatures op Rotterdamse scholen?
3. Wat is de invloed van de verschillende schoolkenmerken op het aantal vacatures op Haagse scholen?
4. Hoe is de situatie in Rotterdam in vergelijking tot Den Haag wat betreft de relatie tussen schoolkenmerken en het aantal vacatures?

De context in dit onderzoek zijn de steden Rotterdam en Den Haag. Naast dat beide steden in G4 verband samenwerken met Amsterdam en Utrecht, trekken ze ook nauw gezamenlijk op in de aanpak van het lerarentekort. Een voorbeeld daarvan zijn bijvoorbeeld de noodplannen die de steden Amsterdam, Rotterdam en Den Haag eind januari aan het kabinet presenteerden. Daarin stond een analyse van de problematiek in hun stad en werden maatregelen genoemd die schoolbesturen kunnen nemen in het geval van een acuut lerarentekort of een tekort op korte of lange termijn. De inhoud van de noodplannen van Rotterdam en Den Haag was, buiten de context van beide steden, hetzelfde. Omdat de aanpak van beide steden wat betreft de noodplannen dus gelijk is en het verdere beleid omtrent het lerarentekort in grote lijnen ook, is het interessant om deze twee steden met elkaar te vergelijken in dit onderzoek. Daarom zal er worden gekeken of er in de Rotterdamse context andere verbanden spelen in vergelijking tot de Haagse context en zal gekeken worden welke verschillen zich voordoen tussen de steden.

Om meer achtergrond te geven over het lerarentekort in beide steden volgt hieronder een korte situatieschets.

Situatie in Rotterdam

Op peildatum 1 oktober 2019 heeft de gemeente Rotterdam gegevens verzameld van de vier grootste schoolbesturen in het primair onderwijs in Rotterdam: RVKO, BOOR, PCBO en Kind & Onderwijs. Deze inventarisatie dekt 86% van alle leerlingen die staan ingeschreven in Rotterdamse locaties op het basis- en speciaal basisonderwijs (Gemeente Rotterdam, 2020). Uit de gegevens blijkt dat er op 1 oktober 2019 in totaal 201,9 fte openstaat. Er staat 39,7 fte open aan openstaande vacatures, 119,8 fte aan verborgen vacatures en 42,4 aan verborgen vervangingen. Op 1 februari 2020 is opnieuw gepeild hoe de vacaturesituatie ervoor staat. Uit die peiling blijkt dat de tekorten in de tussentijd fors zijn toegenomen, oplopend tot een totaal tekort van 443 fte.

Situatie in Den Haag

Ook de gemeente Den Haag heeft samen met de Haagse schoolbesturen: Lucas, SCOH, DHS en Laurentius geïnventariseerd wat de vacaturesituatie voor het primair onderwijs in Den Haag is. Hun

inventarisatie dekt circa 90% van alle schoolbesturen in het primair onderwijs in Den Haag (Gemeente Den Haag, 2020). Voor Den Haag geldt dat er in totaal 506,4 vacatures en vacante vervangingen zijn op een leerlingaantal van 55.168 (Gemeente Den Haag, 2020). In percentages uitgedrukt is het totaal aantal fte waar een tekort aan is in Den Haag 15%. Slechts 10% daarvan is zichtbaar in openstaande vacatures of vervangingen. Het grootste deel, 90%, betreft verborgen vacatures. Uit de peiling van februari 2020 blijkt dat het tekort 373.3 fte betreft (G5-schoolbesturen, 2020).

1.6 Maatschappelijke relevantie

Het lerarentekort is een groot, praktisch probleem dat niet door individuele leraren, schoolleiders of bestuurders verholpen kan worden (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Het probleem vereist een gezamenlijke aanpak op verschillende niveaus: Rijk, gemeenten, schoolbesturen, scholen. Voor deze scriptie is er gesproken met verschillende onderwijsprofessionals over de problematiek van het lerarentekort. Binnen de gemeente Rotterdam is gesproken met schoolbestuurlijke contactpersonen, die vanuit hun rol het eerste aanspreekpunt zijn van de schoolbesturen en fungeren als verbindende schakel tussen de gemeente en de schoolbesturen. Ook is er gesproken met accountmanagers van de gemeente Rotterdam. Zij staan in direct contact met de schooldirecties, zorgen voor een goede samenwerking tussen de gemeente en het scholenveld en adviseren en informeren de scholen over het beleid van de gemeente. Naast schoolbestuurlijke contactpersonen en accountmanagers is gesproken met leraar-ambtenaren, deels werkzaam bij de gemeente Rotterdam en deels leraar voor de klas, en verschillende beleidsadviseurs van de afdeling onderwijs. Tot slot is er gesproken met een HR-manager van een schoolbestuur in Rotterdam, een bestuurder van een ander schoolbestuur in Rotterdam en een leraar die werkzaam is voor een schoolbestuur in Rotterdam, maar daarnaast ook in een andere rol betrokken is bij de lerarenaanpak van de gemeente. Deze verscheidenheid aan interviewpartners zorgt ervoor dat er in deze scriptie een rijk beeld is verkregen van het lerarentekort op Rotterdamse scholen. Dat maakt dat de uitkomsten van deze scriptie zowel relevant zijn voor de gemeente, de schoolbesturen én de scholen in Rotterdam. De inzichten uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden om de lerarenaanpak op verschillende niveaus te versterken en aan te vullen. De werkwijze van team Beste Leraren is dat het beleid in co-creatie met het 'veld', de schoolbesturen, opleidingen, scholen etc., tot stand komt. Naast dat de resultaten van dit onderzoek dus relevant zijn voor verschillende stakeholders die betrokken zijn bij de lerarenaanpak vanuit de gemeente Rotterdam, kunnen zij ook gebruik maken van de inzichten uit dit onderzoek bij het vormgeven van hun eigen lerarenbeleid.

1.7 Wetenschappelijke relevantie

Deze scriptie bouwt voort op vooronderzoek naar het baankeuzegedrag van leraren. Verschillende onderzoekers hebben de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier (1968) toegepast op de onderwijssector en onderzocht welke factoren van invloed zijn op het baankeuzegedrag van leraren

(Rynes & Lawler, 1983; Young, Rinehart & Place, 1989; Pounder & Young, 1996). Dit onderzoek bouwt voort op die inzichten en past aanvullend daarop de theorie toe in een specifieke context, namelijk de steden Rotterdam en Den Haag. Dit is interessant, omdat uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat het leraar zijn in een grootstedelijke context van andere aard is dan leraar zijn buiten de stad (Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006; Hooge, 2008; Fukkink, 2015). Het is daarom goed denkbaar dat andere factoren een rol spelen bij het baankeuzegedrag van leraren die in de stad willen gaan werken dan leraren die dit niet ambiëren. Daarnaast zal er in dit onderzoek gebruik worden gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Dit is een aanvulling op de bestaande onderzoeken, die zich beperken tot het gebruik van een enkele onderzoeksmethode.

1.8 Leeswijzer

Deze scriptie bestaat uit 6 hoofdstukken. In hoofdstuk 1 is de aanleiding voor dit onderzoek geschetst, het onderwerp toegelicht en de probleemstelling met bijbehorende hoofd- en deelvragen gepresenteerd. In hoofdstuk 2 worden de schoolkenmerken die wetenschappelijk relevant zijn besproken. Hierbij wordt de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier (1968) gebruikt als raamwerk waarbinnen de schoolkenmerken zijn ingedeeld. In hoofdstuk 3 komt de methodologische verantwoording, uiteenzetting van de gebruikte onderzoeksmethoden en bijbehorende operationalisatie van de variabelen aan bod. In dit hoofdstuk is er ook aandacht voor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Vervolgens zullen in hoofdstuk 4 de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten gepresenteerd worden. In paragraaf 4.5 staat de analyse van de onderzoeksresultaten centraal, worden de resultaten verder geduid en komen de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden samen. In hoofdstuk 5 wordt er antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen. Het hoofdstuk besluit met een aantal aanbevelingen. Tot slot zal er in hoofdstuk 6 gereflecteerd worden op het onderzoek en is er ruimte voor discussie. Dit onderzoek eindigt met een viertal bijlages.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Om een beeld te krijgen van de theoretische invalshoeken die een rol spelen bij het beantwoorden van de hoofdvraag zullen in dit hoofdstuk de schoolkenmerken die wetenschappelijk relevant blijken aan bod komen. Allereerst zal worden ingegaan op wat er in de wetenschappelijke literatuur bekend is over baankeuzegedrag. Inzicht in waarom mensen voor een bepaalde baan kiezen is interessant, omdat het laat zien wat mensen belangrijk vinden in hun werk. Dat is al een eerste stap in de verkenning naar kenmerken die een rol spelen in waarom mensen wel of niet ergens gaan werken. Aan de hand van die informatie zal er een koppeling gemaakt worden naar het lerarenberoep: hoe kiezen leraren hun school en wat maakt dat ze op een school blijven of in het onderwijs werkzaam blijven? Dit hoofdstuk zal eindigen met een conclusie, waarin een overzicht gegeven zal worden van de relevante schoolkenmerken, en het conceptueel model met de veronderstelde verbanden gepresenteerd zal worden.

2.1 Hoe kiezen mensen hun baan?

Eind jaren zestig introduceerden Behling, Labovitz en Gainier (1968) hun 'Job Choice Theory', een theorie ontworpen om het baankeuzegedrag van afgestudeerde studenten te verklaren. De theorie valt uiteen in drie perspectieven die elk beschouwd kunnen worden als aparte theorieën. Het eerste perspectief is de objectieve theorie. Deze theorie veronderstelt dat sollicitanten rationeel zijn en op zoek zijn naar een organisatie waarin ze economisch gezien het beste af zijn (Pounder & Merrill, 2001). Dat betekent dat iemand vanuit de objectieve theorie bekeken ergens wil werken waar hij het hoogste salaris krijgt, de beste arbeidsvoorwaarden, de beste opleidingsmogelijkheden en andere baankenmerken waar hij waarde aan hecht, zoals de locatie van het werk. Een sollicitant zal dus de voor- en nadelen van een baan afwegen en vervolgens tot een rationele keuze komen (Behling, Labovitz & Gainier, 1968).

Het tweede perspectief is de subjectieve theorie. In dit perspectief staat de psychologische behoefte van een sollicitant centraal. Er moet een match zijn tussen de persoonlijkheid van de sollicitant en datgene waar een organisatie voor staat wil de sollicitant er gaan werken. Dit perspectief zegt dat het aansluiten van een organisatie en diens werkwijze en werkomgeving op iemands psychologische en emotionele behoeften zwaarder weegt dan de hoeveelheid geld die iemand kan verdienen met de baan (Behling, Labovitz & Gainier, 1968).

Het derde perspectief is de kritische contact theorie. Deze theorie contrasteert met de twee voorgaande perspectieven en stelt dat een sollicitant niet in staat is om een goede baankeuze te maken, omdat hij op basis van objectieve en subjectieve criteria geen goed onderscheid kan maken tussen organisaties. Daarvoor is het contact met een organisatie te beperkt geweest en zijn de verschillen tussen organisaties niet duidelijk genoeg. Daar komt bij dat een sollicitant niet in staat is om de informatie die

hij krijgt op waarde te beoordelen, omdat ten eerste organisaties een zo positief mogelijk beeld van zichzelf neerzetten en ten tweede een sollicitant vaak niet genoeg weet over een organisatie of het type werk waarvoor hij solliciteert (Pounder & Merrill, 2001; Behling, Labovitz & Gainier, 1968). Volgens deze theorie maakt een sollicitant daardoor een keuze gebaseerd op het beeld dat hij van een recruiter heeft gekregen, de faciliteiten die organisaties hebben en de manier waarop zijn sollicitatie verwerkt is door de organisaties. Met name het eerste contact dat iemand met een organisatie heeft gehad, is van grote invloed op iemands baankeuze.

Welke factoren voor iemand zwaarder wegen – de objectieve, subjectieve of kritische contact factoren – is afhankelijk van twee dingen (Behling, Labovitz & Gainier, 1968). Ten eerste doet het ertoe in welke mate iemands objectieve en subjectieve behoeften vervuld zijn. Het is in de lijn der verwachting dat iemand die is opgegroeid in een omgeving waarin er meer financiële onzekerheid was sneller zal kiezen voor een baan waarin hij wel financiële zekerheid heeft boven een baan die voorziet in zijn psychologische behoeften. Ten tweede is het ook afhankelijk van de perceptie van de sollicitant over de mate waarin verschillende organisaties in zijn behoeften kunnen voorzien. Als iemand twijfelt tussen twee organisaties en inschat dat beide kunnen voorzien in zijn objectieve behoeften, dan gaan de subjectieve en kritische contact factoren zwaarder wegen in zijn keuze. Als een organisatie zowel in zijn objectieve als subjectieve behoeften kan voorzien, gaat iemand een keuze maken op basis van kritische contact factoren en wordt het belang van een goede recruiter voor de organisatie groter.

Relevantie van de Job Choice Theory vandaag de dag

Zoals uit bovenstaande alinea's blijkt is de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier afkomstig uit de jaren zestig. Desondanks wordt de theorie vandaag de dag nog veelvuldig gebruikt en heeft het een waardevolle basis gelegd voor onderzoek naar baankeuzegedrag, met name in het onderwijsveld (Newton & Witherspoon, 2007). In de woorden van Newton en Witherspoon (2007): *“Job choice theory and the research reviewed here provide practical information in designing recruitment messages to meet this challenge (n.b.: het aantrekken van meer sollicitanten voor onderwijsvacatures). (...) Furthermore, factors associated with the objective, subjective, and critical contact perspectives largely account for applicant motivation.”* Een kanttekening die de onderzoekers op de theorie geven is echter dat de theorie meer rekening zou kunnen houden met de invloed van iemands omgeving op de baankeuzes die gemaakt worden. Daarnaast wordt er geen onderscheid gemaakt in het niveau van de vacature. Het is bijvoorbeeld goed denkbaar dat andere factoren een rol gaan spelen wanneer het een vacature betreft voor een hogere positie/positie waar meer ervaring voor vereist is. Zo blijkt uit een literatuurreview van de baankeuzetheorie door Newton en Witherspoon (2007) dat sollicitanten die voor het eerst solliciteren naar een baan zich meer laten leiden door subjectieve factoren in tegenstelling tot ervaren sollicitanten die vaker objectieve factoren leidend laten zijn in hun keuze.

Andere kanttekeningen op de theorie hebben betrekking op de veronderstellingen in het kritische contact perspectief (Harold, Uggerslev & Kraichy, 2013). Zo wordt in dit perspectief gesteld dat een sollicitant niet in staat is een goede baankeuze te maken, omdat het moeilijk is om onderscheid te maken tussen organisaties op basis van objectieve of subjectieve criteria. Inmiddels is echter gebleken dat dit een achterhaalde veronderstelling is in de 21ste eeuw, de eeuw waarin het internet veelvuldig gebruikt wordt om informatie in te winnen over organisaties en ter voorbereiding op een sollicitatie (Harold et al., 2013). De situatie is sinds het ontstaan van deze theorie dus erg veranderd door ontwikkelingen als technologische vooruitgang. Desondanks is een goede indruk van een recruiter in het echt nog steeds erg belangrijk voor iemands baankeuzegedrag.

2.2 Hoe kiezen leraren hun school?

De Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier (1968) is door verschillende onderzoekers ook toegepast op de onderwijssector (bijvoorbeeld Rynes & Lawler, 1983; Young, Rinehart & Place, 1989). Uit die onderzoeken komt naar voren dat mensen werkzaam in het onderwijs zich met name laten leiden door subjectieve factoren in hun baankeuzegedrag. Dat betekent dat voor de onderwijssector geldt dat sollicitanten beïnvloed worden in hun keuze door factoren als de werkomgeving, de visie van een school(bestuur), de manier van leidinggeven en de ruimte die er geboden wordt om eigen inbreng te geven (Pounder & Young, 1996). Zo liet onderzoek van Young, Rinehart en Place (1989) bijvoorbeeld zien dat het keuzeproces van ervaren leraren op basisscholen het minst beïnvloed werd door de objectieve kenmerken van de baan, zoals de salarisdoorgroeimogelijkheden en ontwikkelmogelijkheden, en de kritische contact factoren, zoals verwachtingen vanuit de school over de leraren etc., maar dat de subjectieve factoren vaak doorslaggevend waren voor hun keuze.

Het beeld dat uit de Job Choice Theory naar voren komt over het baankeuzegedrag van leraren is in lijn met bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur over waarom mensen leraar worden. Zo blijkt uit verschillende internationale onderzoeken dat met name intrinsieke en altruïstische redenen ertoe leiden dat mensen kiezen voor het lerarenberoep (Roness & Smith, 2010). Mensen die leraar worden kiezen daarvoor omdat ze het leuk vinden om met kinderen te werken en graag een verschil willen maken in hun leven. Het tot stand komen van een match tussen een sollicitant en een school is echter niet alleen afhankelijk van de verwachting dat een bepaalde school in de psychologische behoeften van de sollicitant kan voorzien. Werkgeluk, je ergens op je plek voelen en gemotiveerd zijn om je in te zetten op het werk wordt namelijk niet alleen bepaald door het hebben van dezelfde (psychologische) waarden als de organisatie waarvoor je werkt. Een andere subjectieve factor die daar een belangrijke rol in speelt is de werkomgeving. En die bestaat naast collega's en leidinggevendenden uit de leerlingen waaraan lesgegeven wordt. In de volgende twee secties wordt ingegaan op twee subjectieve factoren die kenmerkend zijn voor de werkomgeving op een school.

2.3 Leerlingenpopulatie

De eerste factor is de leerlingenpopulatie. Eerder werd al benoemd dat de lerarentekorten ongelijk verdeeld zijn over Nederland. De tekorten zijn groter in de grote steden en tegelijkertijd is de diversiteit aan leerlingen ook groter in de grote steden dan op scholen op het platteland of in de regio, die vaker bestaan uit een homogener leerlingenpopulatie (Fukkink, 2015). Het is goed denkbaar dat een grotere (etnische) diversiteit aan leerlingen er mede voor zorgt dat sommige scholen met een groter lerarentekort kampen dan andere scholen. Zo blijkt uit verschillende Amerikaanse onderzoeken bijvoorbeeld dat leraren sneller weggaan van publieke en private scholen waarvan de leerlingenpopulatie (met name) bestaat uit achterstandsleerlingen dan van scholen die bestaan uit kinderen afkomstig uit een midden- of hoge sociale klasse (Hanushek, Kain & Rivkin, 2001; Scheopner, 2010). Voor Nederland geldt dat uit de Staat van het Onderwijs in 2015 al naar voren kwam dat scholen met een meer uitdagende leerlingenpopulatie het moeilijker hadden om hun vacatures vervuld te krijgen dan scholen met een makkelijkere leerlingenpopulatie (Inspectie van het Onderwijs, 2017). De problematiek rondom achterstandsleerlingen doet zich met name voor in de stedelijke gebieden, waar naar verhouding ook de meeste achterstandsleerlingen geconcentreerd zijn.

Voor Rotterdam geldt dat de meeste achterstandsleerlingen wonen in Rotterdam-Zuid (de Mooij, van Krimpen & Kroos, 2012). De gemeente Rotterdam introduceerde in 2011, naar aanleiding van het rapport 'Kwaliteitssprong Zuid, ontwikkeling vanuit Kracht' de aanpak Nationaal Programma Rotterdam Zuid (NPRZ) dat in het leven werd geroepen vanwege de grote problemen waar Rotterdam Zuid toentertijd mee kampte (Deetman & Mans, 2011). Alleen door een gezamenlijke aanpak van de gemeente, het Rijk, bewoners, woningcorporaties, bedrijfsleven, scholen en andere betrokkenen zou het tij op Zuid kunnen keren, aldus Deetman en Mans (2011). Het NPRZ kent drie pijlers: school, werk en wonen. Voor onderwijs geldt dat het doel van NPRZ is om de cito-scores binnen twintig jaar rond hetzelfde niveau te krijgen als de cito-scores van scholen uit andere grote gemeenten (de Mooij, van Krimpen & Kroos, 2012). Een aantal wijken binnen NPRZ valt in de Children's Zone (CZ), het gaat hierbij om 30 scholen (de Mooij, van Krimpen & Kroos, 2012). Op de scholen in deze wijken ligt extra de focus binnen het programma. Met de inzet van wijkteams wordt er samen met de scholen en ouders gewerkt aan de ontwikkeling van de kinderen en het verbeteren van de schoolprestaties. Dit uit zich onder andere in de vorm van extra leertijd voor de leerlingen: naast het reguliere curriculum is er een aanbod van extra lessen dat zich niet alleen richt op ondersteuning bieden bij taal en rekenen, maar ook bedoeld is om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Deze extra leertijd wordt dagprogrammering genoemd.

