



“Het extraatje van Slob”

Een kwalitatief onderzoek naar het onderliggende mechanisme tussen het ontvangen van een (tijdelijke) extrinsieke beloning (in de vorm van een arbeidsmarkttoelage) en de bevologenheid van leerkrachten.

Liza Boereboom

**Erasmus
University
Rotterdam**



Titelpagina

Titel	“Het extraatje van Slob”
Ondertitel	Een kwalitatief onderzoek naar het onderliggende mechanisme tussen het ontvangen van een (tijdelijke) extrinsieke beloning (in de vorm van een arbeidsmarkttoelage) en de bevlogenheid van leerkrachten.
Student	Liza Boereboom
Studentnummer	585355
Onderwijsinstelling	Erasmus Universiteit Rotterdam
Faculteit	Erasmus School of Social Behavioural Sciences
Opleiding	Master Bestuurskunde
Specialisatie	Management van HR en Verandering
Eerste Lezer	dr. Tessa Janssen
Tweede Lezer	dr. N.J.L. Cannaerts
Onderzoeksorganisatie	Stichting BOOR
Organisatiebegeleider	Janet Valentin-Assies
Woordenaantal	19889
Studiejaar	2021-2022
Datum	07 augustus 2022

Kernwoorden: *bevlogenheid, extrinsieke beloning, hulp- en energiebronnen, Job Demand-Resources Model, leerkrachten.*

Voorwoord

Eindelijk is het zover: 7 augustus 2022. De officiële inleverdatum van mijn masterscriptie. Wat heb ik uitgekeken naar dit moment. Na veel tijd en energie; dagen achter elkaar artikelen lezen, transcriberen, coderen en pogingen om een goed lopend stuk neer te zetten, lever ik met trots mijn scriptie in. Het laatste hoofdstuk van mijn studietijd is hiermee dan ook afgesloten. Na zes jaar studeren waarvan eerst hbo Human Resource Management en als vervolg de Master Management van HR en Verandering ga ik met veel kennis en zelfvertrouwen de arbeidsmarkt verkennen.

Door het schrijven van mijn scriptie binnen de onderwijssector, in het bijzonder bij Stichting BOOR, is mijn bewondering voor het leerkrachten vak enorm gegroeid. Leerkrachten hebben mij geïnspireerd, mij doen laten beseffen wat voor een mooi beroep leerkracht is, hoe enorm belangrijk leerkrachten zijn en hoe enorm dit wordt onderschat door de meerderheid in onze maatschappij. Hoe meer interviews ik had afgenomen, hoe enthousiaster ik werd over het vak. Dit heeft er zelfs toe geleid dat ik ben gaan twijfelen om een zijsprongetje te wagen en verder te leren voor leerkracht. Wellicht een impulsieve gedachte, maar ik ben wel echt getriggerd. Dus: zeg nooit, nooit. Want, wat is het een mooi beroep.

Ik wil Stichting BOOR bedanken voor dit interessante onderzoeksondewerp en alle vrijheid die ik heb gekregen voor het vormgeven van mijn scriptie. In het bijzonder wil ik Janet Valentin-Assies bedanken voor deze mogelijkheid en het vertrouwen. Daarnaast gaat mijn dank uit naar Tessa Janssen, mijn scriptiebegeleider vanuit de Erasmus Universiteit. Bedankt voor je altijd duidelijke feedback, optimisme en vertrouwen wanneer ik zelf een klein beetje in paniek contact zocht omdat ik vreesde dat ik de deadline niet zou gaan halen.

Tot slot, gaat mijn grootste dank uit naar alle leerkrachten die, ondanks de drukte, tijd vrij wilden maken voor een interview. Bedankt voor jullie openheid, eerlijkheid en leuke gesprekken.

Veel leesplezier!

Liza Boereboom

Samenvatting

Als gevolg van de COVID-19 pandemie heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) opgericht. Dit is een investeringsprogramma voor twee jaar dat het herstel binnen het onderwijs als gevolg van de pandemie zou moeten bevorderen. Een onderdeel van het NPO is de arbeidsmarkttoelage. Middels de arbeidsmarkttoelage wil het kabinet leerkrachten werkzaam op scholen met een zeer uitdagende leerlingenpopulatie waar sprake is van een groter risico op onderwijsachterstanden belonen. Deze arbeidsmarkttoelage heeft als doel om leerkrachten aan te trekken en te behouden op deze scholen om op deze manier de kansenongelijkheid aan te pakken. In dit onderzoek is gefocust op één aspect van deze doelstelling: het behouden van leerkrachten.

In de literatuur wordt de arbeidsmarkttoelage getypeerd als een tijdelijke extrinsieke beloning. Het extrinsiek belonen van leerkrachten staat ter discussie in de literatuur. Ook binnen de onderwijssector, in het bijzonder bij Stichting BOOR, is er discussie over de effectiviteit van deze arbeidsmarkttoelage. Uiteindelijk kan op basis van de resultaten van dit onderzoek een uitspraak worden gedaan over de effectiviteit van de arbeidsmarkttoelage, ofwel het handelen van het ministerie van OCW.

In het bijzonder wordt in dit onderzoek gefocust op de samenhang tussen het ontvangen van deze tijdelijke arbeidsmarkttoelage en de bevlogenheid van leerkrachten. Bevlogenheid speelt een belangrijke rol in het behouden van personeel en daarnaast in het gedrag en de prestaties van leerlingen. Twee uitkomsten die een rol spelen in de doelstelling van de arbeidsmarkttoelage: ‘behouden van het personeel’ en ‘het bevorderen van de kansengelijkheid’. Middels kwalitatief onderzoek is getracht om inzicht te krijgen in het onderliggende mechanisme tussen het ontvangen van de arbeidsmarkttoelage en de bevlogenheid van deze leerkrachten. De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

Op welke manier is een tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage van invloed op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe kan dit worden verklaard?

Het JDR-model is een model dat bevlogenheid verklaart en centraal staat in dit onderzoek. Volgens het JDR-model komt bevlogenheid tot stand door een interactie tussen de ervaren werkeisen en (geschikte) hulp- en energiebronnen. Hierbij is het van belang dat de ervaren werkeisen in balans zijn met de hulp- en energiebronnen die leerkrachten ontvangen. De arbeidsmarkttoelage werd in dit onderzoek getypeerd als een hulp- en energiebron.

Leerkrachten beredeneren bevlogenheid vanuit hun passie: iets voor kinderen willen betekenen, kinderen dingen willen leren, kinderen zien groeien en hier alles voor willen doen. Waar leerkrachten behoefte aan hebben zijn middelen om deze passie waar te kunnen maken; om ervoor te zorgen dat de kinderen het onderwijs krijgen dat zij verdienen. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek is dan ook geconcludeerd dat de arbeidsmarkttoelage geen rol speelt in de bevlogenheid van leerkrachten. De belangrijkste reden hiervoor is het feit dat geld geen drijfveer is voor leerkrachten. Je bent leerkracht

vanuit een passie en intrinsieke motieven, geld valt hier niet onder. Leerkrachten zijn dan ook kritisch over het doel en de intentie van het ministerie. Leerkrachten geven aan veel meer geholpen te zijn en behoefte te hebben aan structurele interventies die ertoe leiden dat hun werkeisen worden verlicht en bijdragen aan het beter onderwijs kunnen bieden aan hun leerlingen.

Aanbevelingen voor de onderwijssector als geheel zijn dan ook om structurele interventies te ontwikkelen die de behoeften van leerkrachten tegemoetkomen. Hierbij gaat het om de behoefte dat de werkeisen worden verlicht. Een bijkomende aanbeveling is dat als het ministerie en de onderwijssector de kansengelijkheid wilt bevorderen, scholen die onder de arbeidsmarkttoelage vallen, allereerst geholpen moeten worden. Leerkrachten beamen stuk voor stuk dat deze kinderen goed onderwijs het hardste nodig hebben.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Probleemstelling	9
1.4 Maatschappelijke relevantie.....	10
1.5 Wetenschappelijke relevantie.....	10
1.6 Bestuurskundige relevantie	11
1.7 Onderzoeksopzet	11
1.8 Leeswijzer.....	11
Hoofdstuk 2. Theoretisch Kader	12
2.1 Extrinsieke beloningen.....	12
2.2 Bevlogenheid	14
2.3 Het Job demand-resources model.....	16
2.3 Conceptueel model	18
Hoofdstuk 3. Methodologie.....	21
3.1 Onderzoeksmethode.....	21
3.1.1 Selectie van respondenten het verloop en analyse van de interviews	22
3.2 Operationalisatie	23
3.2.1 Extrinsieke beloning.....	24
3.2.2 Bevlogenheid	24
3.2.3 Werkeisen en energie- en hulpbronnen.....	25
3.4 Betrouwbaarheid.....	27
3.5 Validiteit.....	28
Hoofdstuk 4. Resultaten.....	29
4.1 De bevlogenheid van leerkrachten	29
4.2 De ervaren werkeisen en geschikte hulp- en energiebronnen	32
4.2.1. De ervaren werkeisen	33
4.2.2. Energie en hulpbronnen die van belang zijn voor leerkrachten	35
4.3 De arbeidsmarkttoelage	35
4.3.1. Extra bevinding: NPO gelden en gelijktrekking Voortgezet Onderwijs.....	40
Hoofdstuk 5. Conclusie, discussie en aanbevelingen	41
5.1 Conclusie	41
5.1.1 Beantwoording deelvragen	41
5.1.2 Conclusie: beantwoording hoofdvraag.....	45
5.2 Discussie	45

5.2.1 Theoretische reflectie	45
5.2.2 Methodologische reflectie	47
5.3 Aanbevelingen.....	48
5.3.1 Suggesties voor vervolgonderzoek	48
5.3.2 Praktische implicaties	49
Literatuurlijst	51
Bijlagen.....	58
Bijlage 1. Interviewhandleiding	58
Bijlage 2 Mails benaderen respondenten	60
Bijlage 2.2 Mail naar scholen	60
Bijlage 2.2. Mail naar respondenten	60
Bijlage 3 Informed consent formulier.....	62
Bijlage 4 Codeerschema.....	64
Bijlage 5 UWES vragenlijst en toegevoegde categorie uit ETS.....	66

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De COVID-19 pandemie heeft ertoe geleid dat het aantal leerlingen in Nederland met een onderwijsachterstand is gegroeid (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Als gevolg hiervan heeft het kabinet het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) opgezet. Het NPO is een programma dat zich richt op het herstel van de, als gevolg van en tijdens de COVID-19 pandemie opgelopen, vertraging in de ontwikkeling van het onderwijs aan leerlingen (Slob, 2021). Het NPO biedt leerkrachten, docenten, schoolleiders en ondersteuners meer mogelijkheden en ondersteuning om leerlingen op de juiste manier te helpen en kansengelijkheid onder leerlingen te vergroten (Slob, 2021). Een onderdeel van het NPO is een tijdelijke arbeidsmarkttoelage. Het kabinet heeft € 375 miljoen euro beschikbaar gesteld voor deze toelage voor de schooljaren 2021-2022 en 2022-2023 (Slob, 2021).

Deze arbeidsmarkttoelage is bedoeld voor alle medewerkers op scholen uit het speciaal, primair- en voortgezet onderwijs waar een groter risico aanwezig is op onderwijsachterstanden en sprake is van een uitdagende leerlingenpopulatie. De onderwijsachterstanden onder leerlingen als gevolg van de pandemie is op deze scholen een stuk groter (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Daarnaast hebben deze scholen de meeste moeite met het leerkrachtentekort. Het is op deze scholen een stuk lastiger om het personeel te behouden, de doorlooptijd van vacatures is een stuk langer en het verloop onder leerkrachten is hier een stuk hoger dan op een gemiddelde school (Slob, 2021). Daarnaast blijkt ook uit de literatuur dat scholen die zich bevinden in wijken met een lage inkomensachtergrond en/of met een laag prestatiepotentieel te maken hebben met een hoog verloop (Tehseen & Ul Hadi, 2015).

Het kabinet wil hierom het personeel op deze scholen extra belonen middels een arbeidsmarkttoelage. De arbeidsmarkttoelage is een aan het salaris toegevoegd bedrag (Slob, 2021), en kan dus worden gezien als een tijdelijke salarisverhoging. Deze vorm van belonen wordt in de literatuur gezien als een (tijdelijke) extrinsieke beloning (Ajmal et al., 2015). De toekenning van de arbeidsmarkttoelage is voor het primair- en voortgezet onderwijs gebaseerd op de indicator van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) op risico op onderwijsachterstanden. Voor het speciaal basisonderwijs en het speciaal voortgezet onderwijs is de CUMI-regeling gehanteerd. Bij deze regeling gaat het erom hoeveel CUMI-leerlingen op een school zitten. Een CUMI-leerling is iemand met een niet-Nederlandse culturele achtergrond en moet voldoen aan bepaalde voorwaarden opgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (Slob, 2021). De arbeidsmarkttoelage is toegekend aan 15 procent van de vestigingen met de relatief hoogste achterstandsscores en aan de 15 procent vestigingen met het relatief hoogste aantal CUMI-leerlingen (Slob, 2021). Het doel van het kabinet is om middels de arbeidsmarkttoelage het werken op deze scholen aantrekkelijker te maken en daarnaast zal de toelage moeten bijdragen aan het behouden van het huidige personeel op de

desbetreffende scholen. Op deze manier wil het kabinet het herstel van de kansengelijkheid bevorderen (Slob, 2021).

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Stichting BOOR. Stichting BOOR verzorgt het openbaar (speciaal) basisonderwijs, voortgezet onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs in Rotterdam. Dit betreffen in totaal 75 scholen (Stichting BOOR, z.d.). Stichting BOOR heeft 50 scholen die in aanmerking komen voor de arbeidsmarkttoelage. De organisatie zet vraagtekens bij de effectiviteit van de arbeidsmarkttoelage en is dan ook benieuwd of de beoogde doelstellingen van het kabinet daadwerkelijk worden bewerkstelligd. In het bijzonder is de organisatie geïnteresseerd in wat deze maatregel vanuit het ministerie van OCW doet met de leerkrachten. Specifiek gaat het hierbij om wat deze maatregel doet met het gevoel en de beleving van leerkrachten en wat dit betekent voor hoe zij denken over hun vak.

Gekozen is om in dit onderzoek te focussen op één aspect van de doelstelling van het ministerie van OCW, namelijk het behouden van leerkrachten die de arbeidsmarkttoelage toegekend krijgen. Als het gaat om het behouden van personeel, speelt de bevlogenheid van medewerkers een belangrijke rol. Uit de literatuur blijkt namelijk dat hoe meer bevlogen leerkrachten zijn, hoe minder zij geneigd zijn om te vertrekken en de kans groter is dat ze blijven (Bakker et al., 2003; Iddagoda et al., 2016; Klassen et al., 2012). Daarnaast is bevlogenheid een relevante indicator als het gaat om inzicht krijgen in wat de arbeidsmarkttoelage doet met leerkrachten. Bevlogenheid gaat namelijk over hoe mensen zich voelen, denken en gedragen in relatie tot hun werk (Iddagoda et al., 2016; Sun & Bunchapattanasakda, 2019). De definitie van bevlogenheid van Schaufeli et al., (2002) staat centraal in dit onderzoek en wordt als volgt gedefinieerd:

Wij definiëren betrokkenheid als een positieve, bevredigende en werkgerelateerde gemoedstoestand (...) die wordt gekenmerkt door kracht, toewijding en absorptie. Vitaliteit wordt gekenmerkt door een het bruisen van energie, mentale veerkracht tijdens het werken en door de bereidheid en het vermogen om inspanning in het werk te steken. Toewijding heeft betrekking op een sterke betrokkenheid bij het werk en wordt gekenmerkt door een gevoel van betekenis, enthousiasme, inspiratie, trots en uitdaging. De laatste dimensie van bevlogenheid, absorptie, wordt gekenmerkt door volledig geconcentreerd en gelukkig opgaan in je werk, waarbij de tijd snel verstrijkt en het moeilijk is om zich los te maken van het werk (p. 465).