Voor Den Haag geldt dat de populatie achterstandsleerlingen meer geconcentreerd is in een paar wijken in Den Haag, in tegenstelling tot Rotterdam waar het meer gespreid is (van Aarsen, 2019). De meeste achterstandsleerlingen in Den Haag wonen in de wijken Schildersbuurt, Transvaalkwartier en

Groente- en Fruitmarkt. De gemeente Den Haag heeft in hun onderwijsbeleid een aantal subsidies opgenomen die gericht zijn op meer kansengelijkheid in het Haagse onderwijs. Schoolbesturen waarvan de scholen een kansarmere leerlingenpopulatie hebben, kunnen hier subsidie voor aanvragen.

Als gevolg van de grotere diversiteit aan leerlingen in de stedelijke gebieden staan leraren in de grote stad vaak voor andere uitdagingen dan leraren elders (Vedder et al., 2006; Hooge, 2008; Fukkink, 2015). Daar komt bij dat hun klassen vaak groter zijn, hun leerlingenpopulatie vaker een achterstand heeft of een risico daarop en er meer leerlingen vroegtijdig uitvallen uit het onderwijs dan in plattelandsgebieden buiten de stad (Milner, 2006). Kortom, werken in een grootstedelijke context vraagt dus om een andere aanpak en andere vaardigheden van leraren. Al zou een school qua organisatie en normen en waarden dus een match zijn met de sollicitant, dan kan de subjectieve factor leerlingenpopulatie ervoor zorgen dat een sollicitant toch afziet van het solliciteren.

Bovenstaande leidt tot de volgende hypothesen, die zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht gaan worden. Kwantitatief worden de hypothesen getoetst met behulp van regressie analyse in SPSS. Kwalitatief wordt gekeken of er uit de analyse op de interviews aanwijzingen naar voren komen die duiden op de veronderstelde verbanden in de hypothesen. Het doel van de kwalitatieve analyse is niet primair het toetsen van de hypothesen, maar het begrijpen van de situatie rondom het lerarentekort en wat daarop van invloed kan zijn. De hypothesen geven slechts richting tijdens de interviews.

De hypothesen zijn:

Hypothese 1. De schoolweging van de school is van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures.

Met hypothese 1 wordt zowel kwantitatief als kwalitatief getoetst of de leerlingenpopulatie van een school van invloed is op het aantal openstaande en verborgen vacatures dat een school heeft. De schoolweging is een statistische maat waarin op basis van achtergrond- en omgevingskenmerken van elke leerling de 'zwaarte' van de leerlingenpopulatie op een school wordt bepaald. Hoe hoger de schoolweging, hoe zwaarder de leerlingenpopulatie. De schoolweging loopt op een schaal van 20 (laag) tot 40 (hoog).

Hypothese 1a. Een hoge schoolweging leidt tot meer openstaande en verborgen vacatures.

Het doel van deze hypothese is erachter komen of scholen met een 'zwaardere' leerlingenpopulatie (hogere schoolweging) ook een groter aantal openstaande en verborgen vacatures hebben dan scholen met een minder zware leerlingenpopulatie (lagere schoolweging). Deze hypothese wordt alleen kwantitatief getoetst.

Hypothese 2. De wijk waar een school staat is van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures.

Met hypothese 2 wordt zowel kwantitatief als kwalitatief getoetst of de wijk waarin een school staat van invloed is op het aantal openstaande en verborgen vacatures. De achtergrond van deze hypothese is dat uit vooronderzoek bleek dat er bepaalde wijken zijn in Rotterdam en Den Haag die te boek staan als ‘achterstandswijken’, terwijl de problematiek van het lerarentekort niet op alle scholen in die wijken even sterk gevoeld wordt. Het doel van deze hypothese is kijken of in deze scriptie naar voren komt dat de wijk waarin een school staat van invloed is op het aantal vacatures op scholen.

Hypothese 2a. De invloed van schoolweging op het aantal openstaande en verborgen vacatures verschilt per wijk.

Het doel van hypothese 2a is erachter komen of er sprake is van een modererend verband tussen schoolweging en het aantal openstaande en verborgen vacatures. De moderatievariabele in deze hypothese is wijken. Dit betekent dat kwantitatief gekeken wordt of het verband tussen schoolweging en het aantal openstaande en verborgen vacatures anders is voor bepaalde wijken.

Hypothese 2b (alleen voor Rotterdam). De invloed van schoolweging op het aantal openstaande en verborgen vacatures verschilt voor scholen die wel of niet behoren tot NPRZ.

Met hypothese 2b wordt alleen voor Rotterdam kwantitatief getoetst of het verband tussen schoolweging en het aantal openstaande en verborgen vacatures gemodereerd, oftewel beïnvloed wordt, door de variabele NPRZ. Het doel van deze hypothese is, net als bij hypothese 2a hierboven, erachter komen of het verband tussen schoolweging en het aantal openstaande en verborgen vacatures verschilt voor scholen die wel of niet tot NPRZ behoren.

2.4 Schoolgrootte

De tweede subjectieve factor die kenmerkend is voor de werkomgeving op een school is de schoolgrootte. Uit onderzoek blijkt dat de uitstroom aan leerkrachten met name groot is op kleine private scholen die minder dan 300 leerlingen hebben (Scheopner, 2010). Volgens Ingersoll (2001) is een verklaring hiervoor dat de diversiteit aan collega's op kleine scholen geringer is, waardoor het moeilijker kan zijn voor leraren om een collega te vinden die ergens hetzelfde tegen aankijkt als zichzelf. Ook kennen kleinere private scholen vaak een striktere hiërarchie die leraren niet in staat stelt om mee te praten en te beslissen over het beleid, resulterend in een hogere uitstroom. Uit een rapportage van de Staat van het primair onderwijs in 2019 kwam naar voren dat kleine scholen het moeilijker vinden om hun onderwijs aan te passen op de onderwijsleerproblematiek van hun leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Vermoedelijk komt dit omdat onderwijs geven aan combinatieklassen complexer is op kleine scholen dan op grote scholen (Deunk & Doolaard, 2014). Kortom, lesgeven op een kleine school kent andere uitdagingen dan lesgeven op een grote school. Dat leidt tot de volgende hypothesen:

Hypothese 3. Schoolgrootte is van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures.

Met hypothese 3 wordt zowel kwantitatief als kwalitatief getoetst of het aantal leerlingen dat een school heeft van invloed is op het aantal openstaande en verborgen vacatures op de school.

Hypothese 3a. Een grotere school leidt tot meer openstaande en verborgen vacatures.

Het doel van deze hypothese is erachter komen of scholen met een groter leerlingenaantal ook een groter aantal openstaande en verborgen vacatures hebben dan scholen met een lager leerlingenaantal. Deze hypothese wordt alleen kwantitatief getoetst.

2.5 Waarom stoppen/blijven mensen leraar?

Om te verklaren waarom sommige leraren ervoor kiezen om een andere school te gaan werken of om het onderwijs te verlaten, wordt er gebruik gemaakt van het Job Demands-Resources model (JD-R model). Dit model wordt veelal in de gezondheidspsychologie gebruikt om te onderzoeken wat het verband is tussen werkkenmerken en werkuitskomsten (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Voor elk soort werk geldt dat er twee categorieën werkkenmerken te onderscheiden zijn: werkeisen (*job demands*) en energiebronnen (*job resources*). Werkeisen hebben betrekking op de fysieke, psychologische, sociale en organisationele kanten van een baan. Oftewel wat het werk aan inzet en inspanning van iemand vraagt. In de Job Choice Theory van Behling (1968) behoren de werkeisen tot de subjectieve factoren. In het geval van leraren kan dan bijvoorbeeld gedacht worden aan werkeisen als de werkdruk, de werkomgeving en het gedrag van leerlingen in de klas. Als de eisen op het werk te hoog worden om goed te kunnen blijven functioneren, leidt dat tot negatieve gevolgen, bijvoorbeeld tot een burn-out. De tweede categorie, energiebronnen, gaan over de fysieke, sociale en organisationele kanten van een baan die leiden tot positieve uitkomsten op het werk, waardoor de werkdruk verlaagt wordt, successen behaald worden en persoonlijke groei gestimuleerd wordt. In Behling's model past ook deze categorie het beste bij de subjectieve factoren. Een voorbeeld van een energiebron is bijvoorbeeld het krijgen van feedback en ondersteuning van collega's en leidinggevenden. Hoe minder energiebronnen er zijn op het werk, hoe negatiever de gevolgen voor het welzijn van een werknemer, in dit geval een leraar. Het JD-R model stelt dat hoge werkeisen en weinig energiebronnen zorgen voor een verminderde werkbetrokkenheid. Die combinatie kan uiteindelijk leiden tot een burn-out (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Andersom zorgen lage werkeisen en veel energiebronnen juist voor werkbetrokkenheid en tot het makkelijker kunnen uitvoeren van het werk.

Het JD-R model gaat dus uit van twee processen die spelen op het werk: een uitputtingsproces en een motivationeel proces (Schaufeli & Tarus, 2013). Het uitputtingsproces houdt in dat werknemers hun mentale energie steeds verder zal afnemen naarmate de werkeisen hoger worden en het werk niet voorziet in energiebronnen. Het gevolg is dat dit proces uiteindelijk de gezondheid van werknemers negatief zal beïnvloeden. Het motivationele proces werkt als volgt: een werkomgeving die voorziet in

veel energiebronnen stimuleert werknemers om hun werk goed te doen. In zo'n geval is er sprake van extrinsieke motivatie, omdat werknemers bereid zijn zich meer in te spannen om de werkdoelen te behalen. Energiebronnen kunnen daarnaast ook zorgen voor intrinsieke motivatie. Wanneer de werkomgeving voorziet in behoeften als autonomie, verbondenheid en persoonlijke groei door middel van feedback, ondersteuning en het geven van vrijheid om werkzaamheden op een eigen manier in te richten zijn werknemers meer intrinsiek gemotiveerd om hun werk goed te doen. Energiebronnen kunnen optreden als buffer tegen de werkeisen (Schaufeli & Tarus, 2013). Dit betekent dat energiebronnen ervoor kunnen zorgen dat de negatieve effecten van werkeisen worden verminderd.

In beroepen waar werknemers meer te maken hebben met stress en druk, zoals in het onderwijs het geval is, neemt het belang van het hebben van energiebronnen op het werk toe (Schaufeli & Tarus, 2013). Uit onderzoek naar de redenen waarom leraren uitstromen uit het onderwijs blijkt dan ook dat de invloed van het salaris op uitstroom slechts gering is. Eerder werd al geconcludeerd dat leraren met name gemotiveerd worden in hun keuze voor een school door subjectieve factoren en niet door objectieve factoren zoals het salaris. Uitstroom wordt dan ook sterker beïnvloed door de werkomgeving en het soort leerlingen waaraan lesgegeven wordt dan door het salaris van de leraren (Hanushek, Kain & Rivkin, 2001; Smithers & Robinson, 2003). Een uitstroom aan leraren duidt, kortom, vaak op een gebrek aan energiebronnen op het werk. Zo bleek bijvoorbeeld uit een grote nationale steekproef in de Verenigde Staten, de Teacher Followup Survey, bestaande uit leraren die na één jaar lesgeven weer stopten met het beroep, dat twee derde van de leraren uitstroonden omdat ze niet tevreden waren met hun huidige baan of omdat ze een andere baan hadden gevonden (Ingersoll & Smith, 2013). De onderzoekers concluderen, kortom, dat het erop lijkt dat het lerarentekort veelal een probleem is dat veroorzaakt wordt door de werkomstandigheden op scholen, de subjectieve factoren, en niet primair door demografische ontwikkelingen.

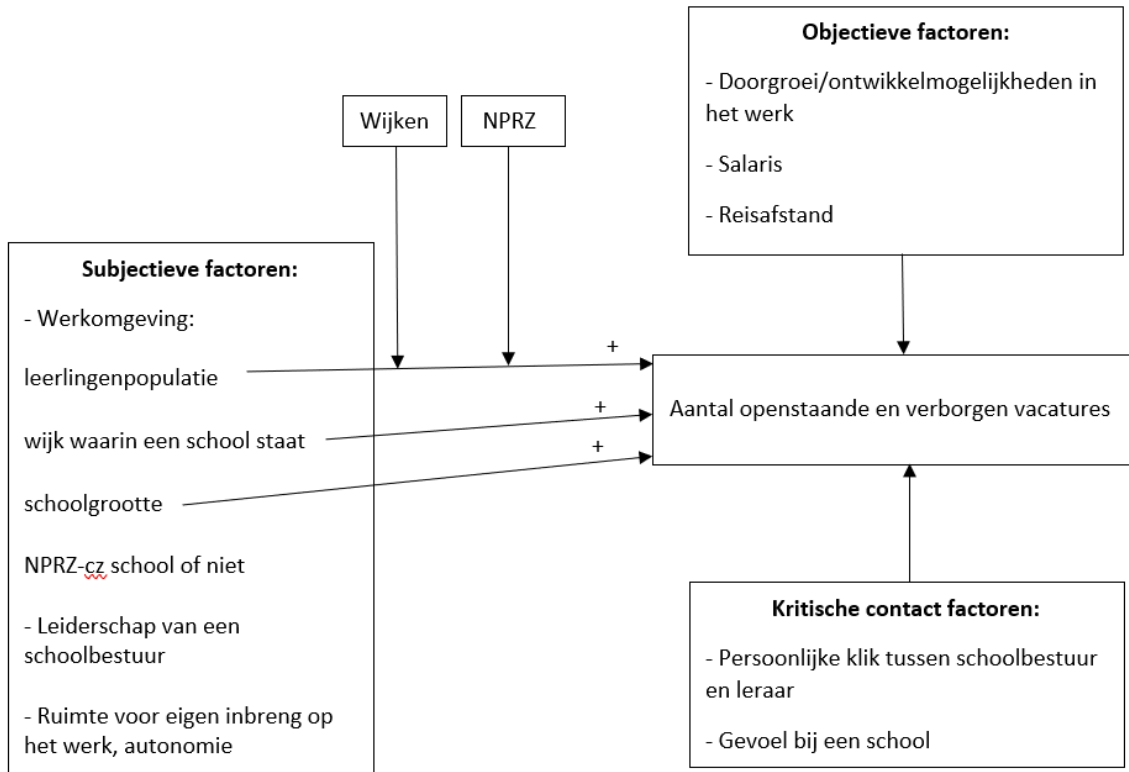
Ook Nederlands onderzoek naar redenen waarom beginnende leraren stoppen met lesgeven onderstreept het geschetste beeld uit de hierboven genoemde onderzoeken. Uit een onderzoek naar de perceptie van leraren over wat ertoe heeft geleid dat ze stopten met lesgeven, bleek onder andere dat een gebrek aan (goede) feedback en ondersteuning van collega's en leidinggevenden daar de aanleiding toe gaf (den Brok, Wubbels & van Tartwijk, 2017). Opvallend is dat zowel uit Nederlands als Amerikaans onderzoek naar voren komt dat de uitstroom onder – in de ogen van leerlingen en leraren zelf – kwalitatief goede leraren lager is dan onder leraren die kwalitatief minder goed beoordeeld worden en aangeven zelf kwalitatief minder sterk te zijn (den Brok, Wubbels & van Tartwijk, 2017). Dit duidt erop dat een goede vooropleiding die studenten voorziet in de juiste vaardigheden en handvaten om goed te kunnen lesgeven in het onderwijs van belang is in het voorkomen dat leraren weer uitstromen uit het onderwijs.

Uit het bovenstaande kan, kortom, geconcludeerd worden dat het aantrekken van meer leraren niet de beste oplossing zal zijn voor het lerarentekort. Immers als leraren zich onvoldoende gesteund voelen in hun werk en niet het gevoel hebben dat ze hun werk kunnen uitvoeren op een manier zoals zij dat zouden willen, vertrekken ze weer en begint de zoektocht naar nieuwe leraren opnieuw. De oplossing voor het tekort dient daarom (deels) gezocht te worden in het behouden van de leraren. En op basis van inzichten uit de literatuur kan gesteld worden dat leraren sneller blijven op een school die hen voorziet in ondersteuning en begeleiding en hen in staat stelt hun werk op een goede manier uit te voeren.

2.6 Conclusie en conceptueel model

Concluderend kan gesteld worden dat uit onderzoek naar baankeuzegedrag in het onderwijs blijkt dat met name de subjectieve factoren van een baan ervoor zorgen dat iemand uiteindelijk een bepaalde baan aanneemt. Daarbij geldt dat een goede match tussen een school en een sollicitant niet alleen wordt bepaald door de mate waarin een school kan voorzien in de psychologische behoeften van een sollicitant. Ook de werkomgeving speelt daar een cruciale rol in: de leerlingen waaraan lesgegeven wordt. De leerlingenpopulaties van scholen kunnen echter behoorlijk verschillen, afhankelijk van waar de school staat. Scholen in de grote steden hebben een meer diverse leerlingenpopulatie dan scholen daarbuiten en kennen daardoor ook andere uitdagingen. Hetzelfde geldt voor grote en kleine scholen. Verder doet de literatuur vermoeden dat het lerarentekort veelal veroorzaakt wordt door de werkomstandigheden op scholen en de uitstroom aan leraren die dat ten gevolg brengt. Leraren die weggingen van een school gaven vaak aan dat de reden daarvoor was omdat ze zich onvoldoende gesteund voelden door hun collega's en leidinggevenden.

Samenvattend zal in dit onderzoek de invloed van de objectieve factoren, subjectieve factoren en kritische contact factoren op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen in Rotterdam en Den Haag onderzocht worden. Beschrijvende analyses doen vermoeden dat het type onderwijs van invloed is op de verbanden tussen de onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabele. Omdat er echter weinig speciaal (basis en voortgezet) onderwijs waarnemingen in de data zitten, kunnen de statistische analyses in hoofdstuk 4 helaas niet per type onderwijs gedaan worden. Dat wil zeggen dat er niet apart gekeken kan worden voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs of bepaalde verbanden gelden. Er zal in totaliteit gekeken worden welke verbanden relevant zijn voor het gehele primair onderwijs. In figuur 1 hieronder is het complete conceptuele model weergegeven. Met pijlen is aangegeven welke verbanden kwantitatief en/of kwalitatief onderzocht gaan worden. Voor de variabelen waar geen pijlen bijstaan geldt dat tijdens de kwalitatieve interviews ingegaan zal worden op die verbanden om zo te ontdekken wat volgens de interpretatie van de respondenten de richting van het verband is. Deze variabelen zijn niet kwantitatief gemeten.



Figuur 1: Conceptueel model

Hoofdstuk 3: Methodologie

In het vorige hoofdstuk zijn de schoolkenmerken die wetenschappelijk relevant bleken voor het baankeuzegedrag van leraren beschreven. Het hoofdstuk eindigde met het conceptuele model. In dit hoofdstuk zal de data waarmee de verbanden in het conceptuele model getoetst gaan worden beschreven worden en de methodologische keuzes die gemaakt zijn toegelicht worden.

3.1 Onderzoeksopzet

Het doel van dit onderzoek is verklaren welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen. Hiervoor zullen zowel kwantitatieve als kwalitatieve data gebruikt worden, wat dit onderzoek classificeert als een multi-method onderzoek met data triangulatie. Multimethod onderzoek is onderzoek waarbij er gebruik wordt gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden binnen hetzelfde onderzoek (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra & Onwuegbuzie, 2018). Het grote verschil met mixed methods is dat de verschillende onderzoeksmethoden niet gebruikt worden om hetzelfde te analyseren. In de woorden van Pat Bazeley is multimethod onderzoek: "(..) *when different approaches or methods are used in parallel or sequence but are not integrated until inferences are being made.*" (Anguera et al., 2018). Data triangulatie betekent dat verschillende typen data gebruikt worden in het onderzoek. In dit geval kwantitatieve data over de vacaturesituaties op de scholen en over een aantal schoolkenmerken en kwalitatieve interviewdata over een aantal aanvullende schoolkenmerken die niet in de cijfermatige data zitten, zoals het leiderschap van een schoolbestuur/schooldirectie, het werkklimaat op een school, de inspraak die leraren hebben in het beleid en de vrijheid/autonomie die ze ervaren in hun werkzaamheden. Er is gekozen voor multi-method onderzoek om op die manier een zo breed mogelijk beeld te verkrijgen van welke factoren allemaal een rol spelen in het wel of niet willen werken op een bepaalde school. In de volgende alinea worden de onderzoeksmethoden toegelicht.

3.2 Onderzoeksmethoden

Kwantitatieve data

In dit onderzoek is onder andere gebruik gemaakt van data die de gemeente Rotterdam en de gemeente Den Haag hebben uitgevraagd bij hun schoolbesturen en scholen over het lerarentekort in februari 2020³. Omdat op een bepaald moment in de tijd wordt gemeten hoe groot het lerarentekort is kan het kwantitatieve deel van dit onderzoek beschouwd worden als een cross-sectioneel onderzoek (van Thiel, 2007). Dat betekent dat er alleen uitspraken gedaan kunnen worden over het lerarentekort die betrekking hebben op de situatie in februari 2020. Het is namelijk goed denkbaar dat de situatie een

³ In bijlage I wordt beschreven wat dit proces van uitvragen inhoudt, welke informatie de gemeenten precies opvragen en of er sprake zijn van extreme waarden in de aangeleverde informatie.

paar maanden later alweer veranderd is. De kwantitatieve data representeren dus een momentopname. Met behulp van deze data is deductief getoetst welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal vacatures dat een school heeft. Omdat niet alle schoolkenmerken in de kwantitatieve data zitten, is met behulp van kwalitatief onderzoek aanvullende informatie over relevante schoolkenmerken verzameld. Hieronder volgt een korte beschrijving van de inhoud van de dataset van Rotterdam en Den Haag.

3.3 Inhoud van de dataset van Rotterdam

In totaal bevat de dataset van Rotterdam gegevens van 15 schoolbesturen die gezamenlijk informatie hebben aangeleverd voor 207 scholen. Zowel de grote besturen in Rotterdam als een aantal eenpitters hebben informatie aangeleverd. In totaal is er informatie aangeleverd over 165 basisscholen, 22 scholen voor speciaal onderwijs⁴ en 20 scholen voor voortgezet speciaal onderwijs. De dataset representeert ongeveer 95,4% van het primair onderwijs in Rotterdam, dat in zijn geheel bestaat uit 217 onderwijsinstellingen. Van de 217 onderwijsinstellingen zijn er 172 basisonderwijsscholen, 12 speciaal basisonderwijs scholen, 6 speciaal onderwijs scholen en 28 speciaal onderwijs/voortgezet speciaal scholen (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2020). Er ontbreken 10 schoolbesturen, waaronder het islamitisch onderwijs en enkele eenpitters. Deze scholen ontbreken, omdat zij het niet voor elkaar kregen (op tijd) de informatie te verzamelen die werd uitgevraagd door de gemeente.

3.4 Inhoud van de dataset van Den Haag

In totaal bevat de dataset van Den Haag gegevens van 3 schoolbesturen die gezamenlijk informatie hebben aangeleverd voor 133 scholen. Sommige schoolbesturen hebben niet alleen scholen uit Den Haag onder zich, maar ook uit andere steden zoals Delft. Er is voor gekozen om deze scholen uit de dataset te laten, omdat zij niet meetellen voor het Haagse beeld. Hierdoor komt het totaal aantal scholen voor Den Haag uit op 93 scholen. Dit betreft 80 basisscholen, 6 scholen voor speciaal(basis)onderwijs, 6 scholen voor voortgezet speciaal onderwijs en 1 school voor het speciaal onderwijs/voortgezet speciaal onderwijs. De dataset representeert ongeveer 57,1% van het primair onderwijs in Den Haag, dat in zijn geheel bestaat uit 163 onderwijsinstellingen. Van de 163 onderwijsinstellingen zijn er 138 basisscholen, 9 speciaal basisonderwijs scholen, 4 speciaal onderwijs scholen en 9 voortgezet speciaal onderwijs en 3 speciaal onderwijs/voortgezet speciaal onderwijs scholen (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2020). Er ontbreken ongeveer 10 schoolbesturen, waaronder het christelijk en islamitisch onderwijs en enkele eenpitters.

⁴ In de dataset van Rotterdam is geen onderscheid gemaakt in speciaal (basis)onderwijs (sbo/so) en speciaal onderwijs/voortgezet speciaal onderwijs (so/vso) scholen. Dit is allemaal gecodeerd onder 'speciaal onderwijs'.

Kwalitatieve data

In dit onderzoek is naast kwantitatieve data ook kwalitatieve data verzameld door middel van interviews. Naast dat het doel van deze interviews was om aanvullende data te verzamelen over de verbanden in het conceptuele model en deze te toetsen, zijn ze ook gebruikt om verder te verkennen wat van invloed is op de keuze van leraren om wel of niet op een bepaalde school te gaan werken. Dat maakt dat het kwalitatieve deel van dit onderzoek zowel deductief als inductief van aard is. Deductief is gekeken of de verbanden die verondersteld werden in de theorie ook van toepassing zijn in Rotterdam⁵ en inductief is gekeken of er ook andere factoren aan het licht kwamen die relevant bleken voor de keuze voor een bepaalde school. Deze aanpak wordt in de wetenschap ook wel aangeduid als abductie, waarbij de best mogelijke verklaring gezocht wordt voor het te verklaren verband.

De kwalitatieve data zijn verzameld door middel van semigestructureerde interviews. Dit houdt in dat het interview is gehouden aan de hand van een aantal vooraf bedachte vragen die zijn bedacht op basis van de theorie (Van Thiel, 2007). Daarnaast was er aandacht voor de belevingswereld van de respondenten en is getracht erachter te komen hoe zij vanuit hun bril kijken naar het lerarentekort en wat volgens hen van invloed is op de keuze van een leraar om wel of niet op een bepaalde school te willen werken. Dat houdt in dat respondenten de ruimte is gegeven om uit te wijden aan de hand van een vraag en indien relevant zijn daarover vervolgvragen gesteld.

Voor de interviews zijn verschillende onderwijsprofessionals benaderd: schoolbestuurlijke contactpersonen en accountmanagers werkzaam bij de gemeente Rotterdam, die vanuit hun rol veel contact hebben met de schoolbesturen en/of schooldirecteuren, leraar-ambtenaren bij de gemeente Rotterdam, die naast hun werkzaamheden voor de gemeente een aantal dagen per week voor de klas staan als leraar, een HR-manager van een schoolbestuur in Rotterdam en een bestuurder van een schoolbestuur in Rotterdam, beleidsadviseurs die vanuit hun rol contact hebben met schoolbesturen en een leraar die werkzaam is voor een schoolbestuur in Rotterdam, maar daarnaast ook betrokken is bij de lerarenaanpak van de gemeente Rotterdam. In totaal zijn er 12 mensen geïnterviewd voor dit onderzoek. Voorafgaand aan het onderzoek is aan de respondenten een informatie- en toestemmingsformulier gemaild waarin is uitgelegd wat het onderzoek inhoudt, hoe de data verzameld, verwerkt en opgeslagen zal worden, dat er vertrouwelijk met de data wordt omgegaan en dat het respondenten vrij staat om op elk moment hun deelname aan het onderzoek te stoppen. De respondenten hebben dit formulier van te voren gelezen en ondertekend teruggestuurd. De interviews zijn digitaal afgenomen en opgenomen via Microsoft Teams, via dit platform loopt ook alle zakelijke communicatie van de gemeente Rotterdam. In bijlage IV is de interviewvragenlijst opgenomen.

⁵ Voor Den Haag is er helaas geen kwalitatieve data beschikbaar. Wegens de situatie rondom het coronavirus is ervoor gekozen alleen interviews met mensen uit de Rotterdamse context af te nemen.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit van de data

Of een onderzoek betrouwbaar is, wordt bepaald door twee dingen: hoe nauwkeurig de variabelen zijn gemeten en hoe consistent ze zijn gemeten (Van Thiel, 2007). Als de variabelen nauwkeurig en consistent zijn gemeten dan kan gesteld worden dat de onderzoeksresultaten niet op toevalligheid berusten, maar systematisch zijn. In andere woorden geldt dat er dan vanuit kan worden gegaan dat de verklaring die in dit onderzoek gevonden wordt over welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen kloppend is.

Kwantitatief

Nauwkeurigheid betekent dat de variabelen meten wat ze moeten meten. Dit wordt ook wel validiteit genoemd en is met name van toepassing op de operationalisatie (Van Thiel, 2007). Voor de kwantitatieve data in dit onderzoek geldt dat de gemeenten Rotterdam en Den Haag afhankelijk zijn van hoe nauwkeurig, volledig en waarheidsgetrouw de aangeleverde informatie van de schoolbesturen en scholen is. Met behulp van excelformulieren is gevraagd naar de lerarentekorten en naar een aantal schoolkenmerken. Hoewel de formules in de excelformulieren versleuteld waren, is het alsnog mogelijk dat er verkeerde optellingen zijn ontstaan. Ook is het de vraag hoe goed elke school zicht heeft op het aantal openstaande en verborgen vacatures en vervangingen op hun school/scholen.

In dit onderzoek is er vanuit gegaan dat de scholen de excelformulieren grotendeels correct hebben geïnterpreteerd en ingevuld. Deze conclusie is getrokken naar aanleiding van een terugkoppeling van DUO over de data. DUO, die ook analyses uitvoert op dezelfde exceldata en een eigen dataset in SPSS heeft gebouwd, heeft de data bewerkt, gecorrigeerd en aangevuld met andere gegevensbestanden. Uit een eerste terugkoppeling aan de gemeenten bleek dat het beeld dat zij genereerden over de vacaturesituatie in Rotterdam grotendeels overeenkwam met het beeld dat uit de SPSS dataset die gebruikt is in dit onderzoek naar voren kwam. Omdat DUO meer data van de schoolbesturen had uit Den Haag dan in dit onderzoek het geval was, kan niet gezegd worden of dit voor Den Haag ook geldt. Afgaand op het Rotterdamse beeld zou dit vermoedelijk in grote lijnen voor Den Haag ook overeen zijn gekomen, op basis waarvan bovenstaande conclusie over de correctheid van de data wordt getrokken.

Net als in de dataset die DUO gebruikt, zijn er in de dataset van dit onderzoek ook aanvullingen gedaan. Zo vulde bijvoorbeeld niet elke school de schoolweging in. Dit is aangevuld met behulp van een CBS bestand⁶ waarin de schoolweging voor de jaren 2017 t/m 2019 is gepubliceerd. Ook de achterstandsscore is opgezocht en aangevuld in de dataset met behulp van een publicatie van het CBS⁷. Van enkele scholen was het brinnummer niet bekend omdat in de excelformulieren de schoolnaam

⁶ <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2020/13/schoolweging-2017-2019>

⁷ <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2020/06/achterstandsscores-per-school-2019>

was ingevuld. In zulke gevallen is de schoolnaam vervangen door het brinnummer, door de betreffende school op te zoeken op de website van de Inspectie van het Onderwijs⁸ en zo het brinnummer te achterhalen. Helaas konden niet alle incomplete gegevens aangevuld worden, omdat die informatie niet openbaar beschikbaar was. Hierdoor is de N voor sommige variabelen lager dan het totaal aantal scholen in de dataset (207 voor Rotterdam en 93 voor Den Haag).

Consistentheid heeft betrekking op de herhaalbaarheid van het onderzoek (Van Thiel, 2007). Dit betekent dat als het onderzoek onder dezelfde omstandigheden herhaald wordt, dat zal leiden tot dezelfde uitkomst. Voor het kwantitatieve deel geldt dat in dit onderzoek geprobeerd is daaraan te voldoen door transparant te zijn over de manier waarop de data verwerkt is en de variabelen tot stand zijn gekomen. Daarnaast is de kwantitatieve analyse gecontroleerd op juistheid door een kwantitatieve onderzoeker van de Erasmus Universiteit.

Kwalitatief

Om de nauwkeurigheid van de kwalitatieve data te garanderen zijn de concepten uit de theorie in de operationalisatie verder uiteen getrokken om zo inzicht te geven in wat er onder een bepaald concept verstaan wordt en hoe dat bevraagd is tijdens de interviews. Omdat het in kwalitatief onderzoek moeilijker is om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te garanderen – de aard van kwalitatief onderzoek is immers de interpretatie van de onderzoeker – wordt eerder gesproken over de navolgbaarheid van de analyses (Van Thiel, 2007). In dit onderzoek is hieraan voldaan door transparant te zijn over de analysemethode die gebruikt is en door inzicht te geven in de gebruikte vragenlijst en de geanalyseerde transcripten⁹.

Daarnaast geldt voor dit onderzoek dat er gebruik is gemaakt van data triangulatie. Doordat er zowel gebruik is gemaakt van kwantitatieve- als kwalitatieve data- en analysemethoden is er geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld te verkrijgen van het onderzochte. Deze werkwijze vergroot de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek, omdat informatie op meerdere manieren verwerkt en geanalyseerd wordt en er gebruik wordt gemaakt van meerdere informatiebronnen (Verschuuren & Doorewaard, 2007).

3.6 Operationalisatie van de variabelen

Kwantitatief

De datasets van Rotterdam en Den Haag bestaan grotendeels uit dezelfde variabelen die onderverdeeld kunnen worden in categorische of continue variabelen. Hieronder volgt een beschrijving van de variabelen die gebruikt zijn in de analyse. Omdat niet alle scholen de excelformulieren volledig

⁸ <https://zoekscholen.onderwijsinspectie.nl/>

⁹ De transcripten zijn op te vragen bij de auteur van deze scriptie

hebben ingevuld volgt na de operationalisatie in tabel 1 de N per variabele, te samen met nog een aantal beschrijvende gegevens. In de bijlage is het document ‘operationalisatie variabelen – verantwoording’ opgenomen waarin bepaalde keuzes in variabelen en de opbouw van sommige variabelen in meer detail worden toegelicht.

Afhankelijke variabele

- **Totaal aantal openstaande en verborgen vacatures in fte.** Deze variabele is continu en bevat de optelsom van het aantal openstaande en verborgen vacatures op alle scholen. Voor Rotterdam is het totaalbeeld 300 fte aan openstaande en verborgen vacatures in het primair onderwijs en voor Den Haag is het totaalbeeld 222,4 fte aan openstaande en verborgen vacatures in het primair onderwijs.

Subjectieve factoren

- **Schoolbestuur.** Deze variabele bestaat voor Rotterdam uit 15 categorieën, waarbij elke categorie een schoolbestuur representeert. Het grootste schoolbestuur is BOOR met 75 scholen, de kleinste schoolbesturen zijn eenpitters als de Van Brienoordschool en de Rotterdamse Montessori die elk uit 1 school bestaan. Voor Den Haag bestaat de variabele uit 3 categorieën, waarbij DHS en Lucas het grootste schoolbestuur zijn met 52 scholen en Laurentius het kleinste schoolbestuur in de dataset met 29 scholen.
- **Soort onderwijs.** Deze variabele bestaat voor beide steden uit 3 categorieën:
 - 0 = Basisonderwijs
 - 1 = Speciaal onderwijs
 - 2 = Speciaal voortgezet onderwijs
- **Schoolweging.** Schoolweging is een continue variabele, waarbij de schoolwegingen rond de 20 (laag) tot 40 (hoog) lopen. Hoe hoger de schoolweging, hoe meer achterstandsl leerlingen er op een school zitten. Verder geldt voor deze variabele dat alleen reguliere basisscholen een schoolweging krijgen, in het speciaal onderwijs is dit niet het geval.
- **Achterstandsscore.** Achterstandsscore is een continue variabele, waarbij de waarden lopen van 0 tot 1894.08 voor Rotterdam en van 0 tot 2894.96 voor Den Haag. De interpretatie is als volgt: scholen die scoren in de range 0-9,1 hebben een zeer lage score, scholen die scoren in de range 9,1-34,9 hebben een lage score, scholen die scoren in de range 35,0-284,3 hebben

een gemiddelde score, scholen die scores in de range 284,8-694,8 hebben een hoge score en scholen die scores in de range 698,3-3758,9 hebben een zeer hoge score¹⁰.

- **Wijken.** Deze variabelen bestaat voor Rotterdam uit de 14 gebieden (stadskwartieren) in Rotterdam die elk een eigen gebiedscommissie hebben. Voor Den Haag bestaat hij uit 10 stadsdelen. De indeling is gedaan op basis van de postcodes in elk gebied en bestaat voor Rotterdam uit de categorieën: 0 = Centrum; 1 = Charlois; 2 = Delfshaven; 3 = Feijenoord; 4 = Hillegersberg-Schiebroek; 5 = Hoek van Holland; 6 = Hoogvliet; 7 = IJsselmonde; 8 = Kralingen-Crooswijk; 9 = Noord; 10 = Overschie; 11 = Pernis; 12 = Prins Alexander; 13 = Rozenburg.

Voor Den Haag bestaat de variabele uit de categorieën: 0 = Centrum; 1 = Escamp; 2 = Haagse Hout; 3 = Laak; 4 = Leidschendam-Voorburg; 5 = Leidschenveen-Ypenburg; 6 = Loosduinen; 7 = Rijswijk; 8 = Scheveningen; 9 = Segbroek.

- **NPRZ-cz.** Deze variabelen is specifiek voor Rotterdam en bestaat uit twee categorieën: nee = 0 en ja = 1. Alle scholen die onder het Nationaal Programma Rotterdam Zuid vallen en in de Children's Zone liggen, zijn op basis van hun postcode toebedeeld aan de categorie ja. Er zijn in totaal 30 NPRZ-cz scholen, waarvan er 27 scholen in de dataset zitten omdat van de ontbrekende scholen geen gegevens zijn teruggestuurd.
- **Schoolgrootte.** Schoolgrootte is een continue variabele die is gemeten op basis van het aantal leerlingen. Het aantal leerlingen loopt voor Rotterdam uiteen van 37 leerlingen tot 940 leerlingen en voor Den Haag van 66 leerlingen tot 922 leerlingen.

In tabel 1 hieronder volgt een overzicht van de gegevensbestanden en de N per variabele.

Tabel 1: Overzicht gegevens bestanden Rotterdam en Den Haag

Rotterdam	Gemiddelde	SD	Min	Max	N
<i>Variabele</i>					
Schoolbestuur	6.43	3.77	0	14	207
Soort onderwijs	0.30	0.63	0	2	207
Schoolweging	33.41	5.01	19.90	39.93	165
Achterstandsscore	411.34	380.31	0	1894.08	165
Wijken	5.73	3.84	0	13	204
NPRZ	0.13	0.34	0	1	207
Schoolgrootte	262.13	160.74	37	940	197

¹⁰ Deze indeling in percentielen is gemaakt door een onderzoeker van de gemeente Rotterdam aan de hand van de achterstandsscores van alle scholen in Nederland.

Den Haag	Gemiddelde	SD	Min	Max	N
<i>Variabele</i>					
Schoolbestuur	0.49	0.60	0	2	93
Soort onderwijs	0.22	0.61	0	3	93
Schoolweging	32.60	6.42	20	41.50	80
Achterstandsscore	484.03	574.25	0	2894.96	80
Wijken	3.50	3.22	0	9	93
Schoolgrootte	309.94	158.04	66	922	93

Kwalitatief

In tabel 2 is de kwalitatieve operationalisatie weergegeven.

Tabel 2. Kwalitatieve operationalisatie van de theoretische concepten

Theoretisch concept	Elementen	Deelelementen	Indicatoren
1. Baankeuzegedrag	1. Objectief motief	<ul style="list-style-type: none"> - Rationele keuze voor een baan - Hoogte van het salaris - Ontwikkel- en opleidingsmogelijkheden - Locatie van het werk (reisafstand) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wat zorgt ervoor dat leraren op een bepaalde school willen werken? Welke factoren zijn daarin belangrijk? - Wat weegt het zwaarst in de keuze van een leraar voor een bepaalde school? - Wat maakt het ene schoolbestuur een aantrekkelijkere werkgever dan het andere schoolbestuur?
	2. Subjectief motief	<ul style="list-style-type: none"> - Match tussen persoonlijkheid sollicitant en organisatie - Psychologische en emotionele behoeften sollicitant - Soort schoolbestuur - Werkomgeving - Visie van een school(bestuur) - Manier van leidinggeven/soort leiderschap - Ruimte voor eigen inbreng - Leerlingenpopulatie 	” ”
	3. Kritisch contact motief	<ul style="list-style-type: none"> - Indruk van de school bij eerste contact - Faciliteiten van de school - Contact/communicatie vanuit de school over sollicitatie - De klik met een school(directie) 	” ”
	4. Emotioneel motief	<ul style="list-style-type: none"> - Intrinsieke motivatie - Altruïstische redenen - Bewuste keuze voor leerlingenpopulatie 	” ”
	5. Aanpak lerarentekort	<ul style="list-style-type: none"> - Verschillen in tekorten op de scholen - Invloed school(bestuur) op lerarentekort - Taakverdeling schoolbestuur en locatiedirecteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Wat doen schoolbesturen met het lerarentekort? Hoe helpen zij de scholen?