Het Job Demand-Resources Model (JDR-Model) staat centraal in dit onderzoek. Het JDR-model is een model dat bevlogenheid verklaart (Schaufeli & Bakker, 2004). Onderzoek van Granziera et al., (2021) benadrukt daarnaast dat het JDR-model een nuttig model is om ervaringen van leerkrachten te begrijpen en om een licht te werpen op verklaringen voor het verloop en het behouden van leerkrachten. Bevlogenheid wordt in het JDR-model gezien als een motivationeel proces (Bakker, 2004; Klassen et al., 2012; Perera et al., 2018) waarbij het vooral gaat om intrinsieke motivatie (Klassen et al., 2012). Een belangrijk onderdeel van het model zijn de ervaren werkeisen en energie- en hulpbronnen.

Bevlogenheid komt tot stand als de werkeisen en energie- en hulpbronnen die een persoon ervaren in balans zijn (Schaufeli & Bakker, 2004). De arbeidsmarkttoelage kan worden gezien als een energiebron die leerkrachten ontvangen als tegemoetkoming voor de ervaren werkeisen als gevolg van de coronacrisis.

Zoals eerder benoemd is de arbeidsmarkttoelage een extrinsieke vorm van belonen. Het effect van extrinsieke beloningen in de publieke sector staat ter discussie. Deze discussie komt voort uit het feit dat werknemers uit de publieke sector veeleer intrinsiek gemotiveerd zijn (Bellé, 2015; Georgellis et al., 2011). De motieven van een persoon om leraar te worden zijn dan ook vooral intrinsieke motieven (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012; Perryman & Calvert, 2020). Gebaseerd op onderzoeken naar extrinsieke beloningen in de publieke sector, kan worden geconcludeerd dat deze vorm van extrinsiek belonen effectiever is als medewerkers zelf ook extrinsiek gemotiveerd zijn (Georgellis et al., 2011; Ki, 2022; Weibel et al., 2010). De vraag is dan ook of een extrinsieke beloning zoals de arbeidsmarkttoelage leidt tot het gewenste effect, gezien het feit dat leerkrachten veeleer intrinsiek gemotiveerd zijn (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012; Perryman & Calvert, 2020). Op basis van bovenstaande bevindingen en de bestaande discussie uit de literatuur, tracht dit onderzoek inzichtelijk te maken wat deze extrinsieke vorm van belonen doet met de bevlogenheid van leerkrachten. Uiteindelijk kan gebaseerd op de uitkomsten van het onderzoek een koppeling worden gemaakt met (één deel van) de beoogde doelstelling van het ministerie van OCW: het behouden van leerkrachten.

1.2 Probleemstelling

In dit onderzoek wordt gefocust op de samenhang tussen de bevlogenheid van leerkrachten en de invoering van een arbeidsmarkttoelage voor deze leerkrachten. Het doel van dit onderzoek is om door middel van kwalitatief onderzoek inzicht te krijgen in het onderliggende mechanisme tussen een (tijdelijke) extrinsieke beloning (in de vorm van een arbeidsmarkttoelage) en de bevlogenheid van leerkrachten. De onderzoeksvraag luidt hierom als volgt:

Op welke manier is een tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage van invloed op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe kan dit worden verklaard?

Om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden zijn theoretische en empirische deelvragen opgesteld.

Theoretische deelvragen

1. Wat zegt de literatuur over extrinsiek belonen in de publieke sector?
2. Wat zegt de literatuur over bevlogenheid?
3. Wat zegt de literatuur over de invloed van extrinsiek belonen op de bevlogenheid van leerkrachten?

Empirische deelvragen

1. Wat zeggen leerkrachten zelf over hun bevlogenheid?
2. Hoe verklaren leerkrachten hun bevlogenheid aan de hand van de ervaren werkeisen en hulpen energiebronnen?
3. Welke invloed heeft de invoering van een tijdelijke arbeidsmarkttoelage op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe verklaren leerkrachten dit?

1.4 Maatschappelijke relevantie

De onderwijssector staat voor grote maatschappelijke uitdagingen. Allereerst is er al een lange tijd sprake van een leerkrachtentekort. Het behouden van leerkrachten op scholen en het aantrekken van nieuwe leerkrachten is dan ook een grote uitdaging (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012; Guarino et al., 2006; Perryman & Graham, 2020). Als gevolg van de coronacrisis is hier nog een nieuwe uitdaging bijgekomen, namelijk het inhalen van de ontstane onderwijsachterstanden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Als de onderwijsachterstanden niet worden ingehaald, heeft dit op diverse manieren negatieve gevolgen voor de maatschappij. Denk hierbij aan de kansengelijkheid die alleen maar groter wordt (Teunissen et al., 2021). Op scholen waar het risico op onderwijsachterstanden het hoogst is, is het behouden en aantrekken van personeel ook de grootste uitdaging (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Bevlogenheid speelt een rol in de afweging van leerkrachten of zij de organisatie wel óf niet verlaten (Bakker et al., 2003; Iddagoda et al., 2016; Klassen et al., 2012). Daarnaast speelt bevlogenheid ook een rol in prestaties van leerlingen (Bakker, 2005; Roth et al., 2007). Meer inzicht in geschikte interventies om leerkrachten te behouden en aan te trekken is dus van belang. Doordat inzichtelijk wordt gemaakt wat de tijdelijke arbeidsmarkttoelage doet met de bevlogenheid van leerkrachten kan uiteindelijk ook de koppeling worden gemaakt met één deel van het beoogde doel van het OCW, namelijk het behouden van leerkrachten. Op deze manier kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan de aanpak van maatschappelijke uitdagingen waar de onderwijssector mee te maken heeft. Hierbij gaat het niet alleen om het inhalen van de onderwijsachterstanden en het tegengaan van de kansengelijkheid, maar ook om het leerkrachtentekort omdat dit onderzoek inzicht biedt in het onderliggende mechanisme.

1.5 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschap omdat de relatie tussen een tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van een arbeidsmarkttoelage en de bevlogenheid van leerkrachten nog niet eerder is onderzocht. Onderzoek naar het extrinsiek belonen is voornamelijk gedaan naar extrinsiek belonen in de vorm van prestatiebeloning. In deze onderzoeken ging het om de relatie tussen prestatiebeloning en de motivatie van leerkrachten en de prestaties van leerlingen (Coccia, 2019; Hill & Jones, 2020; Kelley et al., 2002; Loyalka et al., 2019; Yuan et al., 2012). Tot slot zijn de meeste onderzoeken naar bevlogenheid kwantitatieve onderzoeken waarin de Utrecht Work Engagement Scale (UWES) wordt gebruikt om bevlogenheid te meten (zie o.a. Bakker et al., 2007; Klassen et al., 2012; Pereira et al., 2018). Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek, gebaseerd op de UWES. Doordat er een kwalitatief

onderzoek is uitgevoerd waarin verdiepende interviews gehouden zijn, kan dit onderzoek waardevolle inzichten bieden in onderliggende mechanismen die van toevoeging kunnen zijn op de bestaande literatuur rondom de bevoegenheid van leerkrachten.

1.6 Bestuurskundige relevantie

Tot slot is er ook sprake van bestuurskundige relevantie. De arbeidsmarkttoelage, onderdeel van het NPO, opgesteld door het ministerie van OCW, staat centraal in dit onderzoek. De manier waarop deze maatregel is toegekend aan scholen, is een manier die nog niet eerder is voorgekomen. Dit onderzoek kan een bestuurskundige bijdrage leveren door inzichtelijk te maken of de maatregel vanuit het ministerie van OCW het beoogde doel bewerkstelligd. Op deze manier kan het ministerie reflecteren op haar eigen handelen en zichzelf afvragen of zij wel het juiste middel heeft ingezet. Daarnaast heeft onderwijs een prominente rol in de samenleving, waardoor deze bestuurskundige bijdrage van belang is.

1.7 Onderzoeksopzet

Om de hoofdvraag van het onderzoek te beantwoorden is kwalitatief onderzoek uitgevoerd. De keuze voor kwalitatief onderzoek is gebaseerd op de wens van Stichting BOOR om het gevoel en beleving van leerkrachten in kaart te brengen. Kwalitatief onderzoek is hier de beste methode voor aangezien kwalitatief onderzoek betekenis en percepties tracht te verkennen om een beter begrip te krijgen van een bepaald fenomeen (van Thiel, 2021). Er zijn semigestructureerde diepte-interviews gehouden met leerkrachten uit het primair onderwijs van Stichting BOOR. Gebaseerd op de literatuur is een operationalisatieschema opgesteld. Gebaseerd op het operationalisatieschema is een interviewhandleiding ontwikkeld die centraal stond in de interviews. Uiteindelijk zijn alle interviews getranscribeerd, gecodeerd en tot slot geanalyseerd. Op basis van de analyse is het onderliggende mechanisme tussen een (tijdelijke) extrinsieke beloning en de bevoegenheid van leerkrachten inzichtelijk gemaakt. De conclusie die hieruit voortkomt zal uiteindelijk naast het beoogde doel van het kabinet (het behouden van leerkrachten) worden gelegd om op deze manier de effectiviteit aan te kaarten.

1.8 Leeswijzer

Het laatste onderdeel van het eerste hoofdstuk is de leeswijzer. Het volgende hoofdstuk (h2) is het theoretisch kader. In dit hoofdstuk wordt bestaande theorie over het onderwerp toegelicht en een conceptueel model gevormd. Hierna volgt het hoofdstuk over de methodologie van het onderzoek waarin de manier van onderzoek doen wordt toegelicht en verantwoord (h3). Het volgende hoofdstuk staat in het teken van de resultaten en analyse (h4). Tot slot volgt de conclusie, discussie en aanbevelingen in het laatste hoofdstuk (h5) van dit onderzoek.

Hoofdstuk 2. Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk zijn de centrale concepten uit dit onderzoek uitgewerkt: extrinsieke beloning en bevlogenheid. Daarnaast is het model dat centraal staat in dit onderzoek, het JDR-model, verder uitgewerkt. Het hoofdstuk eindigt met een conceptueel model waarin de twee centrale concepten zijn samengebracht. De drie theoretische deelvragen staan centraal in dit hoofdstuk.

2.1 Extrinsieke beloningen

Een extrinsieke beloning wordt door Ajmal et al., (2015) gedefinieerd als beloningen die fysiek van aard en op geld gebaseerd zijn zoals salaris, bonussen en andere indirecte vormen van betalen zoals flexibiliteit in werktijden (p. 463). De vorm van extrinsiek belonen die in dit artikel centraal staat is een tijdelijke beloning middels salarisverhoging. Het gebruik van financiële prikkels wordt steeds populairder in de publieke sector; Ki (2022) benoemt in haar artikel dat dit voort kan komen uit de klassieke economische theorie. Deze theorie gaat ervanuit dat individuen gemotiveerd zullen zijn om hun werk (goed) uit te voeren als dit gekoppeld is aan het ontvangen van beloningen. De gedachtegang van deze theorie wordt echter bediscussieerd als het gaat om onderzoek naar het extrinsiek belonen in de publieke sector (Georgellis et al., 2011; Jacobsen & Andersen, 2014; Perry et al., 2009;). Het effect van extrinsieke beloningen is afhankelijk van het type individu en hun motivatie (Ki, 2022). In veel onderzoeken naar het effect van belonen in de publieke sector (zie o.a. Bellé, 2015; Georgellis et al., 2011; Ki, 2022; Perry et al., 2009) is dan ook de samenhang daarvan met motivatie van medewerkers in de publieke sector onderzocht. In het bijzonder gaat het in de publieke sector om de public service motivation (PSM) (Ki, 2022). PSM is een speciale vorm van intrinsieke motivatie van medewerkers werkzaam in de publieke sector. PSM betekent dat je als individu de behoefte en verlangen hebt om iets te betekenen voor de maatschappij (Perry et al., 2010). Mensen met een hoge PSM zullen minder gemotiveerd zullen raken van extrinsieke beloningen (Coccia 2019; Georgellis et al., 2011; Perry et al., 2010).

Extrinsieke beloningen in de publieke sector worden vaak uitgevoerd in de vorm van prestatiebeloning. Naar deze specifieke vorm van belonen is dan ook al veel onderzoek gedaan. Diverse onderzoeken tonen aan dat prestatiebeloning niet altijd leidt tot het gewenste effect (Ki, 2022; Weibel et al., 2010). Onderzoek van Weibel et al., (2010) toont bijvoorbeeld aan dat prestatiebeloning eerder ineffectief dan effectief is als het gaat om het verbeteren van de werkinzet van medewerkers in de publieke sector. Daarnaast blijkt uit het artikel van Ki (2022) dat diverse onderzoeken naar het extrinsiek belonen in de publieke sector aantonen dat het geen effectieve manier is. Een verklaring hiervoor is de motivation crowding out theorie (Bellé, 2015; Georgellis et al., 2011; Weibel et al., 2010). Deze theorie stelt dat extrinsieke beloningen een negatieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie van medewerkers in de publieke sector. Een extrinsieke beloning heeft het meeste effect als medewerkers zelf ook extrinsiek gemotiveerd zijn (Georgellis et al, 2011; Weibel et al., 2010).

Gericht op het onderwijs kan worden gesteld dat hier sprake is van een hoge mate van PSM (Vandenbaele et al., 2014). Onderzoek naar de motieven om leraar te worden toont aan dat deze motieven veelal intrinsieke motieven zijn (zie o.a. Ashiedu & Scott-Ladd, 2012; Perryman & Calvert, 2020). Intrinsieke motieven die in deze onderzoeken het meest werden genoemd zijn ‘het verschil willen maken’, ‘een voorbeeldrol willen zijn’, ‘kinderen willen helpen’ en ‘iets willen betekenen voor de maatschappij’. Uit de literatuur blijkt dat onderzoeken naar het extrinsiek belonen van leerkrachten vrijwel allemaal gaan over extrinsiek belonen in de vorm van prestatiebeloning. (Hill & Jones, 2020; Kelley et al., 2002; Loyalka et al., 2019; Yuan et al., 2012). Het doel van beloning op basis van prestatie is om leerkrachten op deze manier te motiveren zodat zij beter les gaan geven en leerlingen betere scores halen (Hill & Jones, 2020; Kelley et al., 2002). De meningen over deze manier van belonen zijn verdeeld. Ook hier speelt motivatie, in het bijzonder de intrinsieke motivatie, een belangrijke rol. Ondanks dat leerkrachten in verschillende onderzoeken naar prestatiebeloning aangeven blij te zijn met het ontvangen van een bonus, geven zij aan dat het goed les willen geven en kinderen willen helpen goed te presteren ook is wat ze willen bereiken zonder een beloning. Onderzoekers benadrukken dan ook dat intrinsieke motieven een groter effect hebben dan financiële prikkels die veelal samenhangen met extrinsieke motivatie (Adkins, 2004; Kelley et al., 2002; Marsh et al., 2011; Yuan et al., 2012). Onderzoek van Rice et al (2011) voegt hier nog aan toe dat als het gaat om het leveren van prestaties, naast intrinsieke motivatoren, de verantwoordelijkheidsdruk die leerkrachten voelen een sterker motiverend effect heeft dan financiële prikkels.