		<ul style="list-style-type: none"> - Niveau van sturing op lerarentekorten 	<ul style="list-style-type: none"> - Zijn er verschillen in de tekorten op scholen? Hoe komt dat? - Op welk niveau moet er gestuurd worden op de lerarentekorten?
2. Aantrekkelijkheid van een school	1. Leerlingenpopulatie	<ul style="list-style-type: none"> - Homogeen of heterogeen - Etnische diversiteit - Achterstandsleerlingen (schoolweging) - Meer/minder uitdagend - NPRZ school of niet 	<ul style="list-style-type: none"> - Wat maakt werken op een school aantrekkelijk voor leraren? - Welke rol speelt factor .. in of leraren op een bepaalde school willen werken?
	2. Wijk van een school	<ul style="list-style-type: none"> - Populatie in de wijk - Gebied in de stad 	” ”
	3. Schoolgrootte	<ul style="list-style-type: none"> - Hoeveelheid collega's - Diversiteit aan collega's - Veel/weinig leerlingen - Complexiteit van het werk 	” ”
	4. Leiderschap van een schoolbestuur/schooldirectie	<ul style="list-style-type: none"> - Soort leiderschap (ondersteunend/directief etc.) - Vrijheid leraar op de school - Manier van leidinggeven - Visie - Dichtbij werknemers of ver af 	” ”
3. Uitstroom aan leraren	1. Werkkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> - Eisen op het werk - Energiebronnen op het werk (ondersteuning) - Werkdruk 	<ul style="list-style-type: none"> - Wat zorgt ervoor dat een leraar van een bepaalde school weggaat / geheel uitstroomt uit het onderwijs? - Wat wordt er gedaan om docenten te behouden?
	2. Werkuitskomsten	<ul style="list-style-type: none"> - Welzijn leraar - Werkbetrokkenheid - Motivatie leraar 	” ”
	3. Betekenisvol zijn voor de leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - Leersuccessen leerlingen (leerlingsucces) - Mogelijkheden voor inzet middelen - Ondersteuning op het werk - Feedback - Goede vooropleiding 	” ”

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten die voortkomen uit de kwantitatieve en kwalitatieve analyse besproken.

Kwantitatieve analyse

4.1 Statistische analyse methode

De kwantitatieve analyse op de gegevensbestanden van Rotterdam en Den Haag zal als volgt worden gedaan. De analyse betreft een meervoudige lineaire regressie. De verschillende schoolkenmerken zullen stap voor stap toegevoegd worden aan het model om zo te kunnen zien wat de invloed is van elke variabele apart en in het geheel (het complete model met alle variabelen). Vervolgens zullen de hypothesen getoetst worden. In stap 1 zullen eerst alleen de relevante schoolkenmerken toegevoegd worden aan het model, in stap 2 komen de moderatorvariabelen daarbij en in de laatste stap, stap 3, volgt een schatting van het complete model en worden ook de interacties toegevoegd.

4.2 Regressie assumpties en multicollineariteit

Allereerst is gecontroleerd of de data in de gegevensbestanden voldoen aan de voorwaarden voor een regressieanalyse en of er sprake is van multicollineariteit. Uit de controle blijkt dat de data van beide gegevensbestanden voldoen aan de assumpties voor regressieanalyse: er is sprake van lineaire verbanden, de residuen zijn normaal verdeeld (homoscedasticiteit) en onafhankelijk van elkaar en extreme waarden zijn geanalyseerd en indien nodig uit de analyse gehaald. Ook blijkt dat er in beide gegevensbestanden geen sprake is van multicollineariteit tussen de onafhankelijke variabelen onderling en de controle variabele. Dit is gecontroleerd aan de hand van de Variance Inflation Factor-scores van de variabelen. De VIF-scores voor de variabelen in het gegevensbestand van Rotterdam zijn respectievelijk schoolgrootte 2.6, schoolbestuur 1.2, schoolweging 4.5, achterstandsscore 3.3, wijken 1.4 en NPRZ 1.4. De VIF-scores voor de variabelen in het gegevensbestand van Den Haag zijn respectievelijk schoolgrootte 2.2, schoolbestuur 1.1, schoolweging 3.6, achterstandsscore 3.7 en wijken 1.5.

De correlaties tussen de variabelen zijn afgebeeld in tabel 3 voor Rotterdam en tabel 4 voor Den Haag.

Tabel 3. Correlaties tussen alle variabelen in het gegevensbestand van Rotterdam

	Gem	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Schoolbestuur	6.43	3.77		0.27**	-0.12	-0.18*	0.19**	0.025	-0.06	-0.11	-0.08
2. Soort onderwijs	0.30	0.63			c	c	0.05	0.23**	-0.10	-0.09	-0.38**
3. Schoolweging	33.30	4.97				0.70**	0.08	-0.01	-0.16*	0.27**	-0.45**
4. Achterstandscore	411.47	367.63					0.20*	0.06	-0.32**	0.24**	-0.01
5. Uitstroom aan leerkrachten	2.36	2.01						0.18*	-0.04	0.08	0.29**
6. Ziekteverzuim percentage	3.80	2.43							-0.06	0.09	-0.04
7. Wijken	5.73	3.84								-0.36**	0.08
8. NPRZ	0.13	0.34									-0.07
9. Schoolgrootte	262.13	160.74									

**p < 0.01; *p < 0.05

^c Deze correlatie kan niet worden weergegeven omdat er voor het speciaal (voortgezet) onderwijs geen schoolweging en achterstandscore is.

Het eerste dat uit tabel 3 blijkt is dat de correlaties voor de meeste variabelen laag zijn, wat erop duidt dat de onderlinge verbanden tussen de variabelen zwak zijn. Ten tweede zijn er een aantal significante verbanden te zien. Met name de variabele schoolweging correleert met veel andere variabelen. Dit betekent dat schoolweging met veel factoren samenhangt, iets wat niet verwonderlijk is gezien de schoolweging berekend wordt aan de hand van verschillende omgevingskenmerken, zoals het opleidingsniveau van de ouders, het gemiddelde opleidingsniveau van alle moeders op school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland en of de ouders in de schuldsanering zitten (Rijksoverheid, 2020). De sterke correlatie tussen schoolweging en achterstandscore is ook niet opvallend, omdat beide variabelen een maat zijn voor het aantal achterstandsl leerlingen op een school. Hoe hoger de schoolweging en de achterstandscore, hoe meer achterstandsl leerlingen er op een school zitten en hoe moeilijker het voor de school is om daarmee om te gaan. Omdat de correlaties over het algemeen laag zijn, kan geconcludeerd worden dat de meeste variabelen elk afzonderlijk voorspellingskracht

toevoegen aan de analyse om de variantie in het totaal aantal openstaande en verborgen vacatures te verklaren. Dit is positief en zorgt ervoor dat er in de regressieanalyse een duidelijk beeld verkregen kan worden van de invloed van elk schoolkenmerk op de afhankelijke variabele.

Tabel 4. Correlaties tussen alle variabelen in het gegevensbestand van Den Haag

	Gem	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Schoolbestuur				-0.07	-0.10	0.02	0.08	0.17	-0.05	0.17
2. Soort onderwijs					c	c	-0.15	-0.01	0.06	-0.35**
3. Schoolweging						0.71**	0.09	0.15	-0.56**	-0.23*
4. Achterstandscore							0.44**	0.16	-0.54**	0.27*
5. Uitstroom aan leerkrachten								0.23*	-0.15	0.58**
6. Ziekteverzuim percentage									-0.11	0.06
7. Wijken										-0.06
8. Schoolgrootte										

**p < 0.01; *p < 0.05

^c Deze correlatie kan niet worden weergegeven omdat er voor het speciaal (voortgezet) onderwijs geen schoolweging en achterstandscore is.

Uit tabel 4 blijkt dat ook voor Den Haag de correlaties voor de meeste variabelen laag zijn, wat erop duidt dat de onderlinge verbanden tussen de variabelen zwak zijn. De sterkste correlaties zijn tussen schoolweging en een aantal andere variabelen, net als bij Rotterdam het geval was. Verder laat Den Haag ook een redelijk sterke significante correlatie zien tussen de variabele uitstroom aan leerkrachten en schoolgrootte, voor Rotterdam is dit verband minder sterk. Ook de meeste variabelen uit het gegevensbestand van Den Haag voegen elk afzonderlijk voorspellingskracht toe aan de analyse om de variantie in het totaal aantal openstaande en verborgen vacatures te verklaren.

4.3 Kwantitatieve resultaten

Allereerst zullen de schoolkenmerken stap voor stap toegevoegd worden aan het model. Het totale model met alle variabelen is afgebeeld in tabel 5 hieronder. Model 1 is Rotterdam, model 2 is Den Haag.

Tabel 5. Beta's voor een model met de schoolkenmerken als onafhankelijke variabelen en totaal openstaande en verborgen vacatures als afhankelijke variabele¹¹

	Model 1 (Rotterdam)	Model 2 (Den Haag)
	β	β
Constante	-	-
Schoolbestuur (Schoolbesturen ingedeeld in categorieën lopend van 0 t/m 14)	0.09	0.02
Schoolgewicht (Alle waarden tussen 20 en 40)	0.13	0.27
Achterstandsscore (Alle waarden tussen 0 en 1894,08 (R) / 2894,96 (D))	0.16	0.18
Schoolgrootte (Alle waarden lopend van 41 t/m 940 (R) / 922 (D))	0.22*	0.20
Wijken in Rotterdam en Den Haag	-0.20*	0.04
NPRZ-scholen (0 = geen NPRZ school, 1 = wel NPRZ school)	0.04	-
R ² (aangepast)	0.14	0.13
Partiële F	5.37	3.41
N	161	79

**p < 0.01; *p < 0.05; N = 161 voor Rotterdam en N = 79 voor Den Haag

Het eerste dat opvalt aan de resultaten van beide steden is dat de β -waarden niet erg hoog zijn. Dit betekent dat de schoolkenmerken slechts een beperkte invloed hebben op het aantal openstaande en verborgen vacatures. Ten tweede blijkt dat er alleen voor Rotterdam significante verbanden zijn gevonden, namelijk tussen de schoolgrootte en het aantal openstaande en verborgen vacatures en tussen de wijken in Rotterdam en het aantal openstaande en verborgen vacatures. Dit duidt erop dat dit schoolkenmerken zijn die belangrijk zijn in het voorspellen van de vacaturesituatie. Zo blijkt bijvoorbeeld dat hoe meer leerlingen er op een school zitten (schoolgrootte), hoe groter het aantal

¹¹ De variabele soort onderwijs is wel in de statistische analyse toegevoegd, maar is er door SPSS automatisch uitgefilterd omdat er op deze variabele teveel missende correlaties waren. Dit komt doordat het speciaal onderwijs geen schoolweging of achterstandsscore krijgt, waardoor daarvoor geen correlatie kan worden berekend.

openstaande en verborgen vacatures is. Voor wijken blijkt er een negatief significant verband te zijn. Dit betekent dat de vacaturedruk groter wordt naarmate de variabele wijken kleinere waarden aanneemt. Oftewel: de vacaturedruk is groter voor de wijken Centrum, Charlois en Delfshaven dan het is voor Rozenburg, Prins Alexander en Pernis. Omdat er alleen significante verbanden te zien zijn voor de variabelen schoolgrootte en wijken, worden hypothese 1, hypothese 1a en hypothese 2 verworpen. Een kanttekening bij deze tabel zijn de lage waarden van de aangepaste R^2 . Die duiden op een lage hoeveelheid variantie die verklaard kan worden in de variabele totaal aantal openstaande en verborgen vacatures. Daardoor is het de vraag hoe betekenisvol deze resultaten zijn. Ze geven een indicatie van welke schoolkenmerken relevant zouden kunnen zijn.

Vervolgens zullen stap voor stap de andere hypothesen getoetst worden. In stap 1 worden alleen de onafhankelijke variabelen toegevoegd aan het model, in stap 2 komen daar de moderatorvariabelen bij en in stap 3 wordt het complete model getoetst en worden de interactietermen toegevoegd. De drie modellen zijn voor Rotterdam afgebeeld in tabel 6 hieronder, voor Den Haag in tabel 7.

Tabel 6. Beta's voor drie modellen met de schoolkenmerken als onafhankelijke variabelen en totaal openstaande en verborgen vacatures als afhankelijke variabele. Context: Rotterdam.

	Model 1	Model 2	Model 3
	β	β	β
Constante	-	-	-
Schoolbestuur (Schoolbesturen ingedeeld in categorieën lopend van 0 t/m 14)	0.11	0.09	0.10
Schoolweging (Alle waarden tussen 20 en 40)		0.13	0.11
Achterstandsscore (Alle waarden tussen 0 en 1894,08)	0.33**	0.16	0.17
Schoolgrootte (Alle waarden lopend van 41 t/m 940)	0.15*	0.22*	0.19*
Wijken in Rotterdam (0 = Centrum, 1 = Charlois, 2 = Delfshaven, 3 = Feijenoord, 4 = Hillegersberg-Schiebroek, 5 = Hoek van Holland, 6 = Hoogvliet, 7 = IJsselmonde, 8 = Kralingen-Crooswijk, 9 = Noord, 10 = Overschie, 11 = Pernis, 12 = Prins Alexander, 13 = Rozenburg)		-0.20*	-0.22**
NPRZ-cz scholen (0 = geen NPRZ school, 1 = wel NPRZ school)		0.04	0.02
Wijken * Schoolweging			-0.09
NPRZ-cz * Schoolweging			0.00

R ² (aangepast)	0.11	0.14	0.14
Partiële F	7.46	5.37	4.18
N	161	161	161

**p < 0.01; *p < 0.05; N = 161

Rotterdam

Uit tabel 6 blijkt dat er in deze tabel meer significante verbanden te zien zijn dan in tabel 5. Zo blijkt dat ook in deze tabel de variabele schoolgrootte significant correleert met het totaal aantal openstaande en verborgen vacatures in alle drie de modellen. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat hypothese 3 voor Rotterdam niet verworpen wordt. De schoolgrootte is van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures. Hypothese 3a wordt ook niet verworpen, het blijkt dat de invloed van grote scholen op het aantal openstaande en verborgen vacatures groter is dan de invloed van kleine scholen. Ook is er een significant verband te zien tussen achterstandsscore en het totaal aantal openstaande en verborgen vacatures in model 1. Dit effect verdwijnt echter weer in model 2 en 3. Interessant is ook dat de variabele wijken opnieuw correleert met het totaal aantal vacatures. Ook in deze tabel is het verband negatief, wat aangeeft dat de vacaturedruk met name zit bij de wijken die lage waarden voor de variabele aannemen, zoals Centrum (waarde 0), Charlois (waarde 1), Delfshaven (waarde 2) en Feijenoord (waarde 3). De interactie-effecten in model 3 tussen wijken en de schoolweging en NPRZ en de schoolweging blijken niet significant te zijn. Dit betekent dat hypothese 2a en hypothese 2b verworpen worden. Er blijkt niet uit de analyse dat schoolweging van invloed is en dat deze invloed verschilt per wijk of verschilt voor scholen die wel of niet tot NPRZ behoren.

Den Haag

Tabel 7 hieronder geeft de resultaten weer voor Den Haag. Het eerste dat opvalt in de tabel is dat er slechts één significant verband is, namelijk tussen achterstandsscore en het totaal aantal openstaande en verborgen vacatures. Dit verband is alleen te zien in model 1 en niet in model 2 en 3, wanneer er meer variabelen zijn meegenomen in de analyse. Verder is te zien dat de β -waarden niet erg groot zijn. Opvallend is nog de β -waarde van schoolweging, rond de 0.30. In vergelijking met de rest is dit redelijk hoog. De variabele schoolweging laat echter geen significante invloed zien. Voor Den Haag geldt dat alle hypothesen verworpen worden. Er zijn geen effecten van de schoolkenmerken te zien in de data.

Tabel 7. Beta's voor drie modellen met de schoolkenmerken als onafhankelijke variabelen en totaal openstaande en verborgen vacatures als afhankelijke variabele. Context: Den Haag.

	Model 1	Model 2	Model 3
	β	β	β
Constante	-	-	-
Schoolbestuur (Schoolbesturen ingedeeld in categorieën lopend van 0 t/m 14)	0.01	0.02	0.03
Schoolweging (Alle waarden tussen 20 en 40)		0.27	0.30
Achterstandsscore (Alle waarden tussen 0 en 2894,96)	0.38**	0.18	0.14
Schoolgrootte (Alle waarden lopend van 41 t/m 922)	0.08	0.20	0.21
Wijken in Den Haag (0 = Centrum, 1 = Escamp, 2 = Haagse Hout, 3 = Laak, 4 = Leidschendam-Voorburg, 5 = Leidschenveen-Ypenburg, 6 = Loosduinen, 7 = Rijswijk, 8 = Scheveningen, 9 = Segbroek)		0.04	0.03
Wijken * Schoolweging			-0.05
R ² (aangepast)	0.14	0.13	0.12
Partiële F	5.10	3.41	2.84
N	79	79	79

**p < 0.01; *p < 0.05; N = 79

4.4 Kwalitatieve resultaten

In hoofdstuk drie werd beschreven dat de kwalitatieve data in dit onderzoek deels ter aanvulling dient op de schoolkenmerken die niet gemeten worden met de kwantitatieve data. Oftewel, waar de gemeente Rotterdam en Den Haag geen informatie over hebben opgevraagd bij de scholen en schoolbesturen, omdat het moeilijker meetbaar is en niet te vangen is in cijfers. Dit betreffen bijvoorbeeld schoolkenmerken als het leiderschap van een schoolbestuur/schooldirectie, het werkklimaat op een school en de klik tussen een leraar en een school(bestuur). Het doel van de interviews was daarom tweeledig: enerzijds is er in de interviews ingezoomd op de kwantitatieve schoolkenmerken en zijn de respondenten bevraagd over hun kijk op de relaties tussen bepaalde schoolkenmerken en het aantal vacatures dat een school heeft. Anderzijds zijn ze bevraagd over schoolkenmerken die niet kwantitatief meetbaar waren en stond daarnaast hun belevingswereld centraal. Wat speelt volgens hen allemaal een rol in het baankeuzegedrag van leraren? De resultaten uit de interviews zullen besproken worden aan de hand van de drie typen factoren die in het conceptuele model centraal staan: objectieve factoren, subjectieve factoren en kritische contact factoren.

Objectieve factoren

In het theoretisch kader kwam naar voren dat er in de objectieve theorie vanuit wordt gegaan dat sollicitanten rationele baankeuzes maken. Dat betekent dat factoren als het salaris, de ontwikkelmogelijkheden en de locatie van het werk het zwaarst zullen wegen in iemands keuze voor een baan. De objectieve theorie ziet mensen dus als ‘homo economicus’, mensen maken keuzes waardoor ze economisch gezien het beste af zijn. Hoewel de respondenten verschilden in mening over het belang dat leraren kunnen toekennen aan verschillende objectieve factoren, was er wel een duidelijke lijn te herkennen in de redeneringen: objectieve factoren zijn niet doorslaggevend voor de baankeuze van leraren.

Salaris

Allereerst de factor salaris. Over deze objectieve factor waren vrijwel alle respondenten eensgezind: het is voor de meeste mensen niet de hoofdreden waarom ze kiezen voor het onderwijs of voor een school. Met name leraren werkzaam in het primair onderwijs kiezen bewust voor het lesgeven zelf, zo bleek. In het voortgezet onderwijs komt het namelijk nog wel eens voor dat er leraren zijn die stoppen met het lesgeven in hun vak en ervoor kiezen hun vak verder te beoefenen binnen het bedrijfsleven vanwege het hogere salaris dat ze dan krijgen. Uit de interviews bleek dat uitstroom uit het primair onderwijs waarschijnlijk niet komt door een factor als het salaris. Net als dat het aantrekken van leraren voor een school in het primair onderwijs waarschijnlijk minderbeïnvloed zal worden door het salaris. Een financiële prikkel strookt niet met de vaak intrinsieke motivatie die een leraar heeft om

voor de klas te staan, waardoor het merendeel van de leraren het salaris waarschijnlijk niet leidend zal laten zijn voor zijn baankeuze.

Doorgroei/ontwikkelmogelijkheden

Uit de interviews kwam een wisselend beeld naar voren over het belang van de factor doorgroei/ontwikkelmogelijkheden. Een groot deel van de respondenten was het eens over het belang van ontwikkelmogelijkheden op het werk. Als ze vertelden hierover dan gingen ze uit van een situatie waarin een leraar al werkzaam is op een bepaalde school. In hun argumentatie lag de focus dus op het behoud van leraren. Ze zagen ontwikkelmogelijkheden als een belangrijke factor daarin, een factor die het werk aantrekkelijker maakt voor leraren. Al snel kwam echter ter sprake dat dit een moeilijk punt is. Er zijn namelijk, zoals de respondenten aangaven, niet zoveel ontwikkel- en doorgroei mogelijkheden in het onderwijs. Wie geen intern begeleider, adjunct of directeur wil worden heeft daarbuiten niet zoveel opties.

Een paar respondenten vertelden dat ze de kans wel kregen om zich te ontwikkelen, maar dat het hoofddoel daarvan niet per se het bereiken van een bredere inzetbaarheid binnen de school was, maar bijvoorbeeld om een bepaalde subsidie binnen te halen. Het gevolg was dan ook dat na de opleiding of cursus er niks veranderde aan de situatie van de leraar. Zo zei respondent 2: *“Het verbetert altijd je leerkrachtvaardigheden en dat wil je ook graag, maar je vindt het ook wel leuk om daar iets anders mee te doen, bijvoorbeeld onderzoek of geef het een naam. En dan zeggen ze, nee je bent zo leuk voor de klas.”* Deze focus op de korte termijn, waarbij er niet wordt nagedacht over het goed kunnen benutten van de verworven kennis en het anders inzetten van de leraren werkt enorm frustrerend, aldus een respondent.

Opvallend was ook dat sommige respondenten aangaven niet het gevoel te hebben dat hun school of hun schoolbestuur erg bereid zijn om mee te denken over ontwikkelmogelijkheden. In het ergste geval leidt dat er dan ook toe dat mensen ervoor kiezen weg te gaan, omdat ze voor hun gevoel hun ei niet meer kwijt kunnen binnen de school.

Concluderend kan gesteld worden dat naar verwachting doorgroei/ontwikkelmogelijkheden niet een primaire rol zullen spelen in het baankeuzegedrag van leraren, omdat het vaak aan de voorkant moeilijk te zeggen is of een school daadwerkelijk ontwikkelmogelijkheden zal bieden wanneer iemand daar in dienst komt en de behoefte om te ontwikkelen zich aandient wanneer mensen al in dienst zijn. Ze kunnen daarom wel een belangrijke rol spelen in het behoud van sommige leraren.

Reisafstand

Tot slot de factor reisafstand. Voor deze factor bleek dat het met name de afgelopen jaren een grote rol is gaan spelen. De lerarentekorten lopen steeds meer op, waardoor er voor leraren meer te kiezen valt

op welke school ze willen werken. Een gevolg is dat het daardoor lastiger is om mensen te behouden. Wanneer de mogelijkheid zich voordoet om dichterbij huis te werken, zijn er dan ook leraren die daar voor kiezen. Een verschijnsel waarvan een aantal respondenten aangaven dat ze het steeds meer zien gebeuren.

Verder bleek de factor reisafstand samen te hangen met de subjectieve factor teamklimaat. Zo zei respondent 1 bijvoorbeeld: *“En er wordt heel vaak gezegd van; ja die gaat weg, omdat hij dichterbij huis gaat werken. Dus daar kunnen we niks aan doen. Maar daar ben ik het niet mee eens, want wat ik net zei; als je echt heel leuk bent, maakt het iemand echt niet uit dat hij een stukje moet reizen. Dan gaat hij dat niet opgeven. Dus natuurlijk speelt reisafstand een rol en natuurlijk heb je dat niet altijd onder controle. Ik snap ook dat sommige mensen de keuze maken om dichterbij huis te werken want ze hebben jonge kinderen en die willen ze ook af en toe nog kunnen zien. Dat snap ik helemaal. Maar het is niet 1 op 1 volledig buiten je controle, die reisafstand. Want als je leuk genoeg bent, dan willen mensen.. veel mensen ook wel gewoon blijven.”* (Respondent 1)

Een subjectieve factor als teamklimaat bleek een cruciale rol te spelen in de aantrekkelijkheid van een bepaalde school. Hoe fijner het team, hoe moeilijker de keuze om weg te gaan. Veel respondenten spraken dan ook van een “domino-effect”: wanneer een leuke collega weggaat, neemt hij vaak een paar collega’s met zich mee. Het is moeilijk dit te verklaren, omdat het er vaak niet mee te maken heeft dat die collega’s ontevreden waren. Door het vertrek van een collega verandert de samenstelling van het team, waardoor de dynamiek anders wordt, er is onzekerheid over wat voor nieuwe collega er zal komen en meer mensen zijn getriggerd om ook om zich heen te gaan kijken. Het gevolg is dat een team uit elkaar valt. Daar komt bij dat het in deze tijd lastiger is voor een school en schoolbestuur om mensen te behouden, omdat er meer baanmogelijkheden zijn door het lerarentekort. Door die mogelijkheden kunnen mensen ook makkelijker van baan wisselen en als resultaat daarvan “shoppen mensen makkelijker” aldus respondent 11. Kortom, het is door het lerarentekort uitdagender om leraren te behouden op je school.

Subjectieve factoren

In het theoretisch kader kwam naar voren dat leraren vaker subjectieve factoren leidend laten zijn in de keuze voor een bepaalde school of om op een bepaalde school te blijven. Uit de interviews voor dit onderzoek bleek dat ook. Als allerbelangrijkste factor werd het leiderschap van een schoolbestuur en schoolleider/directeur genoemd.

Leiderschap schoolbestuur en schooldirecteur

Een schoolbestuur is het visitekaartje. Een leraar maakt als eerste kennis met een schoolbestuur en sommige leraren kiezen dan ook bewust voor een bepaald schoolbestuur, omdat de cultuur ze aanspreekt of het schoolbestuur een bepaalde reputatie in de stad heeft. Een kanttekening hierbij is dat

dit waarschijnlijk minder opgaat voor startende leraren. In tegenstelling tot leraren die al wat ervaring hebben opgedaan, bleek uit de interviews dat startende leraren vooraf vaak een minder goed idee hebben wat de werkwijze van een schoolbestuur is en hoe het schoolbestuur zich verhoudt tot de schoolleiders/directeuren op de scholen. Het komt dan ook wel voor dat startende leerkrachten later wisselen van bestuur.

Vervolgens is het aan de scholen om de leraren goed te ontvangen en te behouden. Uit de theorie bleek dat feedback en ondersteuning van collega's en leidinggevendenden belangrijk is in het behouden van leraren. De respondenten in dit onderzoek onderstreepten dat. Tijdens de interviews kwamen verschillende aspecten naar voren die volgens hen goed leiderschap zijn. Het eerste aspect dat vanuit de respondenten naar voren kwam wat volgens hen kenmerkend is voor een goede leider is de houding van een directeur/schoolleider. Een goede leider weet dat zijn houding en uitstraling doorwerking heeft op de mensen in zijn school. Een leider die zich bijvoorbeeld pessimistisch en timide opstelt ten opzichte van het lerarentekort draagt die kijkwijze over op zijn mensen, resulterend in een zwaarmoedige houding van die school en zijn mensen tegenover het lerarentekort. Een leider die beter kan omdenken en een mentaliteit heeft van schouders eronder, met elkaar lossen we het tekort op geeft die positieve houding vaak weer door aan zijn mensen, met positievere resultaten als gevolg. Het tweede aspect wat naar voren kwam uit de interviews is mensen centraal stellen. Een goede leider zet het welzijn van zijn mensen voorop, staat achter zijn mensen, luistert naar hun behoeften en spant zich in voor hen. In conflictsituaties, bijvoorbeeld wanneer er problemen zijn met ouders, kan een leraar in het geval van een goede leider rekenen op ondersteuning van de directeur. Het derde aspect is dat een goede leider begrijpt dat zijn school niet losstaat van de context, maar dat er meerwaarde zit in verbinding/aansluiting zoeken bij de omgeving volgens de respondenten. Een goede leider zoekt de samenwerking op met anderen om zijn school goed te laten functioneren. Met andere woorden: een goede leider heeft een visie, weet waar hij met zijn school naartoe wil en wat hij wil bereiken. Het vierde aspect dat werd aangegeven is dat een goede leider openstaat voor de inbreng en het meedenken van zijn leraren in het beleid en andere beslissingen die van invloed zijn op de leraren. Een goede leider motiveert en ondersteunt zijn leraren om zich te ontwikkelen en vertrouwt op hun kunnen, durft ook verantwoordelijkheden uit handen te geven. Het is daarbij wel van belang dat die ruimte aan alle leraren geboden wordt, omdat niet iedereen uit zichzelf die ruimte actief benut, zo werd aangegeven tijdens de interviews. Dat wil echter niet zeggen dat er geen behoefte aan is. Een goede leider faciliteert daarin. Tot slot kenmerken de respondenten een goede leider als verbindend. Een goede leider is in staat een fijn teamklimaat te creëren waarin mensen zich blij voelen en onderdeel van het grotere geheel. Goed onderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid, een leraar moet daarom niet het gevoel hebben dat hij er alleen voor staat. Een fijn teamklimaat resulteert in een grotere betrokkenheid van de leraren, met als gevolg dat ze minder snel weggaan, aldus de respondenten.

Kortom, een goede leider brengt een motivationeel proces op gang. Hij voorziet in voldoende energiebronnen op het werk door zijn leraren te ondersteunen en motiveren, zowel persoonlijk als in teamverband in de vorm van een betrokken sfeer onderling en door ruimte te bieden voor eigen inbreng. Daar staat hij ook om bekend, waardoor leraren sneller voor een school zullen kiezen die een goede leider heeft. Dit inzicht komt overeen met de theorie van het JD-R model. Hoewel hierboven goed schoolleiderschap beschreven is, zijn deze aspecten ook van toepassing op schoolbesturen. Aan hen is het de taak om ervoor te zorgen dat schoolleiders/directeuren zich gehoord en gesteund voelen en hun leiderschap goed kunnen uitoefenen.

Aanvullend op de aspecten van goed leiderschap identificeerden de respondenten nog een andere subjectieve factor die niet in het conceptueel model aan bod komt, maar een rol speelt in de psychologische/emotionele match tussen leraar en school, namelijk: waardering. Leraren willen graag gezien worden en het gevoel hebben dat de school en het schoolbestuur blij zijn dat ze werkzaam zijn voor hen. Ook hebben voor je mensen en voor hun behoeften is dus belangrijk.

Werkomgeving: leerlingenpopulatie en de wijk waarin een school staat

Een ander belangrijk schoolkenmerk dat als subjectieve factor beschouwd kan worden, is de leerlingenpopulatie. In de theorie kwam naar voren dat scholen die een grotere (etnische) diversiteit aan leerlingen hebben met een groter lerarentekort kampen dan scholen met een homogener leerlingenpopulatie. Voor Rotterdam geldt dat er verschillende soorten scholen zijn en dat met name het gebied en de wijk waarin de school staat bepalend is voor de leerlingenpopulatie. Zo zijn er meer 'zwarte' scholen in Rotterdam Zuid en meer 'witte' scholen in Kralingen. Daarnaast hebben de scholen in Rotterdam Zuid hogere achterstandsscores/schoolwegingen, wat betekent dat ze te maken hebben met meer achterstandsleerlingen dan scholen elders in de stad. De meningen over de invloed van de leerlingenpopulatie op de schoolkeuze van een leraar verschillen. Zo gaven een aantal respondenten aan dat ze zich goed konden voorstellen dat leraren die op scholen gaan werken met een etnisch diverse populatie daar bewust voor kiezen. Vanuit een intrinsieke motivatie zijn zij gemotiveerd om met een 'uitdagende' leerlingenpopulatie aan de slag te gaan. Een respondent zei daarover: *'Ja sommige mensen kunnen het gewoon aan, die pakken de koe bij hun horen en die gaan gewoon. Maarja er zijn ook mensen die dat gewoon niet durven en lekker veilig op een dorpschooltje ergens in Lier gaan werken en daar hun ding doen.'* (Respondent 11)

Wat meespeelt in de keuze van een leraar voor een bepaalde school zijn ook de denkbeelden die er bestaan over scholen in bepaalde wijken. Zo wordt er sneller van 'zwarte' scholen gedacht dat die populatie problematisch en ontzettend zwaar is, terwijl de moeilijkheid van leraar zijn op een bepaalde school niet alleen in de leerlingenpopulatie hoeft te zitten. Een andere factor die namelijk aan bod kwam tijdens de interviews zijn de ouders van de kinderen. 'Witte' scholen staan dan weliswaar meer te boek als scholen die makkelijker zijn en daardoor over het algemeen populairder, maar op dat soort

scholen hebben leraren vaker te maken met lastige ouders, zo bleek. Vooral wanneer het schoolbestuur een eenpitter is – in zo'n geval heeft het schoolbestuur maar 1 school onder zich – geldt dat het bestuur vaak uit ouders bestaat. Hierdoor spelen ouders een grote rol in het doen en laten van de school en heeft dat zijn invloed op de leraren op die scholen. In het ergste geval ontstaat er een cultuur waarin de mening van de ouders zwaarder gaat wegen dan het oordeel van de leerkracht. Een respondent noemde als voorbeeld dat kinderen bijvoorbeeld per se minimaal een havo schooladvies moesten krijgen, omdat de ouders met een lager advies geen genoegen namen. Als leraar is er dan geen ruimte om te zeggen dat het kind eigenlijk een vmbo advies heeft, omdat hij dan te maken krijgt met advocaten. Dit voorbeeld illustreert hoe een leraar zich beperkt kan voelen in de uitvoering van zijn werk en hoe weinig ruimte voor eigen inbreng er in deze situatie was. Net als dat 'zwarte' scholen een eigen complexiteit en andere vaardigheden van leraren vragen is gebleken uit de interviews dat dat ook geldt voor 'witte' scholen. In de woorden van een respondent: *"Ja dan moet je echt wel van goeie huize komen om daar (de opgelegde druk, red.) ja zegmaar ja daar mee om te kunnen gaan ja."* (Respondent 5).

Kortom, de leerlingenpopulatie blijkt niet zaligmakend te zijn. Zowel scholen met een etnisch diverse leerlingenpopulatie als scholen met een homogener leerlingenpopulatie kennen beide voor- en nadelen, een kant die onderbelicht bleef in de theorie. Op basis hiervan is het lastig om hypothese 1 en 1a wel of niet te verwerpen. De invloed die de leerlingenpopulatie heeft op het baankeuzegedrag van leraren verschilt per leraar en is niet eenduidig. Uit de interviews bleek dat de motivatie van een leraar en de denkbeelden die er spelen over scholen van invloed zijn op de keuze voor een bepaalde school.

Werkomgeving: NPRZ-cz scholen

Aanvullend op de leerlingenpopulatie werd door verschillende respondenten genoemd dat ze dachten dat de dagprogrammering op NPRZ-cz scholen – scholen die staan in de Children's Zone in Rotterdam Zuid – een negatieve invloed heeft op de baankeuze van leraren. De dagprogrammering houdt in dat leerlingen op CZ scholen extra onderwijs krijgen naast het reguliere curriculum. Dit betekent voor leraren vaak dat ze langer op school aanwezig zijn, zelfs wanneer de dagprogrammering uitbesteed wordt aan externe aanbieders. De werkdruk op CZ scholen kan daardoor als hoger ervaren worden. Een respondent vertelde dat er in de eerste fase van de dagprogrammering dan ook aardig wat leraren zijn weggaan van de school. In het theoretische kader is hierover geen directe hypothese opgesteld, maar komt op basis van de kwalitatieve analyse een indicatie naar voren dat NPRZ-cz scholen een negatieve invloed kunnen hebben op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen. De nuance is hier echter bij dat eerder bleek dat andere factoren, zoals het leiderschap en de teamcontext, erg belangrijk zijn en naar verwachting de negatieve invloed van NPRZ-cz scholen kunnen beperken. Op basis van bovenstaande blijkt dat hypothese 2 over de wijk waarin een school staat niet verworpen wordt.

Werkomgeving: schoolgrootte

Naast het teamklimaat, leiderschap en de leerlingenpopulatie is een andere subjectieve factor de schoolgrootte. In de theorie werd al benoemd dat uit vorige onderzoeken is gebleken dat met name kleine scholen te maken hebben met een uitstroom aan leraren. In de interviews kwamen verschillende dingen ter sprake over de schoolgrootte. Hoe groot een school is, is bijvoorbeeld bepalend voor de werkdruk die leraren ervaren. Op kleine scholen zijn er minder regelmogelijkheden waardoor er daar waarschijnlijk meer werkdruk ervaren zal worden. In sommige gevallen leidt de druk van het lerarentekort er namelijk toe dat een directeur besluit zelf voor de klas te gaan staan. Scholen met een groter leerlingaantal kunnen een tekort makkelijker opvangen dan kleine scholen.

Daarnaast is de schoolgrootte ook van invloed op de dynamiek op een school. Kleine scholen hebben vaker te maken met combinatieklassen, op sommige kleine scholen zijn geen parallelgroepen, waardoor leraren niet met elkaar kunnen sparren over de lesvoorbereiding en de doorgroeimogelijkheden op een kleine school zijn beperkter. Uit de theorie bleek al dat lesgeven aan combinatieklassen complexer is op kleine scholen dan op grote scholen. Wel is het zo dat iedereen elkaar kent op een kleine school, waardoor de school persoonlijker aanvoelt. Op basis van de interviews is het echter lastig te zeggen of hypothese 3 en 3a wel of niet verworpen worden. Afhankelijk van de voorkeuren van een leraar kan de schoolgrootte van invloed zijn op hun schoolkeuze. In de theorie werd verder nog benoemd dat kleinere private scholen vaak een striktere hiërarchie hebben die leraren niet in staat stelt om mee te praten over het beleid. Dit aspect is niet naar voren gekomen in de interviews, wat doet vermoeden dat dit in Rotterdam niet zo speelt. Deze theoretische veronderstelling is dus niet bevestigd.

Kritische contact factoren

Tot slot de kritische contact factoren. De kritische contact theorie gaat er vanuit dat mensen hun baankeuze baseren op het contact en beeld dat ze hebben van een organisatie en de manier waarop hun sollicitatie verwerkt is. Hoewel uit eerdere onderzoeken naar voren kwam dat subjectieve factoren leidend zijn voor de baankeuze van leraren, bleek uit de interviews voor dit onderzoek dat ook de kritische contact factoren een belangrijke rol daarin spelen.

Persoonlijke klik

Het lastige van de kritische factoren is dat het gaat om een gevoel bij mensen, intuïtief weet iemand vaak of een school goed aanvoelt of niet. Vervolgens is het aan de leraar of hij daarnaar handelt. Een aantal respondenten gaven aan dit proces bewust ervaren te hebben. Zo vertelde een respondent dat zij in haar sollicitatieperiode bij verschillende scholen voorafgaand aan het sollicitatiegesprek twintig minuten eerder kwam om de sfeer op de school te proeven en voor een belangrijk deel haar keuze om daar te willen werken baseerde op haar eerste indruk. Een andere respondent gaf aan dat hij pas

achteraf tot de realisatie kwam, toen hij al voor een andere school had gekozen, dat hij had moeten kiezen voor de school met wie hij de beste klik had. Vrijwel alle respondenten gaven aan dat een klik tussen een leraar en een school cruciaal is. Het gebeurt dan ook vaak dat als die klik er (toch) niet blijkt te zijn, leraren ervoor kiezen om werkzaam te worden voor een uitzendbureau. Zoals respondent 5 zei: *Dan zie je dat ze (de leraren, red.) dan gaan kiezen voor een uitzendbureau, want dan hebben ze én geen klik met het bestuur én ze hebben geen klik met de directeur en dan hebben zij zoiets van naja weet je dan kies ik wel voor een uitzendbureau.*'' (Respondent 5)

Imago van een school

Een andere kritische factor die niet aan bod kwam in het theoretische kader of het conceptuele model, maar wel een relevant bleek te zijn voor het baankeuzegedrag van leraren is het imago van een school en schoolbestuur. Zo zijn er scholen in Rotterdam waar vaak directiewisselingen plaatsvinden. Naast dat dit voor onrust zorgt op de school geeft het ook een signaal naar buiten af dat dingen daar minder op orde zijn. Hierdoor wordt het minder aantrekkelijk om op zo'n school te gaan solliciteren. Andersom is het ook zo dat er scholen zijn met een zeer goed imago, bijvoorbeeld scholen met het predicaat excellent. Voor deze scholen geldt dat ze als zeer aantrekkelijk worden gezien om op te werken. Het goede of slechte beeld dat de leraar van een school heeft speelt dus mee in de afweging om daar wel of niet te gaan solliciteren. Daarnaast bleek dat het, met name voor startende leerkrachten, vaak niet duidelijk is wat de verschillen zijn tussen de schoolbesturen in Rotterdam. Dit is een gemiste kans om leraren aan te trekken die goed zouden kunnen passen bij wat het schoolbestuur uitdraagt.