Aangezien in de literatuur als het gaat om belonen veelal de koppeling wordt gemaakt met het effect op de motivatie van medewerkers wordt in deze paragraaf nog iets langer stil gestaan bij motivatie van leerkrachten. Een belangrijke motivationele factor voor leerkrachten is het gevoel van waardering en erkenning voor hun werk (Mertler, 2016; Tehseen & Ul Hadi, 2015; Wright & Custer, 1998). Een relevante theorie in het kader van dit onderzoek is de gelijkheidstheorie van Adams (1965). Medewerkers (met name in de publieke sector) hechten volgens Adams (1965) veel waarde aan een gelijke en rechtvaardige behandeling. Indien medewerkers het gevoel hebben dat zij niet eerlijk worden behandeld heeft dit een negatieve impact op hun motivatie (Adams, 1965). Het onderzoek van Hartmann en Slapnicar (2012) sluit aan op de theorie van Adams (1965). Hun onderzoek gaat specifiek om het eerlijk en rechtvaardig betalen van personeel en de relatie met hun intrinsieke motivatie. Ook zij concluderen dat mensen veel waarde hechten aan eerlijke en rechtvaardige behandeling. Colquitt (2001) stelt dan ook dat intrinsieke motivatie een belangrijk direct gevolg is van eerlijke en rechtvaardige behandeling die de medewerkers zelf ervaren. Onderzoek toont dan ook aan dat eerlijke en rechtvaardige behandeling leidt tot positieve emoties zoals tevredenheid en geluk. Het ervaren van oneerlijke of onrechtvaardige behandeling leidt daarentegen tot negatieve emoties zoals ontevredenheid en wrok (Hartmann & Slapnicar, 2012).

In het kader van (extrinsieke) beloningen is het dus van belang dat medewerkers de beloning eerlijk en rechtvaardig vinden. Gebaseerd op de theorie van Adams (1965) en het onderzoek van Colquitt

(2001) en Hartmann en Slapnicar (2012) kan worden gesteld dat indien leerkrachten het gevoel hebben dat de beloningen niet eerlijk zijn en er geen sprake is van eerlijke en rechtvaardige behandeling, dit kan leiden tot het gevoel van onderwaardering voor hun werk en vermindering van de intrinsieke motivatie. In het kader van de arbeidsmarkttoelage die aan een selectie van scholen wordt toebedeeld, kan dit mogelijk ook van invloed zijn op de motivatie van leerkrachten en daardoor op hun bevoegenheid. Onderzoek van Saks (2006) toont daarnaast aan dat als medewerkers zich gewaardeerd en gesteund voelen door hun werkgever, dit zorgt voor een hoger niveau van bevoegenheid. Bevoegenheid is het tweede centrale concept van dit onderzoek en wordt in de volgende paragraaf uitgewerkt.

Concluderend kan worden gesteld dat als het gaat om het effect van het tijdelijk extrinsiek belonen van leerkrachten op hun bevoegenheid, de intrinsieke motivatie van leerkrachten een belangrijk aandachtspunt is. Een belangrijke motivationele factor voor leerkrachten is waardering en erkenning voor hun werk (Mertler, 2016; Tehseen & Ul Hadi, 2015; Wright & Custer, 1998). Daarnaast, als het gaat om de intrinsieke motivatie kunnen ook een eerlijke en rechtvaardige behandeling van invloed zijn (Colquitt, 2001; Hartmann & Slapnicar, 2012). Aangezien bevoegenheid gezien wordt als een motivationeel proces (Bakker, 2004; Klassen et al., 2012; Perera et al., 2018) waarbij het vooral gaat om intrinsieke motivatie (Klassen et al., 2012) kunnen deze aspecten van invloed zijn op de bevoegenheid van leerkrachten. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op bevoegenheid, het tweede centrale concept in dit onderzoek.

2.2 Bevoegenheid

Er bestaat geen eenduidige definitie in de literatuur van het begrip bevoegenheid. Het begrip bevoegenheid (engagement) wordt in de literatuur vaak verward met het begrip betrokkenheid (involvement/commitment) (Iddagoda et al., 2016). Ondanks dat deze begrippen niet hetzelfde zijn, wordt er wel degelijk een sterk verband gezien (Iddagoda et al., 2016). Verschillende onderzoekers zien betrokkenheid dan ook als een component van bevoegenheid (zie o.a. Harter et al., 2002; Macey & Schneider, 2008; Maslach & Leiter, 2008). Macey en Schneider (2008) zeggen over de relatie tussen betrokkenheid en bevoegenheid, waarin zij een onderscheid maken in betrokkenheid bij het werk en organisatiebetrokkenheid (job involvement en organizational commitment) het volgende: “Betrokkenheid bij het werk is een belangrijk aspect als het gaat om de psychologische staat van bevoegenheid” (p.8) en “Organisatiebetrokkenheid is een belangrijk aspect van bevoegenheid als het is geconceptualiseerd als een positieve gehechtheid aan de organisatie en wordt gemeten als de bereidheid om de organisatie te steunen door energie in het werk te steken, om trots te zijn dat de medewerker onderdeel is van de organisatie en dat de medewerker zich persoonlijk identificeert met de organisatie” (p.8-9). Tevredenheid wordt ook vaak aangehaald als er wordt gesproken over het begrip bevoegenheid (Iddagoda et al., 2016). Ook hier wordt geconcludeerd dat tevredenheid sterk samenhangt met bevoegenheid, bevoegenheid gaat alleen net een stapje verder dan wat er wordt gemeten met alleen

tevredenheid. Hierover zeggen Macey en Schneider (2008) het volgende: “Als tevredenheid wordt beoordeeld als gevoelens van energie, enthousiasme en soortgelijke positieve affectieve toestanden, valt het onder bevlogenheid” (p.8).

De eerste definitie van het begrip bevlogenheid is de definitie van Kahn (1990) en deze luidt als volgt: “the harnessing of organization members’ selves to their work roles; in engagement, people employ and express themselves physically, cognitively, and emotionally during role performances” (p.694). Hierna volgde door de jaren heen een verscheidenheid aan definities van het begrip bevlogenheid. Iddagoda et al., (2016) kwamen na het analyseren van de verschillende invalshoeken en definities van bevlogenheid tot hun definitie die luidt als volgt: “Employee Engagement is the extent to which an employee gets involved in the job and the organization cognitively, emotionally and behaviorally” (p.93). Sun en Bunchapattanasakda (2019) concludeerden na hun literature review over bevlogenheid het volgende: “employee engagement is an active, work-related psychological state that includes perceptions, emotions, and behaviors, with the features of energy and involvement. Thus, engagement can be experienced emotionally, cognitively, and be displayed behaviorally” (p.75). Er kan dus worden gesteld dat bevlogenheid gaat om het gedrag (wat mensen doen), de cognitie (hoe mensen denken) en de emotie (hoe mensen zich voelen) tijdens en over hun werk. Uit verschillende onderzoeken naar bevlogenheid blijkt dan ook dat dit de kerndimensies zijn van bevlogenheid (Iddagoda et al., 2016; Sun & Bunchapattanasakda, 2019). Schuck en Wollard (2010) benoemen in hun artikel dat bevlogenheid in eerste instantie gaat om hoe medewerkers dingen ervaren en interpreteren, ofwel hoe een medewerker zich voelt of over iets denkt en dat deze gevoelens en gedachten leiden tot gedrag dat kan worden geobserveerd.

De definitie van bevlogenheid die in dit onderzoek centraal staat is de definitie van Schaufeli, et al., (2002). Hun definitie van bevlogenheid luidt als volgt:

Wij definiëren betrokkenheid als een positieve, bevredigende en werkgerelateerde gemoedstoestand (...) die wordt gekenmerkt door kracht, toewijding en absorptie. Vitaliteit wordt gekenmerkt door een het bruisen van energie, mentale veerkracht tijdens het werken en door de bereidheid en het vermogen om inspanning in het werk te steken. Toewijding heeft betrekking op een sterke betrokkenheid bij het werk en wordt gekenmerkt door een gevoel van betekenis, enthousiasme, inspiratie, trots en uitdaging. De laatste dimensie van bevlogenheid, absorptie, wordt gekenmerkt door volledig geconcentreerd en gelukkig opgaan in je werk, waarbij de tijd snel verstrijkt en het moeilijk is om zich los te maken van het werk (p. 465).

Vitaliteit en toewijding worden beschouwd als de kerndimensies van bevlogenheid terwijl absorptie vooral wordt beschouwd als een gevolg van bevlogenheid (Schaufeli & Bakker, 2004). Als het gaat om conceptualisering van de aspecten kan vitaliteit worden gekoppeld aan gedrag, toewijding aan emotie en absorptie aan cognitie (Hakanen et al., 2006; Perera et al., 2018).

Onderzoek naar de bevoegenheid van leerkrachten is de laatste jaren gegroeid. Een reden hiervoor zijn de stijgende verloopcijfers in het onderwijs (Perera et al., (2018)). Bevoegen leerkrachten voor de klas zijn belangrijk. Onderzoek toont namelijk aan dat bevoegenheid aanstekelijk is. Als een leraar met veel enthousiasme en energie voor de klas staat heeft dit een positief effect op het gedrag en de prestaties van leerlingen (Bakker, 2005; Roth et al., 2007). Daarnaast zorgt bevoegenheid ervoor dat leerkrachten een kleinere verloopintentie hebben en minder snel verzuimen (Bakker et al., 2003; Klassen et al., 2012). Klassen et al., (2013) hebben de bevoegenheid van leerkrachten gedefinieerd. Hun definitie van bevoegenheid van leerkrachten omvat ook de kerncomponenten gedrag, cognitie en emotie. In hun conceptualisering verwijzen zij naar de genoemde concepten in de definitie van Schaufeli et al., (2002), namelijk vitaliteit, absorptie en toewijding. Wat zij nog toevoegen is een sociale dimensie. Klassen et al., (2013) stellen dat het als het gaat om bevoegenheid van leerkrachten, het van belang is dat ook het sociale aspect wordt meegenomen. Met het sociale aspect verwijzen zij naar het contact met collega's en de leerlingen zelf. Volgens hen wordt er in de bestaande modellen van bevoegenheid onvoldoende rekening gehouden met de energie die leerkrachten steken in het aangaan van banden met collega's en leerlingen. Het ontwikkelen van relaties staat centraal in het werk van leerkrachten (Jennings & Greenberg, 2009), hierom is het sociale aspect van belang.

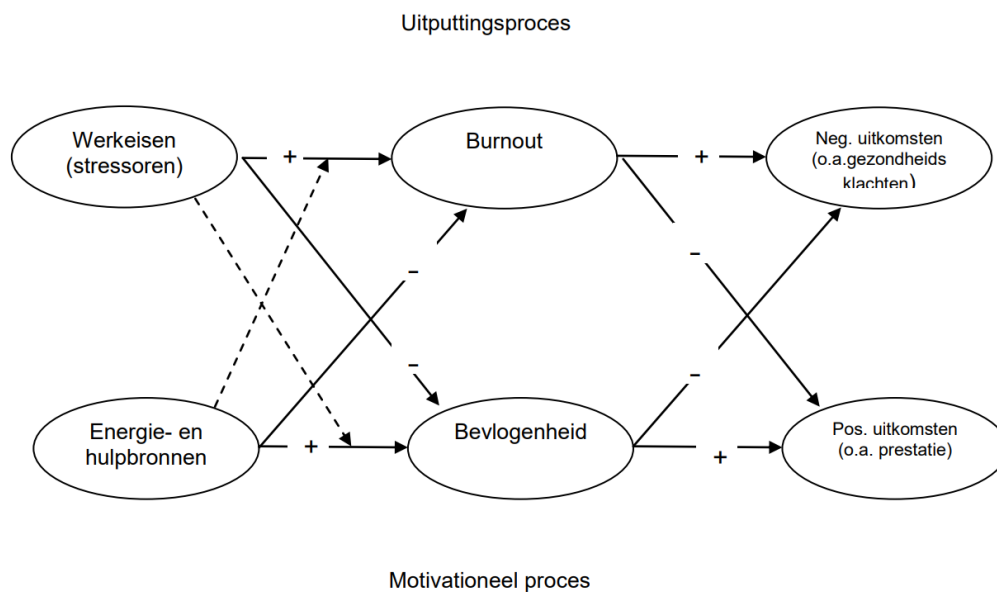
Concluderend, bestaat het begrip bevoegenheid uit drie dimensies cognitie, emotie en gedrag. In het bijzonder voor leerkrachten is op basis van het onderzoek van Klassen et al., (2013) hier nog een sociaal aspect aan toegevoegd. Daarnaast kan worden vastgesteld dat de kerndimensies van bevoegenheid in de bekende definitie van Schaufeli et al., (2002) worden benoemd als absorptie, toewijding en vitaliteit. In deze dimensies zitten eveneens componenten van betrokkenheid en tevredenheid. Schaufeli en Bakker (2004) hebben, gebaseerd op de definitie van Schaufeli, et al., (2002), (een uitgebreide versie van) het JDR-model ontwikkeld waarin wordt verklaard hoe bevoegenheid bestaande uit vitaliteit, toewijding en absorptie tot stand komt. In de volgende paragraaf wordt dieper op dit model ingegaan.

2.3 Het Job demand-resources model

Het Job Demand-Resources model (JDR-model) is oorspronkelijk ontwikkeld door Demerouti et al., (2001) en is ontwikkeld om de oorzaken van burn-out te verklaren. Het model gaat uit van de veronderstelling dat ondanks dat werknemers in verschillende organisaties zich in verschillende werkomgevingen bevinden, de kenmerken van deze omgeving altijd kunnen worden ingedeeld in twee categorieën: werkeisen én energie- en hulpbronnen. De interactie tussen werkeisen én energie- en hulpbronnen is wat het ontstaan van een burnout veroorzaakt, of juist niet. Demerouti et al., (2001) benadrukken hierbij dat het voornamelijk gaat om de ervaren werkeisen en energie- en hulpbronnen van medewerkers. Werkeisen zijn door Demerouti et al., (2001) als volgt gedefinieerd: 'fysieke, sociale of organisatorische aspecten van het werk die aanhoudende fysieke of mentale inspanning vereisen en die

daarom gepaard gaan met bepaalde fysieke en psychologische kosten' (p.501). Voorbeelden van werkeisen zijn werkdruk, werkomgeving, tijdsdruk, rolonduidelijkheid en interpersoonlijke conflicten. Energie- en hulpbronnen worden gedefinieerd als 'fysieke, sociale of organisatorische aspecten van het werk die een van de volgende zaken kunnen doen: (a) functioneel zijn bij het bereiken van werkdoelen; (b) de taakeisen en de bijbehorende fysiologische en psychologische kosten verminderen; (c) persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren' (p. 501). Voorbeelden van energie- en hulpbronnen zijn beloning, een goed salaris, baanzekerheid, goede band met collega's, ondersteuning en autonomie.

Schaufeli en Bakker (2004) hebben het JDR-model verder uitgebreid en bevlogenheid toegevoegd. Het model is weergegeven in figuur 1.



Figuur 1. JDR-Model (Schaufeli & Bakker, 2004).

Het JDR-model bestaat uit twee processen: het uitputtingsproces en het motivationele proces. Het uitputtingsproces is gelinkt aan burnout. In dit proces gaat het erom dat de energiereserve van medewerkers wordt uitgeput door (het ervaren van) te hoge werkeisen waardoor een burnout kan ontstaan wat leidt tot negatieve uitkomsten voor zowel de medewerker zelf als voor de organisatie. Naast een burnout, gaat het hier ook om negatieve gevolgen zoals verzuim of verloop (Schaufeli en Bakker, 2004). Het motivationele proces is gelinkt aan bevlogenheid. In dit proces gaat het erom dat de medewerker de juiste hulp- en energiebronnen toegewezen krijgt, om de werkeisen aan te kunnen. Dit zorgt voor bevlogen medewerkers wat daarnaast resulteert in positieve uitkomsten voor zowel de medewerker zelf als voor de organisatie (Schaufeli en Bakker, 2004). Bevlogen medewerkers leidt namelijk tot positieve uitkomsten zoals betere prestaties en vermindering van de verloopintentie (Bakker et al., 2003; Schaufeli en Bakker, 2004; Iddagoda et al., 2016). Het is dus van belang dat de werkeisen en hulp- en energiebronnen in evenwicht zijn. Als medewerkers hoge werkeisen ervaren dan neemt het belang van energie- en hulpbronnen toe.

De context speelt een belangrijke rol in ervaren werkeisen en de geschikte energie- en hulpbronnen (Bakker & Demerouti, 2007; Klassen et al., 2013). In dit onderzoek staat de context van het

onderwijs centraal, specifiek gezien gaat het in dit onderzoek om de bevlogenheid van leerkrachten. Het beroep leerkracht is een beroep dat wordt gezien als zeer stressvol (Han, et al., 2019) en als één van de beroepsgroepen die het meest vatbaar is voor werkgerelateerde stress (Bermeio-Toro et al., 2015). Wanneer leerkrachten niet in staat zijn om te voldoen aan, of om te kunnen gaan met de werkeisen, worden deze werkeisen stressoren wat kan leiden tot negatieve gevolgen (Han et al., 2019). Met stressoren wordt bedoeld dat de ervaren werkeisen als negatief worden ervaren en leiden tot stress (Han et al., 2019). De aanwezigheid van de juiste energiebronnen is dus van groot belang.

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar ervaren werkeisen van leerkrachten en geschikte hulp- en energiebronnen (Bermejo-Toro et al., 2015; Collie, 2018; Dicke et al., 2018; Hakanen et al., 2006; Kokkinos, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Uit deze onderzoeken kwamen de volgende werkeisen naar voren die door leerkrachten het meeste worden ervaren: werkdruk, tijdsdruk, de diversiteit aan taken, de hoeveelheid papierwerk, gebrek aan ondersteuning, gebrek aan professionele erkenning en waardering, grootte van de klas, gebrek aan controle, (wan)gedrag van leerlingen, type leerlingen, diversiteit aan leerlingen in de klas, rol ambiguïteit en conflicterende waarden. Deze ervaren werkeisen zijn gerelateerd aan een lagere bevlogenheid van leerkrachten, een hogere motivatie om de organisatie te verlaten en een lagere organisatiebetrokkenheid (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Gericht op geschikte hulp- en energiebronnen blijkt uit verschillende onderzoeken dat autonomie, het schoolklimaat, een goede band met collega's, ondersteuning van collega's (met collega's worden naast andere leerkrachten ook leidinggevend en andere ondersteuners werkzaam op de scholen bedoeld), ruimte voor feedback, inspraak in beslissingen, waardering, mogelijkheden tot ontwikkeling en het hebben van dezelfde waarden belangrijke hulp- energiebronnen zijn voor leerkrachten (Bermejo-Toro et al., 2015; Hakanen et al., 2006; Kokkinos, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Collie (2018) en Dicke et al., (2018) voegen hier nog waardering aan toe. Deze hulp- en energiebronnen leiden in vergelijking tot de ervaren werkeisen tot een hogere bevlogenheid, lagere motivatie om de organisatie te verlaten en een hogere organisatiebetrokkenheid (Collie, 2018; Dicke et al., 2018; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2019). Klassen et al., (2013) benoemden in hun onderzoek ook nog het belang van een goede band met leerlingen als energie- en hulpbron. Het werken met leerlingen is immers een belangrijk motief om te kiezen voor dit beroep (Klassen et al., 2013).

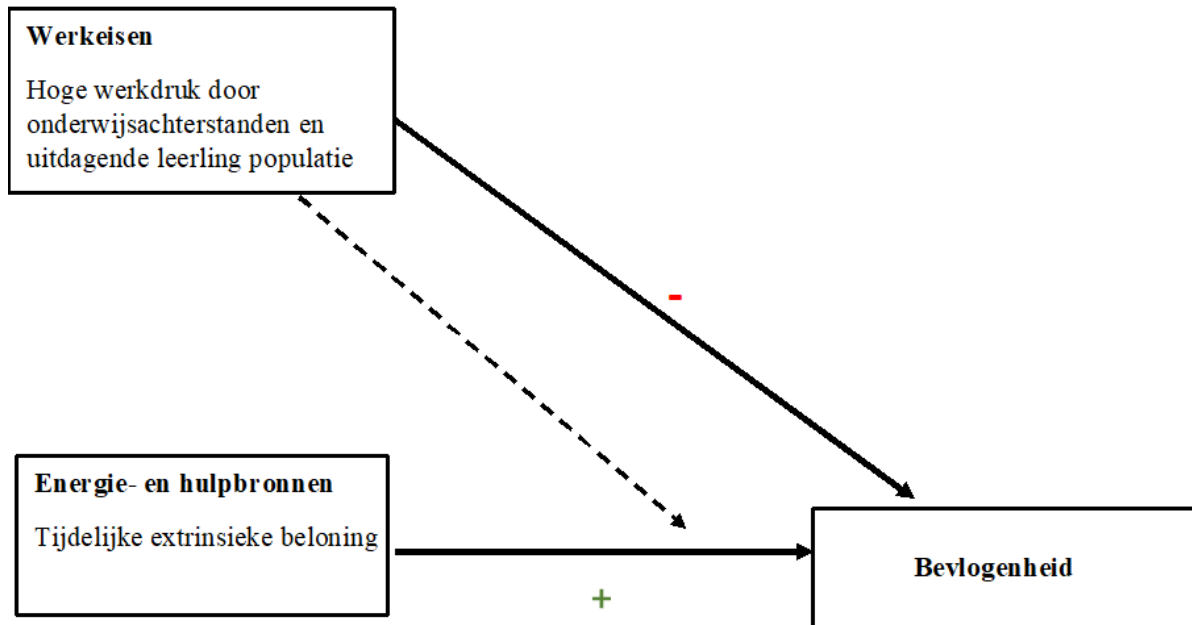
2.3 Conceptueel model

Het conceptueel model in dit onderzoek (zie figuur 2) is gebaseerd op het JDR-model van Schaufeli en Bakker (2004). Gekozen is om alleen te focussen op de onderkant van het model (zie het model in figuur 1). De focus ligt op de onderkant van het model omdat het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in het onderliggende mechanisme tussen een (tijdelijke) extrinsieke beloning en de bevlogenheid van leerkrachten en het onderzoek niet als doel heeft om te verklaren of er sprake is van burn-out verschijnselen als gevolg van de arbeidsmarkttoelage. Zoals beschreven in het theoretisch kader bestaat het JDR-model uit werkeisen en energie- en hulpbronnen die, indien zij in de juiste balans zijn, leiden

tot bevlogen medewerkers. De juiste balans is vaak een combinatie van meerdere factoren die elkaar in balans houden (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004).

Ondanks de discussie in de literatuur over de effectiviteit van extrinsieke beloningen, is de verwachting van dit onderzoek dat een (tijdelijke) extrinsieke beloning een positieve invloed heeft op de bevlogenheid van leerkrachten. Literatuur (Tehseen & Ulhadi, 2015; Rasheed et al., 2016) toont aan dat ontevredenheid over het salaris sterk aanwezig is in het onderwijs. Deze ontevredenheid komt met name voort uit het feit dat leerkrachten vinden dat dit salaris niet overeenkomt met de hoge werkdruk die wordt ervaren (Tehseen & Ul Hadi, 2015; Rasheed et al., 2016). Middels de arbeidsmarkttoelage laat het ministerie van OCW zien dat zij beamen dat leerkrachten op achterstandsscholen te maken hebben met een hoge(re) werkdruk en voor een grote(re) uitdaging staan als gevolg van de opgelopen onderwijsachterstanden door de coronacrisis. Toekenning van de arbeidsmarkttoelage kan worden gezien als een blijk van waardering door het ministerie van OCW. Saks (2006) geeft in haar onderzoek aan dat als medewerkers zich gewaardeerd en gesteund voelen door hun werkgever dit zal zorgen voor een hoger niveau van bevlogenheid. Tevens toont onderzoek naar hulp- en energiebronnen voor leerkrachten aan dat waardering hieronder valt (zie o.a. Collie, 2018; Dicke et al., 2018). Door de arbeidsmarkttoelage (ofwel de tijdelijke extrinsieke beloning) te zien als een blijk van waardering die leerkrachten ontvangen, kan de arbeidsmarkttoelage worden gezien als een juiste energiebron.

In het conceptueel model is één specifieke energie- en hulpbron weergegeven met bijbehorende werkeisen die in dit onderzoek centraal staan. Ondanks dat in dit conceptueel model alleen deze specifieke werkeisen en energie- en hulpbron zijn weergegeven, is de onderzoeker zich bewust van het feit dat bevlogenheid tot stand komt door een combinatie van meerdere factoren die elkaar in balans houden. Gedurende het afnemen van de interviews en in de analyses is hier dan ook rekening mee gehouden.



Figuur 2. Conceptueel model (afgeleid van JDR-model Schaufeli & Bakker, 2004).

Hoofdstuk 3. Methodologie

In dit hoofdstuk is de methodologische verantwoording gegeven van de opzet en uitvoering van het onderzoek. Allereerst zal de onderzoeksmethode worden toegelicht. Hierna zullen de centrale concepten worden geoperationaliseerd. Vervolgens wordt ingegaan op de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksmethode

Om de centrale hoofdvraag van het onderzoek te beantwoorden is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. De keuze voor kwalitatief onderzoek is gebaseerd op het doel van dit onderzoek. Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in het onderliggende mechanisme tussen een (tijdelijke) extrinsieke beloning en de bevoegenheid van leerkrachten. Kwalitatief onderzoek sluit hier goed op aan omdat kwalitatief onderzoek betekenis en percepties tracht te verkennen om een beter begrip te krijgen van een bepaald fenomeen (van Thiel, 2021). Er zijn semigestructureerde diepte-interviews afgenomen. Het houden van diepte-interviews is een kwalitatieve onderzoekstechniek waarbij individuele interviews worden afgenomen met een klein aantal respondenten om hun perspectieven op een bepaald idee, programma of situatie te verkennen (Boyce & Neale, 2006). Diepte-interviews passen goed bij dit onderzoek omdat diepte-interviews geschikt zijn als je gedetailleerde informatie wilt over de gedachten en het gedrag van een persoon (Boyce & Neale, 2006). Ter voorbereiding voor de semigestructureerde interviews wordt vooraf een interviewhandleiding of topiclijst opgesteld (van Thiel, 2021). In dit onderzoek is vooraf een interviewhandleiding opgesteld. Deze interviewhandleiding (zie bijlage 1) is gebaseerd op het operationalisatieschema (zie tabel 1) en bestaat uit de centrale onderwerpen, met bijbehorende vragen, die zullen worden behandeld in de interviews (van Thiel, 2021).

De interviewhandleiding is gebruikt als uitgangspunt tijdens het afnemen van de interviews. De vorm van de interviewhandleiding is gebaseerd op de interviewhandleiding weergegeven in het boek van van Thiel (2021) en het boek van Rubin en Rubin (2012). Het boek van van Thiel (2021) gaat specifiek over bestuurskundig onderzoek en het boek van Rubin en Rubin over het uitvoeren van diepte-interviews. Deze twee invalshoeken sluiten in het kader van dit onderzoek mooi op elkaar aan. De interviewhandleiding bestaat uit drie vaste onderdelen: introductie, de vragen en afsluiting (Rubin & Rubin, 2012; van Thiel, 2021). In het eerste onderdeel (introductie) wordt ingegaan op het doel van het onderzoek en het verloop van het gesprek. Wederzijdse verwachtingen worden hier uitgesproken. Een belangrijk onderdeel hier is de *informed consent*. Het is van belang dat de respondent toestemming geeft voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de gegevens. Naast mondeling toestemming is ook schriftelijke toestemming van belang (van Thiel, 2021). In kader van dit onderzoek gaat het om toestemming voor het opnemen van de interviews en het transcriberen hiervan. Het informed consent formulier is te vinden in bijlage 3. Het informed consent formulier is voorafgaand aan het interview gedeeld met de respondenten en ondertekend door zowel de respondent als interviewer. Rubin en Rubin (2012) voegen nog toe dat het in het eerste onderdeel van het interview ook van belang is een aantal

openingsvragen te stellen om de geïnterviewde op zijn of haar gemak te stellen, zoals of de respondent iets wil vertellen over zichzelf. Het tweede deel van de interviewhandleiding zijn de (verdiepende) vragen. Hier staat het behandelen van de inhoudelijke thema's en topics centraal (Rubin & Rubin, 2012). In de interviewhandleiding zijn vragen per centrale concept weergegeven, deze vragen zijn niet letterlijk in deze volgorde gesteld aangezien het een semigestructureerd interview is. De interviewhandleiding dient tijdens de interviews ook als checklist voor de interviewer. Op deze manier kan gedurende het interview en na afloop van het interview worden gecontroleerd of alle belangrijke aspecten in het interview zijn besproken. Het laatste deel is de afsluiting. Dit bestaat uit een dankwoord en een afsluitende vraag. Daarnaast is in het laatste deel ook de mogelijkheid voor de respondent om op het interview te reageren (van Thiel, 2021).