4.5 Analyse van de onderzoeksresultaten

Tot slot zal in paragraaf 4.5 de analyse van de onderzoeksresultaten centraal staan. Het doel van deze paragraaf is de twee onderzoeksmethoden die in dit onderzoek gebruikt worden met elkaar te integreren en de resultaten van elk te vergelijken en verder te duiden.

In het conceptuele model werden een aantal verbanden verondersteld en aan de hand daarvan hypothesen opgesteld. Deze hypothesen zijn zowel kwantitatief als kwalitatief getoetst. Hierbij was er kwalitatief niet alleen aandacht voor de veronderstelde verbanden tijdens de interviews, maar werd er ook de ruimte gelaten aan de eigen interpretatie van de respondenten over hoe het verband in elkaar zit en of er wel sprake was van een verband volgens hen. Kwantitatief is gekeken naar de schoolkenmerken: soort onderwijs, schoolgewicht, achterstandsscore, schoolgrootte, wijk waarin een school staat en NPRZ-cz scholen. Kwalitatief is gekeken naar de schoolkenmerken: salaris, doorgroei/ontwikkelmogelijkheden, reisafstand, leiderschap van een schoolbestuur en schooldirecteur, leerlingenpopulatie (schoolgewicht), wijk waarin een school staat, NPRZ-cz scholen, schoolgrootte, persoonlijke klik en het gevoel bij een school. Hieronder zal per schoolkenmerk, voor de

schoolkenmerken die zowel kwantitatief als kwalitatief getoetst zijn, gereflecteerd worden op de gevonden resultaten.

Schoolgewicht, achterstandsscore (leerlingenpopulatie) en wijk waarin een school staat

De leerlingenpopulatie van een school is kwantitatief meetbaar gemaakt door middel van het schoolgewicht en de achterstandsscore van een school. Kwalitatief is dit gemeten door respondenten te vragen naar de leerlingenpopulatie op hun scholen. In hun antwoorden gingen respondenten vaak al in op aspecten als de etnische diversiteit, hoe homogeen of heterogeen de populatie is en of het in hun ogen een uitdagende populatie betreft. Uit de kwantitatieve analyses bleek dat er geen significant verband was tussen het schoolgewicht en het aantal openstaande en verborgen vacatures, maar werd er wel voor zowel Rotterdam als Den Haag in model 1 in hun regressietabel – het model met alleen de onafhankelijke variabelen erin: schoolbestuur, schoolweging, achterstandsscore en schoolgrootte – een verband gevonden tussen de achterstandsscore en het aantal openstaande en verborgen vacatures. Dit verband verdween echter weer in model 2 (model inclusief de moderatorvariabelen) en model 3 (model inclusief de interactietermen, het complete model). Naar verwachting is dit omdat de invloed van de variabele achterstandsscore wordt beperkt door de toevoeging van andere variabelen in het model. In de correlatietabel van beide steden was al te zien dat de variabelen achterstandsscore en schoolweging sterk met elkaar correleren ($r = 0.70$). Die sterke samenhang laat zien dat beide variabelen grotendeels dezelfde variantie verklaren in de afhankelijke variabele, waardoor ze los van elkaar niet veel bijdragen. Dit verklaart vermoedelijk het wegvallen van het significante verband in model 2 en 3. Uit de kwalitatieve resultaten bleek dat de leerlingenpopulatie vaak samenhangt met de wijk waarin een school staat en dat de leerlingenpopulatie op een school wel van invloed kan zijn op de keuze van een leraar. Maar er werd genuanceerd dat bepaalde denkbeelden over een populatie vaak een rol spelen in het keuzegedrag van leraren en dat de moeilijkheid van leraar zijn op een bepaalde school niet alleen in de leerlingenpopulatie hoeft te zitten. Kortom, het is lastig om te zeggen welke rol de leerlingenpopulatie precies speelt in het lerarentekort op scholen, omdat dit waarschijnlijk per leraar verschilt. Uit de interviews bleek geen eenduidig beeld, wat in die zin weer overeenkomt met het beeld dat ontstond uit de kwantitatieve analyses. Kwantitatief bleek de achterstandsscore – die iets zegt over de leerlingenpopulatie – alleen in model 1 significant te zijn en werd dit beeld weer minder eenduidig door de resultaten van model 2 en 3. Concluderend lijkt het erop dat er wel kleine aanwijzingen zijn dat de leerlingenpopulatie van invloed is, maar in welke context is moeilijk te zeggen op basis van de resultaten uit dit onderzoek.

Schoolgrootte

De schoolgrootte is kwantitatief gemeten door te kijken naar het aantal leerlingen op een school. Kwalitatief is dit gemeten door te vragen naar wat een respondent verstond onder een grote of kleine

school. Uit de kwantitatieve analyses kwam voor Rotterdam een significant verband naar voren tussen schoolgrootte en het aantal openstaande en verborgen vacatures. Er bleek dat hoe groter de school, hoe groter het aantal openstaande en verborgen vacatures is. Intuïtief is dit erg logisch: grotere scholen hebben meer leerlingen, meer groepen om les te geven en daardoor hebben ze ook meer leerkrachten nodig. In absolute termen levert dit verband dus niet veel nieuwe inzichten op. Tijdens de interviews kon er echter meer duiding gegeven worden aan de schoolgrootte. Zo bleek uit de kwalitatieve analyses dat er vaak een hogere werkdruk wordt ervaren op kleine scholen, omdat er minder regel mogelijkheden zijn in het geval van uitval. Dit is niet terug te zien in de kwantitatieve data. Een verklaring daarvoor is dat werkdruk een beleving is die lastig uit kwantitatieve gegevens te halen is. Hier vullen de kwalitatieve resultaten de kwantitatieve resultaten dus aan. De kwalitatieve analyse helpt hier niet om het gevonden kwantitatieve verband te duiden, maar vergroot wel het begrip over het concept schoolgrootte en laat andere elementen aan bod komen die kwantitatief niet naar boven waren gekomen, zoals de observatie over kleine scholen.

NPRZ-cz scholen

Of een school een NPRZ-cz school is, is kwantitatief gemeten met 'ja' en 'nee'. Kwalitatief is dit aan bod gekomen in de gesprekken. Uit de kwantitatieve analyses bleek dat er geen significant verband was tussen NPRZ-cz en het aantal openstaande en verborgen vacatures. Ook het interactie-effect tussen NPRZ-cz en schoolweging was niet significant. Uit beschrijvende analyses bleek wel dat het lerarentekort per leerling groter is op NPRZ-cz scholen. Dat er kwantitatief geen significant verband gevonden is in dit onderzoek, wil dus echter niet zeggen dat het er niet is. Uit de kwalitatieve analyse bleek namelijk dat de ervaring van de respondenten was dat leraren sneller weggingen van NPRZ-cz scholen vanwege de dagprogramming. De kwalitatieve resultaten lijken dus wel te duiden op een negatief verband.

Rotterdam vs. Den Haag

De context van dit onderzoek zijn de steden Rotterdam en Den Haag. Het was de bedoeling om beide steden met elkaar te vergelijken en te kijken of er zich verschillen voordeden tussen de steden wat betreft welke schoolkenmerken van invloed zijn op de baankeuze van leraren. Voor Den Haag zijn er echter alleen kwantitatieve resultaten bekend, omdat door de situatie rondom het coronavirus er geen mogelijkheid was om kwalitatieve interviews te doen. Kwantitatief zijn er geen verbanden gevonden voor Den Haag. Een verklaring hiervoor is hoogstwaarschijnlijk de lage N. Het primair onderwijs in Den Haag omvat 163 onderwijsinstellingen waarvan er slechts 79 in de analyse zijn meegenomen. Dit is minder dan de helft. Hierdoor kunnen er helaas geen valide conclusies getrokken worden uit de data van Den Haag. Het vergelijkende doel van dit onderzoek valt hiermee helaas weg. Wat Rotterdam betreft kan wel gesteld worden dat de data representatief is. In het kwantitatieve deel is 95,4% van het primair onderwijs in Rotterdam meegenomen en voor het kwalitatieve deel zijn verschillende

onderwijsprofessionals benaderd, waardoor er een uiteenlopend beeld is verkregen van de verschillende schoolkenmerken. De kwantitatieve en kwalitatieve resultaten vulden elkaar goed aan en zorgden, vaak in het geval van de kwalitatieve analyse, voor extra duiding over de situatie en inzicht in wat er allemaal een rol speelt bij de veronderstelde verbanden.

Reflectie kwantitatief en kwalitatief

Concluderend kan gesteld worden dat de multi-method aanpak van dit onderzoek ervoor heeft gezorgd dat er een breed beeld verkregen is over welke schoolkenmerken allemaal relevant zijn in het baankeuzegedrag van leraren. Voor sommige schoolkenmerken gold dat ze zowel kwantitatief als kwalitatief relevant bleken, andere schoolkenmerken konden verder genuanceerd worden door de kwalitatieve resultaten en het kwalitatieve deel zorgde voor een aanvulling op de getoetste schoolkenmerken uit het conceptuele model. Hierdoor is er aanvullend op de schoolkenmerken waarover hypothesen waren opgesteld uit het conceptuele model kennis verworven over wat daarnaast nog meer relevant is of kan zijn in de baankeuze van leraren. Tezamen met het gebruik van data triangulatie, waarbij informatie op meerdere manieren verwerkt en geanalyseerd wordt, heeft het gebruik van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden geresulteerd in een breder begrip over de relevante schoolkenmerken en gezorgd voor een grotere betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen

In dit onderzoek is gekeken welke schoolkenmerken van invloed zijn op het aantal openstaande en verborgen vacatures op scholen. Deze vraag speelt zich af tegen de achtergrond van een steeds groter wordend lerarentekort in Nederland. Een groot maatschappelijk probleem dat op den duur de samenleving als geheel zal raken indien de tekorten blijven oplopen. De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: *'Welke kenmerken van een school zijn van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures?'* Hieronder zullen de vier deelvragen beantwoord worden die gezamenlijk antwoord geven op bovenstaande hoofdvraag.

1. Welke kenmerken zijn te onderscheiden in de literatuur die van invloed zijn op de schoolkeuze van leraren?

In de wetenschappelijke literatuur wordt de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier (1968) veelvuldig gebruikt om baankeuzegedrag te voorspellen. De theorie kent drie perspectieven die elk beschouwd kunnen worden als aparte theorieën: de objectieve theorie, de subjectieve theorie en de kritische contact factoren theorie. Eerder onderzoek liet zien dat met name subjectieve factoren van invloed zijn op het baankeuzegedrag van leraren. Dat betekent dat leraren hun keuze laten leiden door factoren als de werkomgeving en het leiderschap van een school(bestuur). Huidig onderzoek ondersteunt dat en vond daarnaast dat ook de kritische contact factoren een belangrijke rol spelen in het baankeuzegedrag van leraren, zoals de persoonlijke klik met een school(bestuur) en het imago van een school en schoolbestuur.

2. Wat is de invloed van de verschillende schoolkenmerken op het aantal vacatures op Rotterdamse scholen?

Kwantitatief zijn er voor Rotterdam significante verbanden gevonden tussen de schoolgrootte en het aantal openstaande en verborgen vacatures en tussen wijken en het aantal openstaande en verborgen vacatures. Het bleek dat hoe meer leerlingen er op een school zitten, hoe groter het aantal openstaande en verborgen vacatures is. Voor wijken kwam naar voren dat de vacaturedruk groter is voor de wijken Centrum, Charlois en Delfshaven dan het is voor Rozenburg, Prins Alexander en Pernis. Ook werd in één model een significant verband gevonden tussen achterstandscore en het aantal openstaande en verborgen vacatures, namelijk in model 1, het model met alleen de onafhankelijke variabelen schoolbestuur, schoolweging, achterstandscore en schoolgrootte. Dit verband verdween echter weer toen de moderatorvariabelen wijken en NPRZ-cz erbij kwamen in model 2 en de interactievariabelen in model 3. In het complete model, model 3, bleek er dus geen significant verband meer zichtbaar te zijn tussen achterstandscore en het aantal openstaande en verborgen vacatures. Kwalitatief bleek dat de objectieve factor reisafstand van invloed kan zijn, maar ook samenhangt met de subjectieve factor teamklimaat. Een fijn team zorgt ervoor dat leraren minder snel dichterbij huis gaan werken. Verder

bleek het leiderschap van een schoolbestuur en schoolleider/schooldirecteur van grote invloed te zijn: een goede leider brengt een motivationeel proces op gang en voorziet in voldoende energiebronnen op het werk. Dit is zichtbaar, waardoor leraren sneller zullen kiezen voor een school met een goede schoolleider/directeur. Ook kwam naar voren dat NPRZ-cz scholen met dagprogrammering minder aantrekkelijk werden bevonden door leraren, omdat de werkdruk op zulke scholen als hoger wordt ervaren. Tot slot bleek de persoonlijke klik tussen een leraar en een school(bestuur) van grote invloed te zijn op het baankeuzegedrag van leraren, net als het imago van een school. Scholen waarop bijvoorbeeld veelvuldig directiewisselingen hebben plaatsgevonden staan minder goed bekend; leraren vinden het minder aantrekkelijk om op zo'n school te werken.

3. Wat is de invloed van de verschillende schoolkenmerken op het aantal vacatures op Haagse scholen?

Kwantitatief is er voor Den Haag in één model een significant verband gevonden tussen achterstandscore en het aantal openstaande en verborgen vacatures, namelijk in model 1 waarin alleen de onafhankelijke variabelen zaten. Dit verband was echter niet meer zichtbaar in model 2, met de moderatorvariabelen erbij, en in model 3, het complete model, met ook de interactietermen erbij. Hierdoor is het de vraag hoe betekenisvol het gevonden verband in model 1 is. Doordat de data van Den Haag slechts uit gegevens van 79 onderwijsinstellingen bestond van de 163 onderwijsinstellingen die er zijn in Den Haag, is de data niet representatief. Het is dan ook waarschijnlijk dat, zoals in de analyseparagraaf werd geconcludeerd, het gebrek aan gevonden verbanden te wijten is aan de non-representativiteit van de data. Vanwege het coronavirus zijn er geen kwalitatieve gegevens voor Den Haag verzameld.

4. Hoe is de situatie in Rotterdam in vergelijking tot Den Haag wat betreft de relatie tussen schoolkenmerken en het aantal vacatures?

Omdat de data van Den Haag niet representatief is en daardoor minder geschikt is om conclusies uit te trekken, is het helaas niet mogelijk een vergelijking te maken tussen de situatie in Rotterdam en Den Haag.

Concluderend

Concluderend luidt het antwoord op de hoofdvraag *Welke kenmerken van een school zijn van invloed op het aantal openstaande en verborgen vacatures?* dat de schoolkenmerken: schoolgrootte, de wijk waarin een school staat, reisafstand (hangt samen met teamklimaat), het leiderschap op een school, de persoonlijke klik tussen een leraar en school(bestuur) en het imago van een school van invloed zijn op het baankeuzegedrag van leraren. Voor de schoolkenmerken schoolgrootte en de wijk waarin een school staat geldt dat er kwantitatief een significant verband gevonden is. Een kanttekening daarbij is

dat de significantie niet zeer sterk is ($p < 0.05$ in plaats van $p < 0.01$) en dat de statistische modellen een lage R^2 hebben, wat betekent dat de variantie die verklaard kan worden in het aantal openstaande en verborgen vacatures beperkt is. Daarnaast zijn er ook voor een aantal schoolkenmerken geen significante verbanden gevonden, zoals voor de kenmerken schoolgewicht, NPRZ en schoolbestuur. De resultaten uit dit onderzoek bieden daarom een eerste inzicht in wat van invloed is op de lerarentekorten op scholen.

Verder kan gesteld worden dat het theoretische raamwerk, de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier, waarbinnen de schoolkenmerken zijn ingedeeld vrij passend is gebleken. De schoolkenmerken die niet in het conceptuele model waren meegenomen maar tijdens de interviews naar boven kwamen als relevant konden ook goed ondergebracht worden in de indeling in objectieve, subjectieve en kritische contact factoren. De theorie wordt daarnaast grotendeels bevestigd: ook uit dit onderzoek blijkt dat subjectieve factoren van grote invloed zijn op het baankeuzegedrag van leraren. Aanvullend daarop is gevonden dat ook de kritische contact factoren een grote rol spelen. In hoofdstuk 6 volgt een verdere reflectie op de gebruikte theorie en zal er worden ingegaan op een aantal kanttekeningen van dit onderzoek.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten volgen hieronder een aantal aanbevelingen.

Aanbevelingen op schoolniveau

1. Investeer in een goed teamklimaat

De eerste aanbeveling luidt: investeer in een goed teamklimaat. Eerder onderzoek naar waarom leraren stoppen met lesgeven of ervoor kiezen om op een andere school te gaan werken laat zien dat uitstroom en wisselingen van school vaak veroorzaakt worden door een gebrek aan energiebronnen op het werk. In de Job Choice Theory van Behling sluit dit aan op de subjectieve factoren van een school. Een voorbeeld van een energiebron is bijvoorbeeld het krijgen van feedback en ondersteuning van collega's en leidinggevenden. Hoe minder energiebronnen er zijn op een school, hoe negatiever de gevolgen voor het welzijn van een leraar. Met name in werkcontexten die uitdagender zijn, in het geval van een leraar kan de leerlingenpopulatie daar bijvoorbeeld een rol in spelen, wordt het belang van het hebben van energiebronnen op het werk groter. Dit onderzoek laat zien dat het teamklimaat een cruciale rol speelt in de aantrekkelijkheid van een bepaalde school. Veel respondenten spraken van een zogenaamd ‘domino-effect’, waarbij het vertrek van een collega ertoe leidt dat meer mensen om zich heen gaan kijken. Dit proces wordt minder snel in werking gezet als de betreffende leraren geen reden voelen om weg te gaan. Er bleek namelijk dat hoe fijner het team, hoe moeilijker de keuze is om weg te gaan, zelfs in het geval van een moeilijker leerlingpopulatie. Toegegeven, het is in de huidige tijd niet

makkelijk om leraren te behouden, omdat er door het lerarentekort veel baanmogelijkheden zijn en leraren daardoor kieskeuriger kunnen zijn. Maar investeren in een goed en fijn teamklimaat maakt het voor leraren een stuk minder aantrekkelijk om weg te gaan.

2. Heb oog voor (de wensen van) je leraren en creëer vertrouwen

Een tweede aanbeveling die in het verlengde ligt van de eerste is: heb oog voor de wensen van je leraren en creëer vertrouwen. Verschillende respondenten gaven aan dat ze het fijn zouden vinden echt gezien te worden binnen hun school. Waardering bleek een belangrijke rol te spelen in de psychologische/emotionele match tussen een leraar en een school. In het onderwijs worden leraren wel in het zonnetje gezet, maar vaak ontbreekt hierbij de persoonlijke noot, waardoor de boodschap niet echt gevoeld wordt. Daarnaast kan waardering ook geuit worden in de vorm van het toevertrouwen van taken aan de leraren naast het lesgeven en het meedenken met de leraren over bijvoorbeeld ontwikkelmogelijkheden. Op sommige scholen gebeurt dat nog te weinig en willen schoolleiders/directeuren de touwtjes nog te strak in handen houden. Dit gaat ten koste van het werkplezier van de leraar.

Aanbevelingen op schoolbestuurniveau

3. Ondersteun schooldirecteuren/schoolleiders in hun leiderschap

Naast een goed teamklimaat en oog hebben voor (de wensen van) je medewerkers is het leiderschap van een schoolbestuur en schooldirectie uitgebreid aan bod gekomen tijdens de interviews. Goed leiderschap speelt een ontzettend grote rol in het aantrekken en behouden van leraren en hangt samen met het kunnen creëren van een goed teamklimaat en in staat zijn de wensen van de leraren te zien en daarnaar te handelen. Eerder in dit onderzoek zijn verschillende aspecten gedefinieerd van goed leiderschap. Het advies aan schoolbesturen is: help, ondersteun en begeleid de schooldirecteuren/schoolleiders bij het leiding geven. Niet voor elke schooldirecteur/schoolleider gaat dit even gemakkelijk. Laat ze zien en informeer ze over wat goed leiderschap is en waar dat toe kan leiden, bijvoorbeeld door voorbeelden te bespreken van succesvolle scholen. Uit de interviews kwam namelijk naar voren dat sommige schoolbesturen bewust en soms ook onbewust slecht leiderschap op een school meer op hun beloop laten, met alle gevolgen van dien. Of geen idee hebben van hoe een schoolleider het nou echt doet en of dingen niet alleen op papier mooi lijken. Het advies luidt daarom: wees actief betrokken bij het leiderschap op de scholen. Wissel bijvoorbeeld ook eens schoolleiders uit tussen scholen wanneer dit nog niet gebeurt.

4. Positioneer jezelf als schoolbestuur en school duidelijker naar buiten toe

De laatste aanbeveling heeft betrekking op het imago van een schoolbestuur en school. Verschillende respondenten gaven aan dat het voor beginnende leerkrachten met name vaak niet helder is wat de

verschillen zijn tussen de schoolbesturen in Rotterdam. Hierdoor kunnen ze lastiger een goede baankeuze maken. Wat betekent het om voor schoolbestuur X te werken ten opzichte van schoolbestuur Y? Waarom is werken op school Z leuk? Een goed startpunt zou daarom zijn om bijvoorbeeld op de website van het schoolbestuur duidelijker naar voren te brengen waar het schoolbestuur voor staat en wat werken voor het schoolbestuur betekent. Hetzelfde geldt voor de scholen: ga voorbij algemene teksten in vacatures maar probeer weer te geven hoe het is om op die school te werken, maak het school specifiek.

Hoofdstuk 6: Discussie en reflectie

In dit onderzoek is ervoor gekozen de Job Choice Theory van Behling, Labovitz en Gainier te gebruiken als theoretisch raamwerk voor de verschillende schoolkenmerken. Deze theorie is oorspronkelijk ontworpen om het baankeuzegedrag van afgestudeerde studenten te verklaren. In het geval van de onderwijssector is de theorie later door andere wetenschappers ook toegepast op ervaren leraren in plaats van alleen starters. Voor dit onderzoek is er ook alleen met ervaren onderwijsprofessionals en leraren gesproken. Dit brengt een kanttekening met zich mee, namelijk dat er voorbij wordt gegaan aan de mogelijkheid dat voor startende leraren andere schoolkenmerken leidend kunnen zijn in hun baankeuzegedrag dan voor ervaren leraren. Het is namelijk goed denkbaar dat iemand die net zijn eerste stappen op de arbeidsmarkt zet bijvoorbeeld meer waarde hecht aan de objectieve factoren van een baan, omdat hij zich ten tijde van zijn studie bevond in een financieel minder gunstige situatie. Behling, Labovitz en Gainier (1968) lieten namelijk zien dat de mate waarin iemands objectieve behoeften vervuld zijn van invloed zijn op wat iemand leidend laat zijn in zijn baankeuze. Daar komt bij dat startende leerkrachten wellicht een minder goed beeld hebben van de subjectieve factoren van een baan en welke ze belangrijk vinden, omdat ze minder of nog geen professionele werkervaring hebben. Doordat er alleen met ervaren onderwijsprofessionals en leraren is gesproken tijdens de interviews werd er al snel geredeneerd vanuit een situatie waarin een leraar al werkzaam is op een bepaalde school, wat logischerwijs te begrijpen is. Het verhaal van de respondenten werd daardoor in sommige gevallen echter vaak meer een pleidooi over hoe leraren behouden kunnen worden dan over hoe ze aangetrokken kunnen worden. Hoewel de focus van de hoofdvraag meer lag op schoolkenmerken die verklaren waarom mensen op een bepaalde school zouden willen werken, zijn deze inzichten desondanks toch erg relevant gebleken.

Daarnaast stonden in dit onderzoek de subjectieve factoren erg centraal, omdat uit vooronderzoek bleek dat die leidend waren in de baankeuze van leraren. Door deze focus echter meteen al over te nemen, is de blik in dit onderzoek wellicht op enkele vlakken te nauw geweest en het belang van andere factoren, zoals de kritische contact factoren, onderschat. Zo is er bijvoorbeeld in het theoretische kader met name aandacht geweest voor de subjectieve factoren. Hoewel uit de resultaten bleek dat de subjectieve factoren erg belangrijk zijn, was desondanks een bredere blik wellicht beter geweest.

Naast deze kanttekeningen bij de theorie en methodologie dient er, tot slot, ook op de resultaten kritisch gereflecteerd te worden. Voor beide steden gold dat er uit de statistische analyses een lage R^2 naar voren kwam. De hoeveelheid variantie die verklaard kon worden in de afhankelijke variabele was daarmee beperkt. Dit betekent dat er waarschijnlijk andere kenmerken die niet in de kwantitatieve data zaten relevant zijn voor het verklaren van de variantie in de afhankelijke variabele. Daar komt bij dat dit onderzoek afhankelijk was van de informatie die de gemeenten Rotterdam en Den Haag uitvroegen

bij hun schoolbesturen en scholen. Dit betrof met name informatie over subjectieve factoren. Van sommige factoren in het conceptuele model, bijvoorbeeld de objectieve factoren, was het goed mogelijk geweest om ze ook kwantitatief meetbaar te maken en zo te kunnen toetsen in de statistische analyse. Deze factoren pasten echter niet bij het doel van de informatie uitvraag van de gemeenten. Als hier wel informatie over was geweest dan had dat de kwantitatieve analyse rijker gemaakt. Deze beperking van de kwantitatieve data is echter deels ondervangen in dit onderzoek door het doen van kwalitatieve interviews, waarbij aanvullend veel informatie is geworven over de schoolkenmerken die niet kwantitatief gemeten zijn.

Wat betreft de kwalitatieve analyse is een kanttekening dat de interviews vanwege het coronavirus helaas niet face-to-face konden plaatsvinden. Hierdoor was het moeilijker om emoties te zien en een beeld te krijgen van de context waarin een respondent zich bevond. Normaal gesproken is het voor kwalitatief onderzoek gebruikelijk om respondenten face-to-face te spreken (Creswell, 2013). Daarnaast is er tijdens de interviews ook aandacht geweest voor het lerarentekort en de aanpak van het lerarentekort, de rol die een schoolbestuur daarin speelt en de taakverdeling tussen een schoolbestuur en schooldirectie. Dit was vanuit de theorie en voor het beantwoorden van de hoofdvraag niet per se relevant. Hier is echter ook op ingegaan tijdens de interviews, omdat het relevante inzichten kon bieden voor de stage. Uiteindelijk is gebleken dat inzichten hierover ook voor dit onderzoek interessant waren en in staat stelden om bepaalde redeneringen tijdens de interviews beter te begrijpen en daardoor de analyse op de resultaten beter te kunnen doen.

Referenties

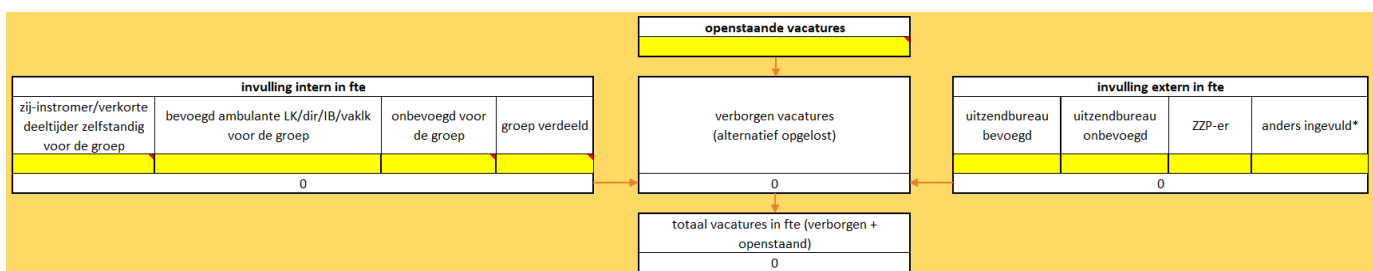
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, *52*(6), 2757-2770.
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(11), 17-35
- Behling, O., Labovitz, G., & Gainer, M. (1968). College recruiting: a theoretic base. *Personnel Journal*, *47*(1), 13-19
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: increasing teacher retention. *Politics & Policy*, *36*(5), 750-774.
- Burgemeester & Wethouders Rotterdam (2020). *Commissiebrief: Voortgang aanpak leraren*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam.
- Creswell, J. W., (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Deetman, W., & Mans, J. (2011). Kwaliteitssprong Zuid: ontwikkeling vanuit kracht. Eindadvies van team Deetman/Mans over aanpak Rotterdam-Zuid.
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, *23*(8), 881-895.
- de Mooij, M., van Krimpen, M., & Kroos, A. (2012). *Nationaal Programma Rotterdam Zuid: Uitvoeringsplan 2012-2014*. Rotterdam: Programmabureau Nationaal Programma Rotterdam Zuid.
- Deunk, M. I., & Doolaard, S. (2014). *Onderwijs op kleine scholen. Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Dijkstra, A. B. (2012). Sociale opbrengsten van onderwijs. (Oratiereeks). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2020, 8 mei). *Scholen en adressen in het primair onderwijs*. Geraadpleegd van https://www.duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/po/adressen/
- Fukkink, R. (2015). *Van startbekwaam tot stadsbekwaam. Over de pedagogische functie van het onderwijs en opvoeding* [Lectorale reden]. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- G5-schoolbesturen Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Utrecht en Almere (2020). *Actieplan lerarentekort grote steden. Op weg naar meer structurele oplossingen voor het lerarentekort*. Geraadpleegd via: <https://www.avv.nl/artikelen/grote-steden-presenteren-actieplan-lerarentekort-met-lange-termijnperspectief>
- Gemeente Amsterdam (2020). *Noodplan lerarentekort Amsterdam*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsconsument.nl/wp-content/uploads/Noodplan-Lerarentekort-Amsterdam-dd-27-januari-2020v3.pdf>
- Gemeente Den Haag (2020). *Actie in perspectief. Noodplan lerarentekort Den Haag*. Geraadpleegd via: https://klassewerkdenhaag.nl/wp-content/uploads/2020/02/DH_Noodplan-Lerarentekort_LR.pdf
- Gemeente Rotterdam (2017). *Rotterdamse aanpak lerarentekort*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam.

- Gemeente Rotterdam (2020). *Concept-plan Slim organiseren van het Rotterdamse primair onderwijs*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam. Geraadpleegd via: https://onderwijs010.nl/sites/onderwijs010.nl/files/images/Rotterdamplan_slimorganiseren_concept_feb2020.pdf
- Gijzen, W. (2019). De schoolweging begrepen: Inzichten voor schoolleiders en bestuurders in het primair onderwijs. Geraadpleegd op 9-4-2020 via: <https://www.masterclassopo.nl/publicaties/>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2001). *Why public schools lose teachers*. Working paper 8599. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research
- Henke, R. R., & Zahn, L. (2001). *Attrition of new teachers among recent college graduates: Comparing occupational stability among 1992–93 graduates who taught and those who worked in other occupations (statistical analysis report)*. United States: National Center for Education Statistics.
- Harold, C. M., Uggerslev, K. L., & Kraichy, D. (2013). *Recruitment and Job Choice*. Oxford: Oxford Handbook of Recruitment, 47-72. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199756094.001.0001
- Hooge, E. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2017-2018*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Lerarentekort en kansenongelijkheid*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/primair-onderwijs/lerarentekort-en-kansenongelijkheid>
- Karsten, S. (2011). Een democratie kan niet zonder onderwijs. *B en M : Tijdschrift voor Beleid, Politiek en Maatschappij*, 38(1), 86-92.
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity. Implications for Urban Education. *Urban Education*, 41(4), 343-375.
- Moorman, M., Bruines, S., Kasmi, S., & Klein, A. (2019). *Lerarentekort po en (v)so-scholen in de G4 [brandbrief]*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Newton, R. M., & Witherspoon, N. (2007). Recruiting Teachers, Principals, and Superintendents: A Job Choice Theory Perspective. *Journal of Scholarship and Practice*, 3(4), 37-41.
- Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job Desirability of the High School Principalship: A Job Choice Theory Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27-57.

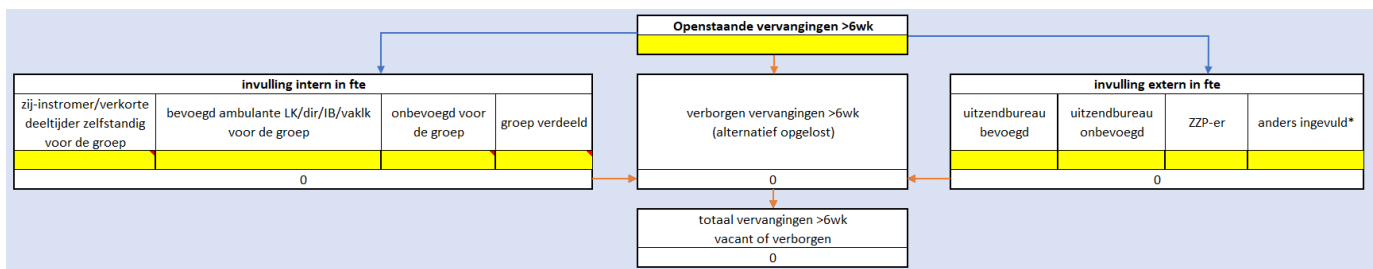
- Pounder, D. G., & Young, P. I. (1996). *Recruitment and selection of educational administrators: priorities for today's schools*. In Leithwood, K. A., Chapman, J., Corson, P., Hallinger, P., & Hart A (Eds.), *International Handbook of Education Leadership and Administration*. Springer Science & Business Media: Dordrecht.
- Rijksoverheid (2020). Financiering aanpak onderwijsachterstanden. Geraadpleegd via:
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/financiering-onderwijsachterstanden>
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Rynes, S., & Lawler, J. (1983). A Policy-Capturing Investigation of the Role of Expectancies in Decisions to Pursue Job Alternatives. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 620-631
- Sapulete, S., van de Pol, G., Vankan, A., Kerkhof, D., & Jellicic, N. (2018). *Arbeidsmarktbarometer po, vo en mbo 2017-2018. Jaarrapportage 2017-2018*. Rotterdam: Ecorys; Dialogic.
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5, 261-277.
- Sociaal Economische Raad (2019). *Hoge verwachtingen. Kansen en belemmeringen voor jongeren in 2019*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smithers, A., & Robinson, P., (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Groot-Brittannië: Department for Education and Skills.
- Snoek, M. (2018). Startende leraren in het po en vo: goede begeleiding aan het begin van de loopbaan. (Leiderschap in de onderwijspraktijk). Huizen: Uitgeverij Pica.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2020). *Kamervragen (Aanhangsel) 2019-2020, nr. 1575*. Geraadpleegd via:
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/ah-tk-20192020-1575.html>
- van Aarsen, E. (2019). *Startfoto Gelijke Onderwijskansen Den Haag*. Den Haag: Oberon.
- Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2018. De arbeidsmarkt in beeld*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2019). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2019. De arbeidsmarkt in beeld*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- Van Engelshoven, I. K., & Slob, A. (2019). Intensivering aanpak tekorten in het onderwijs [Kamerbrief]. Geraadpleegd via:
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/12/16/intensivering-aanpak-tekorten-in-het-onderwijs>
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1, 157-168
- Young, P., Rinehart, J. S., & Place, A. W. (1989). Theories for teacher selection: objective, subjective, and critical contact. *Teacher & Teacher Education*, 5(4), 329-336

Bijlage I – Proces van data uitvraag lerarentekort door de gemeenten

Kenmerkend voor de Rotterdamse aanpak van het lerarentekort is de samenwerking tussen de schoolbesturen, opleidingen, houders kinderopvang en de gemeente. Het beleid komt in co-creatie met deze partijen tot stand. Een onderdeel van de aanpak is het monitoren van het lerarentekort in verschillende sectoren. Dit gebeurt op basis van bestaande openbare bronnen en aanvullend daarop worden er periodiek in februari en oktober gegevens uitgevraagd bij de schoolbesturen en houders kinderopvang. Het uitvragen van gegevens gebeurt middels een Excelformulier waarin schoolbesturen gevraagd worden het aantal openstaande en verborgen vacatures en vervangingen in fte in te vullen. Hoe dit eruit ziet is geïllustreerd in afbeelding 1 en 2 hieronder. In de gele vakken vullen de schoolbesturen hun antwoorden in die vervolgens automatisch worden opgeteld in de witte vakken.



Afbeelding 1: uitvraag openstaande en verborgen vacatures in Excel



Afbeelding 2: uitvraag openstaande en verborgen vervangingen in Excel

De uitkomsten van die uitvraag worden verwerkt in voortgangsrapportages die halfjaarlijks aan de gemeenteraad worden gerapporteerd. In februari 2020 heeft de gemeente Rotterdam bij het primair onderwijs voor het eerst op schoolniveau uitgevraagd naar de vacaturesituatie en onderscheid gemaakt naar openstaande en verborgen vacatures, de gemeente Den Haag begon hier in oktober 2019 al mee. Hiervoor is een nieuwe methodiek ontwikkeld die arbeidsintensiever is om in te vullen. Een uitvraag op schoolniveau betekent dat niet de schoolbesturen een inschatting hebben gemaakt van hoe de vacaturesituatie is op hun scholen/op bestuursniveau, maar dat elke school zelf in een apart Exceltabblad heeft ingevuld hoeveel openstaande en verborgen vacatures en vervangingen er zijn op hun school. Op deze manier ontstaat er een realistischer beeld van de vacaturesituatie op de scholen en komen verborgen vacatures, die minder zichtbaar zijn op bestuursniveau, aan het licht. In vergelijking met de uitvraag op bestuursniveau in oktober 2019 zijn de tekorten voor Rotterdam in februari 2020 dan ook hoger uitgevallen. Dit werd al verwacht door de gemeente Rotterdam. De gemeente Den Haag kwam met de nieuwe uitvraagmethodiek in oktober 2019 namelijk al op een hoger tekort uit dan Rotterdam, wat deed vermoeden dat de situatie in Rotterdam ook erger was dan de

analyses te laten. Over het algemeen kan echter gesteld worden dat de meeste scholen de excelformulieren goed ingevuld hebben.

Bijlage II – Operationalisatie variabelen - verantwoording

Afhankelijke variabele

- **Totaal aantal openstaande en verborgen vacatures in fte**

In het Excelformulier wordt gevraagd naar:

- het aantal openstaande vacatures
- het aantal verborgen vacatures
- het totaal aan openstaande en verborgen vacatures
- het aantal verborgen vervangingen
- het aantal openstaande vervangingen
- het totaal aantal openstaande en verborgen vervangingen

Om te bepalen of het item ‘totaal aan openstaande en verborgen vacatures’ gerechtvaardigd is om te gebruiken als graadmeter voor het lerarentekort, is de Cronbach’s Alpha berekend voor bovenstaande items. De Cronbach’s Alpha geeft aan hoe goed de items in de schaal hetzelfde concept meten. Het is een maat voor betrouwbaarheid.

De Cronbach’s Alpha voor bovenstaande items is 0.76 voor Rotterdam en 0.65 voor Den Haag. De Alpha verandert niet erg bij het verwijderen van een item uit de schaal en blijft hoog. Dit betekent dat alle items het concept goed meten. Hierdoor is het gerechtvaardigd om 1 item te gebruiken als afhankelijke variabele. In dit geval wordt dat het item het totaal aan openstaande en verborgen vacatures.

Onafhankelijke variabelen

- **Schoolweging & achterstandsscore**

Er is gekeken naar de Cronbach’s Alpha voor de items schoolweging en achterstandsscore. Omdat beide items afzonderlijk een grotere betrouwbaarheid hebben – beide hebben een Alpha van 0.7 – dan gezamenlijk (een Alpha van 0.03), is ervoor gekozen om ze allebei mee te nemen in de regressieanalyses. De lage gezamenlijke Alpha duidt er namelijk op dat ze beide iets anders verklaren. Dit verschil in Alpha’s kan verklaard worden omdat beide items op een andere manier tot stand zijn gekomen. Zoals beschreven in de inleiding van dit onderzoek worden in de berekening voor de schoolweging alle leerlingen op een school meegenomen, terwijl bij de berekening van de achterstandsscore alleen de leerlingen die tot de landelijk 15% laagste onderwijsscores behoren meegenomen.