De interviewhandleiding zorgt voor structuur tijdens de interviews. Hoe meer gestructureerd de interviewtechniek, des te beter de betrouwbaarheid en validiteit zullen zijn (van Thiel, 2021). Daarnaast benoemt van Thiel (2021) dat consistentie van belang is voor de validiteit en betrouwbaarheid. Gericht op kwalitatief onderzoek benoemt van Thiel (2021) dat het van belang is om vragen die belangrijk zijn om te stellen, in ieder interview op dezelfde manier te formuleren. Doordat de interviewhandleiding als uitgangspunt wordt genomen in de interviews wordt de consistentie gewaarborgd. De betrouwbaarheid en validiteit is dus in acht genomen met behulp van de interviewhandleiding. Van Thiel (2021) geeft aan dat interviews een flexibele manier zijn om informatie te verzamelen omdat de onderzoeker aanvullende vragen kan stellen zodat gegeven antwoorden beter worden begrepen. Echter, kan deze flexibiliteit ook een gevaar zijn voor de betrouwbaarheid van het onderzoek. Ieder gesprek zal door de flexibiliteit immers anders verlopen. Doordat de interviewhandleiding als uitgangspunt is genomen tijdens de interviews wordt het gevaar van de flexibiliteit vermindert.

3.1.1 Selectie van respondenten het verloop en analyse van de interviews

De onderzoekspopulatie bestaat uit leerkrachten werkzaam bij Stichting BOOR die de arbeidsmarkttoelage toegekend krijgen. In het bijzonder gaat het hierbij om leerkrachten uit het (speciaal) basisonderwijs. De keuze om te focussen op leerkrachten uit het (speciaal) basisonderwijs is gebaseerd op de wens van Stichting BOOR. Voor het selecteren van respondenten is een doelgerichte samplingstrategie gebruikt (van Thiel, 2021). De criteria waaraan de respondenten moesten voldoen is dat zij werkzaam zijn op een school van Stichting BOOR welke valt onder de regeling van de arbeidsmarkttoelage. Daarnaast is bij het selecteren van respondenten gefocust op leerkrachten werkzaam op verschillende basisscholen in Rotterdam. Op deze manier kan een bredere conclusie worden getrokken over de huidige situatie op de basisscholen binnen stichting BOOR. Het benaderen van leerkrachten is allereerst gedaan door de scholen zelf te benaderen en contact te zoeken met de directeur van de desbetreffende scholen. Na moeizame response zijn leerkrachten ook direct benaderd via LinkedIn. In bijlage 2 zijn de mails te vinden hoe de scholen en leerkrachten zelf zijn benaderd.

De interviews zijn deels fysiek en deels online, via het programma Teams, afgenomen. Gedurende de interviews bevonden de respondenten zich in een voor hun bekende omgeving. Dit is van

belang bij het afnemen van interviews. Onderzoek van Boyce en Neale (2006) naar het afnemen van diepte-interviews toont namelijk aan dat het van belang is dat respondenten zich in een veilige en comfortabele omgeving bevinden. Dit leidt ertoe dat respondenten zich meer op hun gemak voelen en hierdoor meer open en eerlijk durven te zijn gedurende het interview. Daarnaast is voorafgaand aan het interview benadrukt dat de anonimiteit wordt gewaarborgd en alle verkregen informatie op geen enkele wijze herleidbaar zal zijn naar de respondent en de desbetreffende school waarop de respondent werkzaam is. Het benadrukken van anonimiteit is tevens een belangrijk aspect bij het afnemen van interviews. Boyce en Neale (2006) stellen in hun onderzoek dat het benadrukken van anonimiteit ervoor zorgt dat respondenten meer open en eerlijke antwoorden durven te geven. Dit draagt bij aan het verkrijgen van waardevolle informatie gedurende het onderzoek.

Alle interviews zijn opgenomen via audiorecorder. Na afloop van de interviews zijn transcripten gemaakt van deze opnames. Het transcript bevat de uitgeschreven tekst van het interview en is de meest accurate en volledige weergave van een interview (van Thiel, 2021). Een ander risico van kwalitatief onderzoek is dat de onderzoeker een eigen interpretatie geeft aan de gegeven antwoorden van de respondenten (van Thiel, 2021). Doordat de interviews letterlijk zijn getranscribeerd wordt dit risico verkleint. Na het transcriberen van de interviews zijn de interviews gecodeerd. Coderen is het interpreteren van kwalitatieve gegevens door middel van het toekennen van labels en/of codes. Op deze manier worden de verzamelde gegevens ingedeeld en onderverdeeld zodat deze met elkaar kunnen worden vergeleken en er gezocht kan worden patronen, oorzaak-gevolg relaties en andere samenhangen (van Thiel, 2021). Aangezien het doel van het onderzoek was om het achterliggende mechanisme inzichtelijk te krijgen, heeft allereerst analyse plaats gevonden middels ‘open coderen’. Dit houdt in dat je de interviews globaal analyseert en codes geleidelijk ontwikkelt en verfijnd gedurende de analyses (van Thiel, 2021). Hierna zijn de interviews axiaal gecodeerd. In deze fase gaat de onderzoeker op zoek naar patronen in de gebruikte codes. Op deze manier worden de gevonden codes in de eerste fase geordend (van Thiel, 2021). Uiteindelijk zijn er 52 codes gevormd die in 5 subcategorieën onder te verdelen zijn. De subcategorieën komen overeen de centrale concepten uit het operationaliseringsschema. Hier is één subcategorie aan toegevoegd aangezien dit onderwerp meermaals werd benoemd in interviews en hierom van belang was om ook mee te nemen tijdens het analyseren en uiteindelijk schrijven van de resultaten. In bijlage 4 is het codeerschema weergegeven.

3.2 Operationalisatie

Het is van belang dat de twee centrale concepten van het onderzoek worden geoperationaliseerd. Operationaliseren is het waarneembaar maken van theoretische begrippen door ze als het ware te vertalen naar de dagelijkse situatie van onderzoekseenheden (van Thiel, 2021). Goed om te benadrukken is dat het in dit onderzoek gaat om de relatie tussen een tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage en de bevoegdheid van leerkrachten. Tijdens de interviews worden deze twee concepten dan ook in relatie tot elkaar bevraagd. Na het uitwerken van de concepten is in tabel 1 een operationaliseringsschema weergegeven. Deze schema is als uitgangspunt genomen voor het opstellen van

de interviewhandleiding die centraal stond in de interviews. Allereerst is de extrinsieke beloning geoperationaliseerd, daarna de bevlogenheid. Daarnaast zijn ook de aspecten werkeisen en energie- en hulpbronnen geoperationaliseerd aangezien deze twee aspecten een urgente rol spelen in bevlogenheid van mensen (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004).

3.2.1 Extrinsieke beloning

Extrinsieke beloning wordt door Ajmal et al., (2015) gedefinieerd als “beloningen die fysiek van aard en op geld gebaseerd zijn zoals salaris, bonussen en andere indirecte vormen van betalen zoals flexibiliteit in werktijden” (p. 463). In dit onderzoek gaat het om een extrinsieke beloning in de vorm van een arbeidsmarkttoelage toegekend door het ministerie van OCW. De arbeidsmarkttoelage is een tijdelijke beloning van twee jaar in de vorm van extra salaris voor leerkrachten werkzaam op scholen die te maken hebben met een uitdagende leerlingenpopulatie en een extra groot risico op onderwijsachterstanden. Deze vorm van extrinsiek belonen kan gebaseerd op de literatuur worden gezien als een energie- en hulpbron. Zo benoemen Demerouti et al. (2001) in hun definitie een beloning en salaris als voorbeelden van energiebronnen. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Collie (2018) en Dicke et al., (2018) dat een blijf van waardering benoemd is als geschikte energie- en hulpbron voor leerkrachten.

Zoals benoemd in het theoretisch kader wordt extrinsiek belonen veelal gekoppeld aan de motivatie van medewerkers. Een belangrijke motivationele factor van leerkrachten is het *gevoel van waardering* (Mertler, 2016; Tehseen & Ul Hadi, 2015; Wright & Custer, 1998). De juiste manier van belonen kan leiden tot een gevoel van waardering. Daarnaast hechten leerkrachten veel waarde aan *eerlijke en rechtvaardige behandeling*. Het is van belang dat de beloning als rechtvaardig en eerlijk wordt ervaren (Adams, 1965; Colquitt, 2001; Hartmann & Slapnicar, 2012). Gevoel van waardering en eerlijke en rechtvaardige behandeling zijn twee indicatoren die in dit onderzoek vallen onder extrinsieke beloning. In het operationalisatieschema (tabel 1) is dit weergegeven.

3.2.2 Bevlogenheid

Het begrip bevlogenheid is geoperationaliseerd op basis van de definitie van Schaufeli et al., (2002): “bevlogenheid is een positieve, bevredigende en werkgerelateerde gemoedstoestand die wordt gekenmerkt door vitaliteit, toewijding en absorptie (p. 465)”. Deze definitie bestaat uit drie indicatoren: vitaliteit, toewijding en absorptie. Voor het meten van bevlogenheid is de Utrecht Work Engagement Scale (UWES) ontwikkeld (Schaufeli, et al., 2006). De UWES bestaat uit 17 vragen opgedeeld in de categorieën vitaliteit, toewijding en absorptie (zie bijlage 5). De UWES wordt in dit onderzoek als uitgangspunt genomen voor het inzichtelijk maken van de bevlogenheid van leerkrachten als gevolg van de arbeidsmarkttoelage. Deze elementen van bevlogenheid (vitaliteit, toewijding en absorptie) worden bevraagd in relatie tot hoe de situatie nu is als gevolg van de arbeidsmarkttoelage.

Aangezien het in dit onderzoek om de bevlogenheid gaat van leerkrachten wordt het sociale aspect van bevlogenheid, benoemd in de definitie van Klassen et al., (2013), ook nog meegenomen in

dit onderzoek. Als het gaat om bevoegtheid van leerkrachten wordt het sociale aspect vaak niet meegenomen in onderzoeken, terwijl dit juist wel van belang is voor het in kaart brengen van leerkrachten bevoegtheid (Klassen et al., 2013). Het sociale aspect van bevoegtheid van leerkrachten gaat om het contact met collega's en leerlingen (Klassen et al., 2013). Klassen et al., (2013) hebben voor het meten van bevoegtheid van leerkrachten de Engaged Teacher Scale (ETS) ontwikkeld. De ETS is in feite de UWES maar dan zijn de stellingen specifiek gericht op leerkrachten. Bijvoorbeeld: "Voor de klas barst ik van energie" in plaats van "Op mijn werk barst ik van energie". In de ETS is een extra categorie toegevoegd: het sociale aspect van bevoegtheid. Deze extra categorie wordt als uitgangspunt genomen voor het operationaliseren van het sociale aspect van bevoegtheid. Hieronder volgt de operationalisatie van de vier meegenomen elementen van bevoegtheid in dit onderzoek:

Vitaliteit wordt gekenmerkt door een hoge mate van energie en mentale veerkracht tijdens het werken en door de bereidheid en het vermogen om inspanning in het werk te steken, ookwel werklust genoemd (Schaufeli et al., 2002). Gebaseerd op de definitie van Schaufeli et al., en de UWES (Schaufeli et al., 2006) gaat vitaliteit erom in hoeverre de leerkrachten energiek voor de klas staan, veerkrachtig zijn wat betekent dat zij om kunnen gaan met lastige situaties, beschikken over werklust wat betekent dat zij bereid zijn om zich (extra) in te spannen tijdens hun werk en (meer) doen (dan) wat er verwacht wordt en tot slot zin hebben om naar het werk te gaan.

Toewijding wordt gekenmerkt door een gevoel van betekenis, enthousiasme, inspiratie, trots en uitdaging (Schaufeli et al., 2002). Gebaseerd op de definitie van Schaufeli et al., (2002) en de UWES (Schaufeli et al., 2006) gaat toewijding erom dat je enthousiast bent over je werk en trots bent op je vak. Het werk wat je doet vind je inspirerend en zinvol. Iddagoda et al., (2016) voegen hier aan toe dat je het werk ziet als een belangrijk onderdeel van jezelf. Dit illustreren zij aan de hand van het statement: "*I am proud to introduce myself with my job title*" (p. 94).

Absorptie wordt gekenmerkt door volledig geconcentreerd en gelukkig opgaan in je werk, waarbij de tijd snel voorbijgaat en je je meegesleept voelt door je werk (Schaufeli et al., 2002).

Het **sociale aspect** van bevoegtheid. Met het sociale aspect wordt het contact met de leerlingen en collega's bedoeld (Klassen et al., 2013). Gebaseerd op de definitie van Klassen et al., (2013) gaat het hier om het contact en de band met leerlingen en collega's. In het bijzonder hoeveel waarde hieraan wordt gehecht.

3.2.3 Werkeisen en energie- en hulpbronnen

Werkeisen en energie- en hulpbronnen zijn twee belangrijke aspecten die een belangrijke rol spelen in de totstandkoming van bevoegtheid (Bakker en Schaufeli, 2004). Aangezien de toekenning van de arbeidsmarkttoelage gebaseerd is op werkeisen waar leerkrachten mee te maken hebben is ervoor gekozen om dit aspect als extra element mee te nemen in de operationalisatie naast de twee centrale

concepten van het onderzoek. **Werkeisen** zijn de fysieke, sociale of organisatorische aspecten van het werk die aanhoudende of mentale inspanning vereisen en die daarom gepaard gaan met fysieke en psychologische kosten. Zoals de werkomgeving en werkdruk (Demerouti et al., 2001). Hierbij wordt benadrukt dat het gaat om de ervaren werkeisen. In de interviews zal dan ook gevraagd worden naar hoe de leerkrachten hun werkeisen ervaren en zouden omschrijven.

De aanwezigheid van de **juiste hulp- en energiebronnen** is van belang (Schaufeli & Bakker, 2004). Met name in de context van het onderwijs welke wordt gekenmerkt als zeer stressvol (Han et al., 2019) en als één van de beroepsgroepen die het meest vatbaar is voor werkgerelateerde stress (Bermejo-Toro et al., 2015). Aangezien leerkrachten in dit onderzoek te maken hebben met een uitdagende leerlingenpopulatie en leerlingen met een groter risico op onderwijsachterstanden, hebben leerkrachten te maken met zeer uitdagende werkeisen. Zoals eerder benoemd bij de operationalisering van het concept extrinsieke beloning, kan de arbeidsmarkttoelage worden gezien als een energie- en hulpbron. De geschiktheid hiervan wordt met dit onderzoek onderzocht. Aangezien de totstandkoming van bevlogenheid vaak voortvloeit uit een combinatie van meerdere werkeisen en energie- en hulpbronnen (Schaufeli & Bakker, 2004; Demerouti et al., 2001), wordt ook stilgestaan bij andere energie- en hulpbronnen waar leerkrachten behoefte aan hebben. Energie- en hulpbronnen zijn de fysieke en organisatorische aspecten van het werk die één van de volgende zaken kunnen doen: functioneel zijn voor het bereiken van de werkdoelen; taakeisen en bijbehorende fysiologische en psychologische kosten verminderen; persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren (Demerouti et al., (2001).

Tabel 1 geeft een schematisch overzicht van alle concepten met daarnaast conceptualisering in indicatoren en bijbehorende waarden.

Concept	Indicator	Waarden
Bevlogenheid	<i>Vitaliteit</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De bereidheid om zich in te spannen en een stapje extra te doen (werklust) ▪ Energiek voor de klas staan ▪ Zin om aan het werk te gaan ▪ Makkelijk omgaan met en doorzetten tijdens lastige situaties (veerkrachtig)

	<i>Toewijding</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het werk wordt als betekenis en zinvol ervaren ▪ De leerkracht is enthousiast over het vak ▪ De leerkracht is trots op het vak dat hij/zij uitoefent
	<i>Absorptie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De leerkracht gaat helemaal op in zijn of haar werk (geconcentreerd en gelukkig, tijd gaat snel)
	<i>Sociale aspect</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het contact met collega's en leerlingen ▪ De band met collega's en leerlingen
Werkeisen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ De ervaren werkeisen
Energie- en hulpbronnen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Benodigde energie- en hulpbronnen om het werk uit te kunnen oefenen en om de werkeisen aan te kunnen.
Extrinsieke beloning	<i>Gevoel van waardering</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De beloning zorgt ervoor dat leerkrachten zich gewaardeerd voelen
	<i>Eerlijke en rechtvaardige behandeling</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De beloning wordt ervaren als rechtvaardig en eerlijk door de leerkrachten ▪ De beloning wordt ervaren als logisch/terecht (gezien de werkeisen)

Tabel 1. Operationalisatieschema

3.4 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is een belangrijke criteria voor wetenschappelijk onderzoek en wordt bepaald door de nauwkeurigheid en consistentie (van Thiel, 2021). Nauwkeurigheid heeft betrekking op de meetinstrumenten die worden gebruikt in het onderzoek. Het is van belang dat de centrale concepten zo

nauwkeurig mogelijk worden ‘gemeten’ en er onderscheid wordt gemaakt tussen verschillende variabelen (van Thiel, 2021). Doordat in het onderzoek de UWES van Schaufeli et al., (2006) als uitgangspunt wordt genomen voor het voeren van de interviews, draagt dit bij aan de nauwkeurigheid, ofwel betrouwbaarheid van het onderzoek. Consistentie gaat om herhaalbaarheid van het onderzoek (van Thiel, 2021). Consistentie in kwalitatief onderzoek is lastig. In kwalitatief onderzoek wordt dan ook vaker gesproken van navolgbaarheid als het gaat om herhaalbaarheid van het onderzoek (van Thiel, 2021). Tijdens het afnemen van de interviews stond een interviewhandleiding gebaseerd op Rubin en Rubin (2012) en van Thiel (2021) centraal. Deze interviewhandleiding kan ook gebruikt worden voor interviews met andere respondenten die voldoen aan de criteria van dit onderzoek. De onderzoeksopzet is daardoor herhaalbaar. Daarnaast kan door, een kleine aanpassing te doen in sommige vragen uit de interviewhandleiding, deze interviewhandleiding ook gebruikt worden voor interviews met leerkrachten die de arbeidsmarkttoelage niet ontvangen. Deze interviewhandleiding kan dan gebruikt worden voor ander vervolgonderzoek waarna er een grotere conclusie getrokken kan worden over de gehele leerkrachtengroep.

3.5 Validiteit

Validiteit is een belangrijke criteria voor wetenschappelijk onderzoek en bestaat uit interne en externe validiteit (van Thiel, 2021). Interne validiteit betreft de geldigheid van het onderzoek. Het gaat er hier om of je echt hebt gemeten wat je van plan was om te meten. Van Thiel (2021) geeft hierover aan dat het zowel gaat om de vraag of de operationalisaties een goede weergave zijn van het theoretische construct en of het veronderstelde theoretische verband tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele zich voordoet. Doordat bij de operationalisering de UWES als uitgangspunt is genomen, is de interne validiteit gewaarborgd. Externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid van het onderzoek. De vraag die je jezelf als onderzoeker kan stellen is of de gevonden resultaten ook gelden voor andere personen of instituties (van Thiel, 2021). In kwalitatief onderzoek is het bepalen van externe validiteit lastig (van Thiel, 2021). Dat geldt ook voor dit onderzoek. Dit onderzoek zou wel een basis kunnen zijn voor vervolgonderzoek op een grotere schaal middels enquêtes.

Hoofdstuk 4. Resultaten

Dit hoofdstuk biedt inzicht in het onderliggende mechanisme tussen het ontvangen van een (tijdelijke) extrinsieke beloning (in de vorm van een arbeidsmarkttoelage) en de bevlogenheid van leerkrachten.

Er zijn in totaal 16 interviews afgenomen met leerkrachten werkzaam op 9 verschillende basisscholen van Stichting BOOR die de arbeidsmarkttoelage ontvangen. De respondenten zijn een mix van leerkrachten die al een lange tijd in het onderwijs werken en leerkrachten die nog vrij kort in het onderwijs werken. Tijdens de interviews is ingegaan op het ontvangen van een (tijdelijke) extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage, hun gevoel hierbij, of dit verschil maakt in hun bevlogenheid én waarom dit wel of niet het geval is. Gedurende de interviews is stil gestaan bij de ervaren werkeisen van deze groep leerkrachten en energiebronnen die voor hen belangrijk zijn. Werkeisen en energiebronnen zijn immers de twee aspecten die samen kunnen leiden tot wel of geen bevlogenheid (Schaufeli & Bakker, 2004). Aangezien het doel was om inzicht te krijgen in het onderliggende mechanisme is diep ingegaan op de visie van leerkrachten met bijbehorende drijfveren en belangrijke hulp- en energiebronnen die van belang zijn om bevlogen voor de klas te staan tezamen met de werkeisen waar de leerkrachten mee te maken hebben en zich in bevinden.

Allereerst wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de eerste empirische deelvraag (deelvraag 4) die betrekking heeft op de bevlogenheid van leerkrachten: ‘Wat zeggen leerkrachten zelf over hun bevlogenheid?’. In het bijzonder is hierbij stil gestaan bij de aspecten van bevlogenheid: vitaliteit, toewijding, absorptie en het sociale aspect. Tijdens de interviews is gevraagd hoe de respondenten denken over deze aspecten en in hoeverre deze op hen van toepassing zijn.

Vervolgens wordt ingegaan op deelvraag 5: ‘Hoe verklaren leerkrachten hun bevlogenheid aan de hand van de ervaren werkeisen en hulp- en energiebronnen?’ Hierbij wordt ingegaan op de ervaren werkeisen en op energie- en hulpbronnen waar leerkrachten behoefte aan hebben om ondanks de ervaren werkeisen bevlogen voor de klas te staan.

Tot slot wordt deelvraag 6 behandeld: ‘Welke invloed heeft de invoering van een tijdelijke arbeidsmarkttoelage op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe verklaren leerkrachten dit?’ De arbeidsmarkttoelage wordt in dit onderzoek, gebaseerd op de literatuur, gezien als een hulp- en energiebron. Aangezien de arbeidsmarkttoelage een centraal concept is in dit onderzoek, is bij deze specifieke hulp- en energiebron langer stil gestaan en is er een specifieke deelvraag voor geformuleerd. In het bijzonder is stil gestaan bij wat deze energie- en hulpbron doet met de bevlogenheid van leerkrachten en hoe zij denken over het ontvangen van de arbeidsmarkttoelage.

4.1 De bevlogenheid van leerkrachten

In deze paragraaf wordt **deelvraag 4**: ‘Wat zeggen leerkrachten zelf over hun bevlogenheid?’ behandeld.

Allereerst is gevraagd wat bevlogenheid voor leerkrachten betekent. Gebaseerd op de interviews kan worden gesteld dat de leerlingen een hele belangrijke rol spelen in de bevlogenheid van leerkrachten. Hierbij gaat het er vooral om dat leerkrachten zien dat zij ervoor zorgen dat hun leerlingen groeien en zich ontwikkelen en je als leerkracht echt van meerwaarde bent voor deze kinderen. Vrijwel iedereen benoemt dat de leerlingen hetgeen zijn waar zij de meeste voldoening uit halen en er uiteindelijk voor zorgen dat zij dit werk met plezier doen. Gericht op hoe leerkrachten bevlogenheid zien kan worden gesteld dat leerkrachten echt beredeneren vanuit hun passie: kinderen laten groeien en hier alles voor willen doen. Respondent 13 benoemt dit ook letterlijk toen haar werd gevraagd wat bevlogenheid voor haar betekent: *“Wat het voor mij betekent bevlogenheid? Ja leerlingen optimaal helpen dat zij zich ontwikkelen. Wat ik echt doe vanuit passie en positieve energie.”* Twee respondenten hebben daarnaast een mooie uitspraak gedaan over wat bevlogenheid voor hen betekent waarin ook wordt verwezen naar hun passie: kinderen helpen. Deze uitspraken komen overeen met de uitspraken van andere respondenten. Allereerst respondent 9:

“Ik zou als leerkracht bevlogenheid omschrijven als iets wat elke leerkracht zou moeten hebben. Een bepaalde affiniteit met de doelgroep, in dit geval kinderen. En de drive om daar elke dag opnieuw ervoor klaar te staan en ehm ja wat er voor mij voor zorgt dat ik bevlogen blijf denk ik is toch dat je ziet dat er vanuit jouw input groei komt dus ehm je geeft het leerproces van een kind vorm en je plukt er op den duur de vruchten van en dat is voor zowel leerling als leerkracht ehm ja een beloning om het zomaar te noemen.

Respondent 15:

“Dat ik mij continue honderd procent, het liefst tweehonderd procent inzet om te bereiken met de kinderen wat ik denk dat ze kunnen bereiken. Dus ja ik zet alle zeilen bij maar dat doet eigenlijk iedereen hier maar dat komt niet door het geld echt puur door die koppies die ik voor mijn neus zie en die ik een goede toekomst wil geven. Dus ja bevlogen, dat zeker wel”.

In het bijzonder is stil gestaan bij de aspecten van bevlogenheid: vitaliteit, toewijding, absorptie en het sociale aspect. Op ieder aspect zal kort worden ingegaan op wat respondenten hierover zeggen. **Vitaliteit** bestaat uit de aspecten werklust (de bereidheid om zich in te spannen en een stapje meer te doen), energiek voor de klas staan, zin hebben om aan het werk te gaan en veerkracht (makkelijk om gaan met en doorzetten tijdens lastige situaties). Als het gaat om werklust geeft vrijwel iedereen aan dat werken met deze specifieke doelgroep per definitie van je vraagt om een stapje meer te doen. De bereidheid om zich in te spannen en een stapje extra te doen is volgens de meesten dan ook per definitie aanwezig. Respondent 7 zegt hierover:

“Ik denk dat je met deze doelgroep altijd een stapje extra moet doen. Deze kinderen hebben gewoon een achterstand. Maar als jij je niet met volle overgave inzet voor deze kinderen dan kom je er ook gewoon niet. Je moet het met volle overgave doen en alles aanpakken wat je ja pakken

kan, elke kans grijpen. En dat doe ik ook echt want ik geloof in ieder kind en dat ieder kind kan leren op zijn eigen manier en ik wil dat bieden. Ieder kind verdient dat”.

Wat betreft energiek voor de klas staan, geven respondenten aan dat dit met zeker van belang is. Een aantal respondenten geeft hierbij het voorbeeld dat wat jij uitstraalt bepalend is voor de reactie van de leerlingen. Leerkrachten spreken in dit geval ook vooral over met enthousiasme voor de klas staan en met enthousiasme informatie overbrengen op leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten ook aan dat zij veel energie krijgen van de kinderen gedurende het lesgeven. Over veerkrachtig zijn geven leerkrachten aan dat ondanks dat het werk ook erg zwaar kan zijn, zij in iedere situatie opzoek gaan naar de beste aanpak en altijd opzoek gaan naar wat het beste is voor hun leerling. Respondenten benoemen dan ook dat dat echt hun doel is waar zij altijd voor zullen gaan; hun leerlingen op de beste manier helpen en alles wat mogelijk is aanbieden. Een quote van respondent 13 illustreert dit:

“Elke dag probeer ik die kinderen weer te motiveren en te stimuleren om aan de slag te gaan en het beste uit zichzelf te halen. Het is soms zwaar dus ik moet zeggen je moet ook wel doorzetten, ik ben een doorzetter omdat ik echt het beste voor die kinderen wil.”

Wanneer sprake is van lastige en uitdagende situaties geven leerkrachten daarnaast aan veel te hebben aan collega's. Het laatste onderdeel; zin hebben om aan het werk te gaan en dit met plezier doen, komt grotendeels door hun leerlingen waar zij zich hard voor maken en wat zij van hun terugkrijgen, ook de waardering van ouders wordt benoemd door een aantal respondenten. Aan de andere kant speelt het team en de fijne sfeer die hier heerst ook een rol in.

Het tweede aspect; **toewijding** bestaat uit het werk als zinvol en betekenisvol ervaren, enthousiasme en trots. Allereerst geven leerkrachten aan dat zij het werken met deze doelgroep juist als zinvol en betekenis ervaren omdat je echt voelt en ziet dat je ertoe doet, meer dan op scholen met een andere leerlingenpopulatie. Hier halen zij dan ook heel veel voldoening uit. Dit leidt er ook toe dat leerkrachten zich trots voelen dat zij dit vak uitoefenen en enthousiast zijn over het vak. Een quote die deze trots illustreert is een quote van respondent 12 en luidt als volgt: *“Ja ik ben wel trots op wat ik doe. Ja, ja. Je bent gewoon kinderen aan het helpen met hun toekomst, met de toekomst van Nederland eigenlijk. Het werk wat je hier doet, doet er gewoon echt toe.”* Het derde aspect; **absorptie**, gaat over het helemaal opgaan in het werk (geconcentreerd, gelukkig en de tijd gaat snel). Leerkrachten geven hierover aan dat het voor de klas staan veel van je vraagt waardoor de tijd daardoor ook erg snel gaat en voorbijvliegt. Over het geconcentreerd zijn en opgaan in het werk, geven leerkrachten aan dat mede doordat je te maken hebt met uiteenlopende uitdagingen en problematieken je gedurende het werken volledig moet focussen op de leerlingen en het zo goed mogelijk lesgeven. Gebaseerd hierop kan dus worden geconcludeerd dat leerkrachten volledig en geconcentreerd opgaan in het werk. Over het aspect gelukkig zijn tijdens het werk heeft respondent 2 een mooie uitspraak gedaan die eigenlijk de visie van de grote meerderheid samenvat:

“Gelukkig...kijk weet je wat het is. Iedere werkdag zet je je in met alles om, ja om het beste uit die kinderen te halen en dat is de focus. En ja sommige dagen heb je het zwaar, dan vragen die kinderen veel meer of zit je zelf ook wat minder goed erin zegmaar, dus ja gelukkig, echt niet elke dag ben je helemaal gelukkig, maar dat is denk ik nergens zo dat is normaal. Het werk is veeleisend, kinderen zijn veeleisend. Maar over all doe ik het met heel veel plezier hoor en ja gelukkig... ik ben gelukkig met deze baan, dat zeker. Maar niet iedere dag maar zoals ik zei ja dat is ook menselijk toch?”

Toen vervolgens werd gevraagd waar de respondent dan wel het geluk uithaalt ondanks dat het werk veeleisend is. Antwoorde de respondent:

“Het geluk haal ik toch wel ja uit die kleine dingen. Je krijgt veel terug van je leerlingen en ook van ouders, en dat geeft je toch wel de energie om door te gaan. En dan al helemaal als je ook nog eens voortgang bereikt met een kind.”