- **Wijken**

Op basis van de postcode van elke school is met behulp van de websites:

- <https://postcodebijadres.nl/gemeente/rotterdam>

- <https://postcodebijadres.nl/gemeente/den-haag>

- <https://postcode.site/nl/zuid-holland/gemeente/rotterdam>

- <https://postcode.site/nl/zuid-holland/gemeente/den-haag>

een indeling gemaakt van de scholen in wijken. De indelingen zijn als volgt:

Rotterdam:

0 = Centrum, bestaande uit de wijken Cool, Dijkzigt, Oude Westen, Scheepvaartkwartier, Stadsdriehoek, CS-kwartier.

1 = Charlois, bestaande uit scholen die staan in de wijken Carnisse, Heijplaat, Oud-Charlois, Pendrecht, Tarwewijk, Wielewaal, Zuidwijk, Zuidplein

2 = Delfshaven, bestaande uit scholen die staan in de wijken Bospolder/Tussendijken, Delfshaven/Schiemon, Middelland, Nieuwe Westen, Spangen, het Witte Dorp, Oud-Mathenesse

3 = Feijenoord, bestaande uit scholen die staan in de wijken Afrikaanderwijk, Bloemhof, Feijenoord, Hillesluis, Katendrecht, Noordereiland, Vreewijk, Kop van Zuid

4 = Hillegersberg-Schiebroek, bestaande uit scholen die staan in de wijken Hillegersberg, Honderd en Tien Morgen, Kleiwegkwartier, Molenlaankwartier, Nieuw Terbregge, Schiebroek, Terbregge

5 = Hoek van Holland, bestaande uit scholen die staan in de wijken Hoek van Holland, Oude Hoek

6 = Hoogvliet, bestaande uit scholen die staan in de wijken Boomgaardshoek, Meeuwenplaat, Middengebied, Nieuw Engeland, Oudeland, Tussenwater, Westpunt, Zalmplaat

7 = IJsselmonde, bestaande uit de scholen die staan in wijken Beverwaard, De Veranda, Groenenhagen-Tuinenhoven, Hordijkerveld, Kreekhuisen, Lombardijen, Oud-IJsselmonde, Reyerood, Sportdorp, Zomerland

8 = Kralingen-Crooswijk, bestaande uit scholen die staan in de wijken Crooswijk, De Esch, Kralingen, Rubroek, Struisenburg

9 = Noord, bestaande uit scholen die staan in de wijken Agniesebuurt, Bergpolder, Blijddorp, Blijddorpse polder, Liskwartier, Oude Noorden, Provenierswijk

10 = Overschie, bestaande uit scholen die staan in de wijken Kandelaar, Kleinpolder, Landzicht, Overschie, Zestienhoven

11 = Pernis, bestaande uit scholen die staan in het gelijknamige dorp

12 = Prins Alexander, bestaande uit scholen die staan in de wijken Het Lage Land, Kralingseveer, Nesseland, Ommoord, Oosterflank, Prinsenland, Zevenkamp

13 = Rozenburg, bestaande uit scholen die staan in het gelijknamige dorp

Den Haag:

0 = Centrum, bestaande uit scholen die staan in de wijken Archipelbuurt, Willemspark, Centrum, Stationsbuurt, Zeeheldenkwartier, Schilderswijk, Transvaal en Groente- en Fruitmarkt

1 = Escamp, bestaande uit scholen die staan in de wijken Bouwlust en Vrederust, Leyenburg, Moerwijk en Zuiderpark, Morgenstond, Rustenburg en Oostbroek, Wateringse Veld

2 = Haagse Hout, bestaande uit scholen die staan in de wijken Benoordenhout, Mariahoeve, Marlot en Haagse Bos, Bezuidenhout

3 = Laak, bestaande uit scholen die staan in de wijken Laakkwartier, Spoorwijk en Binckhorst

4 = Leidschendam-Voorburg, bestaande uit scholen die staan in de wijken Park Veursehout, 't Lien en omgeving, Leidschendam-Centrum, Voorburg Midden, Bovenveen, Voorburg West

5 = Leidschenveen-Ypenburg, bestaande uit scholen die staan in de wijken Leidschenveen en Forepark, Ypenburg en Hoornwijk

6 = Loosduinen, bestaande uit scholen die staan in de wijken Loosduinen, Kraayenstein, Kijkduin en Ockenburgh, Bohemen en Meer en Bos, Waldeck

7 = Rijswijk¹³, bestaande uit scholen die staan in de buurten Rembrandtkwartier, Oud-Rijswijk, Stationskwartier, Stervoorde, Sion, Muziekbuurt

8 = Scheveningen, bestaande uit scholen die staan in de wijken Duttendel, Belgisch- en Van Stolkpark, Duindorp, Duinoord en Zorgvliet, Geuzen- en Statenkwartier, Scheveningen Bad, Dorp en Haven

9 = Segbroek, bestaande uit scholen die staan in de wijken Bomen- en Bloemenbuurt, Regentessekwartier, Valkenboskwartier en Heesterbuurt, Vogelwijk, Vruchtenbuurt.

- **NPRZ-cz**

Deze variabele is geconstrueerd door alle postcodes handmatig te categoriseren in 0 = nee en 1 = ja. Met behulp van een lijst met postcodes van de NPRZ-cz scholen van de gemeente Rotterdam kon deze indeling gemaakt worden. In de analyse is dit een dummyvariabele.

¹³ Het CBS maakt een indeling van de Nederlandse gemeenten in wijken en buurten. Voor de gemeente Rijswijk heeft het CBS de wijken genummerd, maar geen naam gegeven in tegenstelling tot de andere gemeenten. Daarom worden voor Rijswijk de buurten die onder de betreffende wijk vallen genoemd. Zie: https://nl.wikipedia.org/wiki/Wijken_en_buurten_in_Rijswijk

Bijlage III - Documentatie bewerkingen op de data en statistische analyses

In deze bijlage worden de bewerkingen op de data en de syntax van de statistische analyses weergegeven.

Bewerkingen op de variabelen

- **NPRZ-cz**

Aan de hand van de postcodes is de indeling in wel NPRZ school en geen NPRZ school gemaakt. Dit is handmatig gedaan en de postcodes zijn als volgt gecodeerd:

		Frequency	
Valid	2982PE	1	99
	2992BG	1	99
	3001HA (3034CH)	1	8
	3002AA (3025BH)	1	2
	3002HG (3023TN)	1	2
	3003AC (3035WK)	1	9
	3003AK (3037XH)	1	9
	3003AP (3035CN)	1	9
	3003AR (3036LP)	1	9
	3003AW (3037GM)	1	9
	3003DD (3031XH)	1	8
	3003DJ (3031VB)	1	8
	3009AC (3067XG)	1	12
	3009AD (3065HJ)	1	12

3009AM (3068BS)	1	12
3009CB (3067MZ)	1	12
3011GM	2	0
3012BA	1	0
3014TP	1	0
3021AN	1	2
3021CJ	1	2
3021LN	1	2
3021LP	1	2
3022PR	1	2
3022SE	1	2
3023PV	1	2
3023TM	1	2
3024EN	1	2
3024TD	1	2
3025BH	1	2
3025EJ	1	2
3026AN	1	2
3026RH	1	2
3026XJ	2	2
3027AR	1	2
3027CN	1	2
3028HH	1	2
3028HW	1	2
3029CK	1	2
3029NA (3043CH)	1	10
3029NP	1	2
3031BP	1	8
3031XH	1	8

3032AD	1	9
3033XG	1	9
3034CS	1	8
3034JW	1	8
3034PX	1	8
3035CN	1	9
3035LL	1	9
3036MR	1	9
3037BN	1	9
3039DH	1	9
3039GA	1	9
3039PV	1	9
3039RG	1	9
3042AB	1	10
3042GA	1	10
3042NK	1	10
3043CH	1	10
3045BJ	1	10
3051HE	1	4
3051NC	1	4
3051PA	1	4
3052AJ	1	4
3052BT	1	4
3052KR	1	4
3053CD	1	4
3053LG	1	4
3053PA	1	4
3053ZV	1	4
3054CR	1	4
3054EX	1	4
3054KV	1	4

3055BK	1	4
3055KM	1	4
3055PP	1	4
3055SB	1	4
3055SJ	1	4
3055TE	1	4
3056PP	1	4
3059PN	1	12
3059RD	2	12
3061EW	1	8
3061KZ	1	8
3061TT	1	8
3062EB	1	8
3062JE	1	8
3062SK	1	8
3063SJ	1	8
3065GA	1	12
3065RG	1	12
3066JG	1	12
3066LA	1	12
3067HT	1	12
3067MN	1	12
3067WL	1	12
3067XC	1	12
3068BT	2	12
3068GN	1	12
3068JD	1	12
3068KM	1	12
3068SN	1	12
3068SV	1	12
3068XA	1	12

3069CA	2	12
3069CV	1	12
3069HA	1	12
3069XJ	1	12
3070NK	1	7
3071AC	1	3
3071EE	1	3
3071JJ	1	3
3071MA	1	3
3072BD	1	3
3072EA	1	3
3072FS (3072EX)	1	3
3072KG	1	3
3072XS	1	3
3073DZ	1	3
3073ED	1	3
3073JM	1	3
3073LG	1	3
3073VE	1	3
3074BC	1	3
3074GC	1	3
3074KD	2	3
3074LA	1	3
3074PG	1	3
3074TN	1	3
3074XT	1	3
3075AA	1	3
3075AG	1	3
3075BN	2	3
3075GK	1	3
3075LT	1	3

3076EB	1	7
3076GE	1	7
3076KB	1	7
3076KH	1	7
3076RK	1	7
3077HD	1	7
3077SB	1	7
3077SH	1	7
3078AK	1	7
3078CK	1	7
3078CL	1	7
3078GS	1	7
3078KJ	1	7
3078WR	1	7
3079HK	1	7
3079JJ	1	7
3079PM	1	7
3079SK	1	7
3081HP	1	1
3081HZ	2	1
3081PE	1	1
3081SX	1	1
3082CE	1	1
3082VA	1	1
3082VS	2	1
3082VW	1	1
3083VH	1	1
3083ZG	1	1
3084NE	2	1
3084NN	1	1
3084PM	1	1

3085DT		1	1
3085EW		1	1
3085EZ		1	1
3085PA		1	1
3086BJ		1	1
3086HH		1	1
3086LR		1	1
3086LW		1	1
3089RL		1	1
3151BT		1	5
3151CB		1	5
3151CJ		1	5
3181HE		1	13
3181PV		1	13
3181PX		1	13
3191ED		1	6
3191GA		1	6
3191TG		1	6
3192BC		1	6
3192BM		1	6
3192SE		2	6
3193TE		1	6
3194GS		3	6
3194TB		1	6
3195RB		1	11
3195RH		1	11
Total		206	
Missing	99	1	
Total		207	

Assumptiecontrole, multicollineariteit en VIF-scores Rotterdam

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT totaal_vacatures

/METHOD=ENTER schoolgrootte

/METHOD=ENTER Schoolbestuur soort_ondw schoolgewicht uitstroom_leerk achterstandscore

ziekteverzuim Wijken NPRZ schoolgrootte

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT totaal_vacatures

/METHOD=ENTER schoolgrootte

/METHOD=ENTER Schoolbestuur soort_ondw schoolgewicht uitstroom_leerk achterstandscore

ziekteverzuim Wijken NPRZ schoolgrootte

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID)

/CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3).

Assumptiecontrole, multicollineariteit en VIF-scores Den Haag

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT totaal_vacatures

/METHOD=ENTER schoolgrootte

/METHOD=ENTER Schoolbestuur soort_ondw schoolgewicht uitstroom_leerk achterstandscore

ziekteverzuim Wijken schoolgrootte

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT totaal_vacatures

/METHOD=ENTER schoolgrootte

/METHOD=ENTER Schoolbestuur soort_ondw schoolgewicht uitstroom_leerk achterstandscore

ziekteverzuim Wijken schoolgrootte

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID)

/CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3).

Correlatietabel Rotterdam

CORRELATIONS

/VARIABLES=Schoolbestuur soort_ondw schoolgewicht achterstandscore uitstroom_leerk ziekteverzuim
Wijken NPRZ

schoolgrootte

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlatietabel Den Haag

CORRELATIONS

/VARIABLES=Schoolbestuur soort_ondw schoolgewicht achterstandscore uitstroom_leerk ziekteverzuim
Wijken

schoolgrootte

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Regressieanalyses Rotterdam

Tabel 4

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT totaal_vacatures

/METHOD=ENTER Schoolbestuur

/METHOD=ENTER soort_ondw

/METHOD=ENTER schoolgewicht

/METHOD=ENTER achterstandscore

/METHOD=ENTER Wijken

```
/METHOD=ENTER NPRZ  
  
/METHOD=ENTER schoolgrootte  
  
/SCATTERPLOT=(totaal_vacatures , *ZRESID)  
  
/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID).
```

Interactietermen maken

```
AGGREGATE
```

```
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES  
  
/BREAK=  
  
/Wijken_mean=MEAN(Wijken).
```

```
COMPUTE wijken_centered=Wijken - Wijken_mean.
```

```
EXECUTE.
```

```
AGGREGATE
```

```
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES  
  
/BREAK=  
  
/schoolgewicht_mean=MEAN(schoolgewicht).
```

```
COMPUTE schoolgewicht_centered=schoolgewicht - schoolgewicht_mean.
```

```
EXECUTE.
```

```
COMPUTE wijken_schoolgewicht=wijken_centered * schoolgewicht_centered.
```

```
EXECUTE.
```

```
AGGREGATE
```

```
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES  
  
/BREAK=  
  
/NPRZ_mean=MEAN(NPRZ).
```

```
COMPUTE NPRZ_centered=NPRZ - NPRZ_mean.
```

```
EXECUTE.
```

```
COMPUTE NPRZ_schoolgewicht=NPRZ_centered * schoolgewicht_centered.
```

```
EXECUTE.
```

Tabel 5

```
REGRESSION
```

```
/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE
```

```
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

```
/NOORIGIN
```

```
/DEPENDENT totaal_vacatures
```

```
/METHOD=ENTER Schoolbestuur achterstandsscore schoolgrootte
```

```
/METHOD=ENTER wijken_centered schoolgewicht_centered NPRZ_centered
```

```
/METHOD=ENTER Schoolbestuur schoolgewicht_centered achterstandsscore schoolgrootte
```

```
wijken_centered NPRZ_centered wijken_schoolgewicht NPRZ_schoolgewicht
```

```
/SCATTERPLOT=(totaal_vacatures ,*ZRESID)
```

```
/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID).
```

Regressieanalyses Den Haag

Tabel 4

```
REGRESSION
```

```
/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE
```

```
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

```
/NOORIGIN  
  
/DEPENDENT totaal_vacatures  
  
/METHOD=ENTER Schoolbestuur  
  
/METHOD=ENTER soort_ondw  
  
/METHOD=ENTER schoolgewicht  
  
/METHOD=ENTER achterstandsscore  
  
/METHOD=ENTER Wijken  
  
/METHOD=ENTER schoolgrootte  
  
/SCATTERPLOT=(totaal_vacatures ,*ZRESID)  
  
/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID).
```

Interactietermen maken

```
AGGREGATE
```

```
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
```

```
/BREAK=
```

```
/Wijken_mean=MEAN(Wijken).
```

```
COMPUTE wijken_centered=Wijken - Wijken_mean.
```

```
EXECUTE.
```

```
AGGREGATE
```

```
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
```

```
/BREAK=
```

```
/schoolgewicht_mean=MEAN(schoolgewicht).
```

```
COMPUTE schoolgewicht_centered=schoolgewicht - schoolgewicht_mean.
```

```
EXECUTE.
```

```
COMPUTE wijken_schoolgewicht=wijken_centered * schoolgewicht_centered.
```

EXECUTE.

Tabel 6

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT totaal_vacatures

/METHOD=ENTER Schoolbestuur achterstandsscore schoolgrootte

/METHOD=ENTER wijken_centered schoolgewicht_centered

/METHOD=ENTER Schoolbestuur schoolgewicht_centered achterstandsscore schoolgrootte

wijken_centered wijken_schoolgewicht

/SCATTERPLOT=(totaal_vacatures ,*ZRESID)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID).

Bijlage IV – Interview vragenlijst

NB: De vragen zijn anders gesteld als de respondent een leraar of leraar-ambtenaar betrof om zo aan te sluiten op de situatie van de respondent. De strekking van de vraag was hetzelfde als de vragen in de vragenlijst hieronder. Bijvoorbeeld in plaats van te vragen 'wat zorgt er volgens u voor dat leraren op een bepaalde school willen werken?' is gevraagd 'wat zorgde ervoor dat u koos voor de school waarop u nu werkt?'

Algemene vraag over het schoolbestuur:

- 1. Kunt u wat vertellen over het schoolbestu(ren) waarvoor u accountmanager / schoolbestuurlijk contactpersoon bent? / Wat is kenmerkend aan het schoolbestuur volgens u?**

Voorbeeldvragen/controlevragen om extra te stellen om zo alle relevante informatie te horen:

- Wat is de werkwijze van het schoolbestuur?
- Staat het bestuur dichtbij de leraren of de schoolleiders? Wat ziet u daarin?
- Hoe draagt het bestuur uit wat ze willen zijn (leiderschap)? Hoe sturen zij op personeelsbeleid?

Vragen over het lerarentekort:

- 2. Welke indruk krijgt u als accountmanager / schoolbestuurlijk contactpersoon van het lerarentekort op de scholen?**

Voorbeeldvragen:

- Ziet u verschillen in de tekorten op de scholen of tussen besturen? Hoe komt dat volgens u?
- Ziet u verschillen in de aanpakken op de scholen tegen het lerarentekort? Hoe komt dat volgens u en waar leidt dat toe?
- Ziet u dat locatiedirecteuren per school verschillend omgaan met de tekorten? Hoe verklaart u die verschillen?
- Wie heeft het meeste invloed op de tekorten/waarom een leraar wil blijven op een school?
- Op welk niveau moet er volgens u gestuurd worden op de tekorten?

- 3. Heeft u zich op wat de taakverdeling is tussen locatiedirecteuren en het schoolbestuur omtrent het lerarentekort?**

Sleutelvragen om hypothesen verder beantwoord mee te krijgen:

- 4. Wat zorgt er volgens u voor dat leraren op een bepaalde school/voor een bepaald schoolbestuur willen werken?**

Voorbeeldvragen:

- Welke rol denkt u dat de leerlingenpopulatie van een school daarin speelt?
- Welke invloed heeft volgens u de wijk waarin een school staat op het vervuld krijgen van vacatures?
- Welke rol speelt volgens u de schoolgrootte van een school in het vervuld krijgen van vacatures? Merkt u verschillen tussen grote en kleine scholen?
- Welke rol speelt het leiderschap van een schoolbestuur daarin? Wat is kenmerkend aan het leiderschap van het schoolbestuur waarvoor u contactpersoon bent?

- 5. Wat denkt u wat het werken op een school aantrekkelijk maakt voor leraren? Welke factoren zijn daarin belangrijk?**
- 6. Wat weegt volgens u het zwaarst in de keuze van leraren voor een bepaalde school?**
- Hoe belangrijk is volgens u de werkomgeving?
 - Hoe belangrijk is volgens u wat het werk van iemand vraagt en wat de verwachtingen vanuit een schoolbestuur zijn?
 - Hoe belangrijk is volgens u een match/klik tussen de leraar en het schoolbestuur in de keuze voor een school?
 - Hoe belangrijk zijn volgens u doorgroei/ontwikkelmogelijkheden in de keuze voor een school(bestuur)?
 - Hoe belangrijk is volgens u het salaris voor een leraar?
- 7. Wat maakt volgens u het ene schoolbestuur een aantrekkelijkere werkgever voor leraren dan het andere schoolbestuur?**
- 8. Hoort u wel eens van de schoolbesturen dat leraren zijn gestopt met lesgeven en zijn uitgestroomd? Waar komt dat volgens u door? Wat weegt volgens u het zwaarst in de keuze om weg te gaan van een school?**
- 9. Wat doen volgens u de schoolbesturen waarvoor u accountmanager / contactpersoon bent in het lerarentekort? Hoe helpen zij de scholen?**
- Wat doet het schoolbestuur om docenten te behouden?
 - Hoe gaat het schoolbestuur om met beginnende docenten?
 - Hoe draagt het schoolbestuur bij aan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep?
- 10. Welke rol kunnen schoolbesturen in uw opzicht, verder innemen in het voorkomen dat leraren uitstromen ten opzichte van wat ze al doen?**

Afsluiting

- 11. Zijn er nog andere dingen die u graag kwijt wilt voordat we het interview beëindigen?**