Het laatste aspect van bevlogenheid is het **sociale aspect**. Het sociale aspect gaat om het contact en de band met leerlingen en collega's. Hierbij gaat het erom in hoeverre leerkrachten hier waarde aan hechten. Geconcludeerd op basis van de interviews is dat leerkrachten veel waarde hechten aan het contact en de band met zowel leerlingen en collega's. Leerkrachten halen zoals eerder benoemd veel voldoening uit hun leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten over collega's aan dat ook zij een belangrijke rol spelen. Vooral het idee dat je samen met collega's werkt vanuit dezelfde visie en hetzelfde belang is vaak genoemd als iets wat veel leerkrachten fijn vinden. Daarnaast zorgt ook de sfeer in het team ervoor dat leerkrachten met plezier aan het werk gaan en ook hun collega's kunnen opzoeken om te sparren. Het schoolhoofd of directeur is ook door een aantal leerkrachten benoemd als belangrijk persoon binnen de school die ervoor zorgt dat zij met plezier hun vak uitoefenen.

Concluderend, kan op basis van de interviews en de vooraf bepaalde indicatoren voor het in kaart brengen van bevlogenheid, worden gesteld dat de geïnterviewde leerkrachten bevlogen zijn. Deze leerkrachten kunnen stuk voor stuk bevestigen dat zij bevlogen zijn en kunnen zich vinden in de indicatoren van bevlogenheid uit de literatuur (vitaliteit, toewijding, absorptie en het sociale aspect). De leerkrachten voelen zich stuk voor stuk van betekenis, zijn trots op hun vak en doen er alles aan om ervoor te zorgen dat hun leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Ondanks dat leerkrachten ook benoemen dat het werk veeleisend kan zijn, zorgt hun doel (ofwel passie) om leerlingen zo goed mogelijk les te kunnen geven ervoor dat zij als zij voor de klas staan dit met volle overgave doen.

4.2 De ervaren werkeisen en geschikte hulp- en energiebronnen

In deze paragraaf wordt **deelvraag 5** 'Hoe verklaren leerkrachten hun bevlogenheid aan de hand van de ervaren werkeisen en hulp- en energiebronnen?' behandeld. Deze paragraaf is opgedeeld in twee sub-paragrafen. In sub-paragraaf 4.2.1 wordt stil gestaan bij de ervaren werkeisen en in sub-paragraaf 4.2.2 wordt stil gestaan bij de geschikte hulp- en energiebronnen.

4.2.1. De ervaren werkeisen

In deze paragraaf wordt ingegaan op de ervaren werkeisen van de leerkrachten. Specifiek gezien is gevraagd naar hoe leerkrachten de context waarin zij werken ervaren en zouden omschrijven. Hiernaar is gevraagd om te controleren of de ervaren werkeisen van leerkrachten overeenkomen met de omschrijving van het ministerie van OCW. Alle respondenten beamen dat zij lesgeven aan een uitdagende leerlingenpopulatie waarbij een groter risico is op onderwijsachterstanden, dit risico is vergroot als gevolg van de coronapandemie. Leerkrachten benadrukken hierbij wel dat de onderwijsachterstanden met bijkomende uitdagingen ook al voor de pandemie aanwezig waren. De uitdagende leerlingenpopulatie wordt gevormd door met name de sociaaleconomische problematieken die spelen in de wijk waarin zij opgroeien. Daarnaast hebben leerkrachten vaak te maken met verschillende culturen wat ook uitdagingen met zich meebrengt. Een veel genoemde uitdaging die hieruit voortvloeit is de Nederlandse taalachterstand die leerlingen als gevolg hiervan hebben. Iedere respondent beaamt tevens dat zij te maken hebben met bredere problematieken en grotere vraagstukken in vergelijking tot scholen in andere wijken. Een belangrijke factor die meermaals is genoemd is het thuisfront. Deze leerlingenpopulatie krijgt (met uitzonderingen daargelaten) veel minder mee vanuit huis. Leerkrachten spelen dus een nog grotere rol in de ontwikkeling van het kind. Een aantal respondenten maakt de vergelijking met speciaal onderwijs. Zo luidt respondent 1:

“We zeggen wel is het is bijna alsof je op speciaal onderwijs werkt omdat we gewoon een aantal kinderen hebben die een superlaag intelligentieniveau hebben, maar die we wel binnen de boot weten te houden, gewoon door ehm zoveel aandacht, energie en tijd erin te steken en zoveel extra arrangementen daarvoor in te kunnen zetten”.

Gebaseerd op de leerlingenpopulatie en de hierbij komende uitdagingen snappen leerkrachten dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen scholen in deze wijken en scholen in andere wijken. Ondanks dat het ministerie van OCW heeft benoemd dat er op deze scholen een hogere werkdruk is en het werk zwaarder is, zijn de meningen hierover verdeeld. De meerderheid vindt het lastig oordelen om te benoemen dat het werk op deze scholen een hogere werkdruk met zich meebrengt, aangezien elke school in een bepaalde wijk zijn eigen problematieken heeft. Redenen hiervoor zijn dat de leerkrachten die zijn geïnterviewd geen goed vergelijkingsmateriaal hebben om een eerlijk oordeel te geven. Of de beloning terecht is zijn de meningen dus verdeeld. Een meermaals genoemd argument is de manier waarop werkdruk wordt bepaald. Respondent 10 zegt hierover:

“Ik vind het onderscheid best wel een discutabel punt. Want hoe bepaal je werkdruk? Dat is voor iedereen anders. De zwaarte van het werk zit hem voor iedereen ergens anders in. Mijn vriendin die in Roosendaal werkt op een basisschool heeft het ook zwaar, die heeft te maken met andere problematieken in de wijk, zoals hoogopgeleide veeleisende ouders”.

Vrijwel alle leerkrachten benadrukken daarnaast het feit dat er binnen het onderwijs sowieso sprake is van een hoge werkdruk. Dit is een probleem wat al jaren bekend is en wat je als startende leerkracht ook weet als je kiest voor dit beroep. Onderwijsinhoudelijk kan daarentegen wel iedereen beamen dat zij voor grotere uitdagingen staan in vergelijking tot scholen in betere wijken. Meermaals wordt aangegeven dat naast het lesgeven veel meer van je wordt gevraagd als leerkracht. Zo luidt respondent 15:

“Ik gun het elke onderwijzer. Maar ik zie het verschil wel, ja. Ik vind het wel terecht dat het naar deze scholen is gegaan. Onderwijs technisch wordt er gewoon veel meer van je gevraagd. (...) je bent niet alleen leerkracht hier. Je bent ook een soort van maatschappelijk werker die kinderen hebben zoveel meer nodig. Dus het is een andere baan dan alleen puur onderwijs.”

Respondent 7 illustreert dit als volgt:

“Het werk hier is gewoon heel anders, omdat je, op een gewone school ga je lesgeven en hier heb je te maken met zoveel sociale armoede dat je eerst daar aan moet werken wil je ze eh... zeg maar triggeren om aan de les te kunnen beginnen. Dus het kost veel meer energie en tijd om de kinderen iets bij te brengen. En dan speelt ook mee dat eh je niet vaak veel van ouders vaak kan verwachten omdat het sociale milieu daar niet toe is, of dat de bron van afkomst, waar ze vandaan komen, niet zo is. Dat ze vaak niet met het onderwijs bezig zijn omdat ouders het te druk hebben met werken, of het is een hele andere cultuur. Dus je moet echt hier er veel harder aan trekken als je naar prestaties kijkt dan op een andere school. Heel vaak kom je niet tot prestaties omdat er gewoon veel te veel onrust is in de groep”.

Tot slot zijn er ook een aantal andere ervaren werkeisen benoemd die de bevoegdheid van leerkrachten, met name het plezier in hun vak, in de weg kunnen zitten. Allereerst is meermaals de administratieve rompslomp genoemd waar leerkrachten mee te maken hebben. Vooral leerkrachten die al vrij lang (35 jaar of langer) in het onderwijs zitten hebben deze ontwikkeling echt vanaf het begin meegemaakt en noemen dit ook wel de overgang naar het papierenkind. Daarnaast wordt ook de nadruk op prestaties wat de laatste jaren steeds meer is gegroeid benoemd. Deze twee ontwikkelingen zijn ontwikkelingen waar leerkrachten, vooral de leerkrachten die al lang in het vak zitten, moeite mee hebben. De grootste reden waarom leerkrachten hier moeite mee hebben is het feit dat dit hun doel, waarom zij dit werk doen of zijn gaan doen, in de weg staat: het beste uit kinderen halen en kinderen laten groeien. Dit komt mede door het feit dat deze twee werkeisen heel veel tijd vragen waardoor de focus op echt puur het lesgeven veel minder is dan vroeger. Ondanks dat de oudere leerkrachten dit benadrukken, mede doordat zij ook weten hoe het “vroeger” was, beamen ook jongere leerkrachten dat de administratieve rompslomp en de prestatiedruk het werken soms extra lastig maakt. Leerkrachten

benadrukken hiernaast dat mede door de achterstanden waar deze kinderen mee te maken hebben, extra tijd en aandacht besteden aan deze kinderen juist van belang is. Door deze twee ontwikkelingen lopen zij echter tegen het probleem aan dat zij niet altijd deze tijd kunnen vinden die zij wel nodig hebben.

4.2.2. Energie en hulpbronnen die van belang zijn voor leerkrachten

In deze paragraaf wordt ingegaan op de hulp- en energiebronnen die voor de leerkrachten van belang zijn en waar zij behoefte aan hebben. In het bijzonder wordt stil gestaan bij de arbeidsmarkttoelage en hoe leerkrachten dit ervaren.

Gevraagd is, welke hulp- en energiebronnen leerkrachten nodig hebben of wensen om bevlogen te blijven en hun passie zo goed mogelijk uit te voeren. De hulp- en energiebronnen die door vrijwel iedereen zijn benoemd zijn allereerst het belang van een fijne sfeer in het team en ondersteuning van collega's. Het belang van een goed schoolhoofd/directie is ook meermaals door respondenten benoemt als hulp- en energiebron. De leerlingen zelf zijn ook als hulp- en energiebron benoemt door de leerkrachten. Zij halen veel voldoening uit hun leerlingen. Een goede band en goed contact met de ouders en hun waardering is ook meermaals genoemd. Daarnaast is ondersteuning in de klas en/of in het uitvoeren van de administratieve taken veel benoemd als bron waar leerkrachten behoefte aan hebben en nu gebrek aan is. Hier hebben zij met name behoefte aan zodat zij veel meer kunnen focussen op individuele behoeften van leerlingen, iets wat met name voor deze doelgroep van belang is. De uitdagingen waar leerkrachten mee te maken hebben en de mogelijkheden om zichzelf te ontwikkelen worden ook als hulp- en energiebronnen genoemd. Ook hierbij geldt dat om deze doelen te bereiken en uitdagingen aan te gaan zij geholpen zouden zijn met extra ondersteuning en daarnaast het juiste materiaal en methodes om de kinderen de beste vorm van onderwijs aan te kunnen bieden.

Concluderend, kan worden gesteld dat de geïnterviewde leerkrachten beamen dat zij te maken hebben met een uitdagende en soms veeleisende leerlingpopulatie die met name onderwijsinhoudelijk veel van de leerkracht vraagt. De leerkrachten beamen allen dat zij te maken hebben met hoge eisen en hebben behoefte aan verlichting van deze eisen. Er kan dan ook op basis van de interviews worden geconcludeerd dat de ervaren eisen en de hulp- en energiebronnen die leerkrachten ontvangen niet met elkaar in balans zijn. Om deze disbalans weg te nemen geven leerkrachten aan behoefte te hebben aan verlichting van de eisen, met name middels ondersteuning om hun vak beter uit te kunnen oefenen en hun leerlingen te kunnen bieden waar zij behoefte aan hebben.

4.3 De arbeidsmarkttoelage

In deze paragraaf wordt **deelvraag zes**: 'Welke invloed heeft de invoering van een tijdelijke arbeidsmarkttoelage op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe verklaren leerkrachten dit?' behandeld. Aan leerkrachten is gevraagd hoe zij denken over het ontvangen voor deze toelage en wat dit voor hen en voor hun werk betekent.

In het kader van dit onderzoek is het opmerkelijk dat de toelage niet valt onder genoemde hulp- en energiebronnen die leerkrachten nodig hebben om hun passie zo goed mogelijk uit te voeren en die daarnaast zorgen voor een balans met de werkeisen. Iedere respondent geeft dan ook aan dat deze toelage niets verandert in hoe leerkrachten denken over hun werk of hun werk uitoefenen, ofwel of het iets verandert in hun bevologenheid. Respondent 3 zegt hierover: *“Dan denk ik ja passie en bevologenheid dat, dat kan je niet combineren per se met veel geld ofzo denk ik dan”*. Een quote van respondent 4 over haar reactie toen ze hoorde dat ze de toelage zou ontvangen illustreert dit ook goed:

“Ik dacht oh leuk en dat was het want ik ga niet harder werken door die beloning, ik ga niet minder hard werken door die beloning, ik ga niet blijven door die beloning. Ik zit op een school omdat ik ergens visie voor heb en die kinderen wil helpen dus of ik dan meer of minder krijg”.

Wat betreft het ontvangen van de tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage kan allereerst worden gesteld dat alle leerkrachten benadrukken dat geld geen drijfveer is en ook niet moet zijn. Een quote van respondent 3 illustreert dit:

“Geld wat moet ik ermee? Leuk hoor, maar daar doen we het niet voor, en in een wijk als dit al helemaal niet, je wilt die kinderen iets leren, het verschil maken voor hun, daar moet je je hard voor maken, daar moet je voor gaan”.

Hierbij benadrukken veel respondenten net zoals respondent 3 dat dit al helemaal niet het geval moet zijn als je lesgeeft aan deze leerlingenpopulatie. De meerderheid geeft dan ook aan dat je werken met deze doelgroep kan zien als een ander soort passie. De meerderheid van de respondenten geven dan ook aan dat je echt affiniteit moet hebben met de doelgroep. Respondent 11 zegt het volgende over het hebben van een ander soort passie toen werd gevraagd of je werken in deze context kan zien als een ander soort passie:

“Ja. Ik denk wel dat het je hebt een andere kijk daar tegenover. Ja, dat wel, want ik denk wel als ik voor mezelf kijk, dan denk ik, je kan toch wel het verschil maken. Niet voor iedereen, maar voor heel veel is dat wel mogelijk en dan denk ik dan doe ik liever dat, dan kinderen die het al goed hebben thuis en toch wel komen waar ze willen komen of moet komen. En deze kinderen hebben net wat meer begeleiding nodig en net wat meer hulp. Maar als ik die hulp wel kan bieden of dat ik ze daarmee kan helpen, dan is dat gewoon alleen maar... dat vind ik wel prettig om te weten dat ik toch wel iets nog extra's voor ze kan betekenen.”

Vrijwel iedere respondent benoemt dan ook dat werken op zo'n type school een bewuste keuze is. Daarnaast geeft de grote meerderheid dat zij zich veel meer van betekenis voelen op dit type school omdat zij ook echt zien en voelen dat je hier echt het verschil kunt maken. Uitspraken van respondent 12 en 13 illustreren dit: *“En ik ben ook echt op Zuid gaan werken om juist dat verschil te maken”* (12). *“Ik wilde dus echt bewust op zo'n school waar ik van meerwaarde kan zijn voor de kinderen en kan werken aan hun toekomst”* (13).

Daarnaast gericht op het ontvangen van de arbeidsmarkttoelage geeft vrijwel iedere leerkracht aan dat het went. Leerkrachten staan er nu niet meer bij stil, mede ook omdat geld geen drijfveer is. Daarnaast geven ook veel leerkrachten aan niet eens te weten hoeveel geld zij momenteel extra krijgen. Een bijkomende bevinding is dan ook dat deze arbeidsmarkttoelage niet echt leeft onder de leerkrachten. Naast dat geld geen drijfveer is, is een andere belangrijke reden het feit dat de arbeidsmarkttoelage niet heeft geleid tot verlichting van de werkeisen. Respondent 5 en 8 zeggen hierover het volgende:

“En dit is iets heel gunstigs, het is heel fijn. Maar het werk gaat door en dezelfde dingen die je irritant vindt blijven staan en dezelfde dingen die je leuk vindt blijven ook nog steeds bestaan. Dus het verandert niks aan je hele job” (5).

“Want weet je, het werk, de werkdruk is niet vermindert en het werk wat wij doen is ook niet verandert. Dus we doen nog precies hetzelfde voor wij die toelage kregen.” (8).

Leerkrachten geven dan ook aan dat ze veel meer geholpen zouden zijn als er verlichting in de werkzaamheden of ervaren werkeisen zou zijn. Toen de respondenten werd gevraagd naar hoe zij denken over de arbeidsmarkttoelage werd door de meerderheid ook gesproken over deze toelage als een extraatje of een bonusje, en niet meer dan dat.

De arbeidsmarkttoelage zorgt er wel voor dat de leerkrachten zich gezien voelen. Ze vinden het fijn dat er erkenning is voor het werk dat zij doen. Echter, benoemt wel iedereen dat doordat het went, het gevoel van waardering van korte duur is. Een bijkomend argument is, dat al meerdere keren is benoemd is ook hier weer dat er niks veranderd is aan de werkeisen. Respondent 15 geeft aan:

“Je voelt je wel gezien. Het wordt wel erkend dat het werken hier echt wel ja zwaarder of in ieder geval op een bepaalde manier gezien je populatie een stuk uitdagender is. En dat is fijn. Maar ehm, ja verder... dat je gezien wordt is fijn, maar het lost niet de problemen op deze school op.”

De arbeidsmarkttoelage wordt dan ook niet door iedereen gezien als een waardering of erkenning. Een aantal respondenten ziet het eerder als een zoethoudertje of een pleister. Ook hierbij wordt benadrukt dat er niks mee is opgelost. De tijdelijkheid speelt hierin ook een rol. Een quote van respondent 16 illustreert dit: *“Als je echt kritisch er over nadenkt, meer een soort van zoethoudertje.”*

Het is helemaal geen waardering want de werkelijke problemen worden niet opgelost. (...) Er zijn nog steeds geen structurele oplossingen. Dus waardering? Nee.” Een andere quote die dit goed illustreert is een quote van respondent 10:

“Ja. Weet je wat zit hem in waardering? Kijk tuurlijk je krijgt dat extra salaris dat is leuk want dan kun jij als mens leuke dingen van doen. Dus ja in die zin wel. Maar ik denk waar we tegen aan hikken in het onderwijs, is het structurele probleem van een te hoge werkdruk, te weinig mensen, te veel administratieve rompslomp. Dus het voelt misschien niet altijd als waardering maar meer een zoethoudertje”.

Daarnaast wordt door een aantal respondenten ook nog benoemd dat ze het lastig vinden om het te zien als een oprechte waardering omdat ze weten dat het is om leerkrachten te behouden. Respondent 9 zegt hierover het volgende:

“Hm, ik denk dat het ook een deel is van, ja ze willen je gewoon behouden, en daar zetten ze alles op alles voor, dus je weet ook wel dat het misschien niet iets oprechts is. Maar meer iets preventiefs ofzo? Snap je wat ik bedoel?”.

Een belangrijk punt is de tijdelijkheid van deze beloning. De tijdelijkheid is ook een belangrijke reden waarom de arbeidsmarkttoelage niet leeft onder de leerkrachten. Daarnaast zorgt de tijdelijkheid er ook voor dat het gevoel van waardering of erkenning maar van korte duur is. Gevraagd is hoe leerkrachten er over zouden denken als deze arbeidsmarkttoelage structureel zou zijn. Ook in dat geval benadrukt iedereen dat er dan alsnog niets is opgelost als het gaat om de werkeisen. Terwijl dat juist is waar iedereen behoefte aan heeft. Een aantal respondenten benoemt dan ook dat deze oplossing veel te makkelijk gedacht is. De meerderheid beaamt daarnaast dat de plank wordt misgeslagen. Veel leerkrachten zijn dan ook kritisch over het doel van de toelage. Mede ook door het feit dat het (weer) geen structurele oplossing is. Vrijwel alle respondenten benadrukken dat het onderwijs structurele oplossingen nodig heeft voor de lange termijn. Daarnaast geven alle leerkrachten aan dat deze toelage er niet toe leidt dat leerkrachten blijven werken op deze school. Ook hier wordt weer de passie aangehaald die leerkrachten hebben om op zo'n school te werken. Respondent 2 zegt hierover: *“Je blijft ergens omdat je hart hebt voor je werk en de kinderen verder wilt helpen (...) en het salaris is gewoon leuk maar dat is niet je uitgangspunt.”.* Het bewust kiezen om op zo'n school te werken speelt ook een rol in waarom de arbeidsmarkttoelage niet leidt tot het willen blijven werken op de school waar zij nu werkzaam zijn. Respondent 10 vraagt zich ook hardop af wat leerkrachten die al werkzaam zijn op de scholen überhaupt hebben aan de arbeidsmarkttoelage:

“Hetzelfde geldt natuurlijk eigenlijk voor de structurele leerkrachten zoals ik. Maar whats in it for me? Als ik hier dan eigenlijk keihard werk toch effe lekker dat extraatje ontvang maar ja daarna dan eigenlijk salaris inlever. Want zo voelt het he. En het maakt mijn werk niet minder moeilijk of makkelijk of minder druk of eh... dus ook voor je structurele leerkrachten voelt het natuurlijk als een stap achteruit. Want je gaat wel leven naar het salaris dat je krijgt. Dus ja... dat vind ik best wel een dingetje hoor als ik nu eerlijk ben. (...) en nogmaals ik ben niet het karakter die dan ineens weggaat of minder gaat doen of nu ineens meer maar het is wel dat je effe denk van gatsie 200 euro per maand minder”.

De leerkrachten zijn ook kritisch op de gedachte dat deze toelage als doel heeft om leerkrachten te behouden om op die manier de kansengelijkheid te bevorderen. Allereerst zijn de respondenten hierover kritisch omdat zij benadrukken dat de kansengelijkheid niet binnen twee jaar is opgelost. Daarnaast vragen een aantal respondenten zich ook hardop af hoe deze doelgroep erbij geholpen is de kansengelijkheid aan te pakken door leerkrachten meer te betalen. Het onderliggende argument voor deze gedachte is tevens weer het feit dat geld geen drijfveer is. Leerkrachten geven aan dat, als je kansengelijkheid echt wilt aanpakken, dit geld naar de leerlingen zou moeten gaan. Respondent 4 zegt hierover:

“Het doel van de leerkracht is, ik sta voor de klas omdat ik wil dat die kinderen gelijke kansen hebben. Deze kinderen hier hebben geen gelijke kansen. Dan kan je mij wel geld geven, maar geef die schoolgeld, geef die kinderen geld, zorg dat die kinderen gelijke kansen krijgen. Dat is eigenlijk het hele punt.”

De grote meerderheid bevestigt dan ook dat de overheid in feite de plank mislaat. Zo concluderen zij ook dat het middel (de arbeidsmarkttoelage) niet het doel bereikt.

Tot slot, de meerderheid van de respondenten benadrukten daarnaast dat het probleem in het onderwijs moet worden aangepakt bij de kern. Meermaals is het meer aantrekkelijk maken van het beroep of de PABO genoemd. Dit zijn dingen waar leerkrachten, maar ook kinderen zelf, op de lange termijn veel meer aan hebben. Een quote van respondent 9 illustreert dit:

“Ja ik denk gewoon dat we met zijn allen moeten gaan kijken naar om het even heel oneerbiedig te zeggen hoe schrappen we met zijn allen al de bullshit uit het curriculum? En hoe gaan we gewoon aan de slag om echt voor die kinderen het onderwijs voor die kinderen... ja hoe noem je dat, hoe maak je het onderwijs toekomstproof om het zomaar te zeggen en zorgen we ervoor dat de leerkrachten opleiden en behouden. En dan bedoel ik niet behouden vanuit extra toelages, extra gelden, maar gewoon behouden om het vak en behouden om... snap je gewoon

leerkrachten in hart en nieren. Leerkrachten met passie, want geld is niet je passie. Niet in het onderwijs.”

4.3.1. Extra bevinding: NPO gelden en gelijktrekking Voortgezet Onderwijs

Tenslotte, een belangrijk punt om nog te benoemen is dat veel leerkrachten de NPO-gelden en de structurele cao-verhoging, wat leidt tot gelijktrekking met het Voortgezet Onderwijs (VO), aanhaalden toen in de interviews werd gevraagd naar de arbeidsmarkttoelage. Dit zijn in tegenstelling tot de arbeidsmarkttoelage twee ontwikkelingen waar leerkrachten erg blij mee zijn en wat een stuk meer leeft. De NPO-gelden leven veel meer onder de leerkrachten omdat dit wel heeft geleid tot verlichting van de werkzaamheden of in ieder geval bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerlingen of het beter les kunnen geven doordat er bijvoorbeeld nieuwe methodes zijn aangeschaft of dankzij de NPO-gelden extra ondersteuning voor de klas mogelijk was. Iets waar iedere leerkracht behoefte aan heeft. Een quote van respondent 15 illustreert dit: *“Ja je ziet het op je salaris, leuk, maar die NPO-gelden maken verschil.”* Daarnaast zorgt gelijktrekking met het VO ervoor dat de salarissen van leerkrachten worden verhoogd. Ondanks dat de leerkrachten ook hier weer benadrukken dat het geld het uiteindelijk niet is waarom zij dit werk doen, geven zij allemaal aan heel erg blij te zijn met deze ontwikkeling. Mede doordat zij zich hier al langere tijd hard voor maken en de grote meerderheid het ook meer dan terecht en eerlijk vindt dat zij net zoveel verdienen als leerkrachten uit het VO. Deze ontwikkeling voelt wel echt als waardering en erkenning voor hun werk. Daarnaast is gelijktrekking met het VO een structurele ontwikkeling. Deze twee ontwikkelingen binnen de onderwijssector kunnen een verklaring waarom de arbeidsmarkttoelage niet leeft onder de leerkrachten. Veel leerkrachten geven dan ook aan dat er nu van allerlei hoeken geld komt voor het onderwijs, waardoor de toelage ook een beetje wegvalt. Een quote van respondent 16 illustreert dit:

“Het zit denk ik ook in een rijtje van salarisverhogingen. Een aantal jaar geleden een serie stakingen gehad en salarisverhogingen en dan nu gelijkgetrokken met het VO dus ik denk dat het een beetje in de grote hoop valt van extraatjes die je al krijgt. En die VO is ook iets structureels en daar maken we ons al langer hard voor ook zegmaar.”

Concluderend, kan worden gesteld dat de arbeidsmarkttoelage geen geschikte hulp- en energiebron is en ook geen hulp- en energiebron is waar leerkrachten behoefte aan hebben. Leerkrachten geven dan ook allen aan dat de arbeidsmarkttoelage de werkeisen niet verlicht. De arbeidsmarkttoelage zorgt dan ook niet voor een betere balans tussen de ervaren werkeisen en de ontvangen hulp- en energiebronnen die van belang zijn voor de totstandkoming van bevlogenheid. De belangrijkste redenen hiervoor is dat geld geen drijfveer is voor de leerkrachten en daarnaast de bovengenoemde reden dat er geen sprake is van verlichting van de werkeisen. Daarnaast leeft de arbeidsmarkttoelage niet heel erg onder de leerkrachten. Meermaals genoemde redenen hiervoor zijn andere ontwikkelingen binnen de onderwijssector: de gelijktrekking met het VO en de NPO-gelden.

Hoofdstuk 5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is de hoofdvraag van het onderzoek met bijbehorende deelvragen beantwoord. Daarnaast wordt in de discussie gereflecteerd op de theorie en methoden. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen waarin suggesties voor vervolgonderzoek en praktische implicaties zijn beschreven.

5.1 Conclusie

De onderzoeksvraag waarop dit onderzoek antwoord tracht te geven luidt als volgt: *Op welke manier is de tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage van invloed op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe kan dit worden verklaard?* Allereerst zullen de deelvragen worden beantwoord om vervolgens de hoofdvraag te kunnen beantwoorden.

5.1.1 Beantwoording deelvragen

Voorafgaand aan het onderzoek zijn drie theoretische en drie empirische deelvragen opgesteld.

Deelvraag 1 luidt: *Wat zegt de literatuur over extrinsiek belonen in de publieke sector?*

Uit de literatuur blijkt dat het extrinsiek belonen van medewerkers in de publieke sector een onderwerp is waar discussie over bestaat (Jacobsen & Andersen, 2014; Perry et al., 2009; Georgellis et al., 2011). Een belangrijke rol hierin speelt de PSM die medewerkers uit de publieke sector, in het bijzonder leerkrachten, hebben. De literatuur toont aan dat de motieven om leerkracht te worden intrinsieke motieven zijn waarin geld niet wordt benoemd. Hieruit kan worden geconcludeerd dat intrinsieke motivatie leidend is onder leerkrachten (zie o.a. Hill & Jones, 2020). Uit divers onderzoek waaronder die van Georgellis et al., (2011) en Weibel et al., (2010) blijkt dat een extrinsieke beloning het meest effectief is als medewerkers extrinsiek gemotiveerd zijn.

Gebaseerd op de literatuurstudie is geconcludeerd dat in onderzoek naar extrinsiek belonen in de publieke sector vrijwel altijd de koppeling wordt gemaakt met motivatie. Een belangrijke motivationele factor voor leerkrachten is het gevoel van waardering en erkenning voor hun werk (Mertler, 2016; Tehseen & Ul Hadi, 2015; Wright & Custer, 1998). Daarnaast hechten leerkrachten waarde aan eerlijke en rechtvaardige behandeling. Oneerlijke en onrechtvaardige behandeling leidt dan ook tot negatieve emoties (Hartmann & Slapnicar, 2012). Indien leerkrachten de beloning niet eerlijk vinden en er volgens hen geen sprake is van eerlijke en rechtvaardige behandeling, dan kan dit leiden tot het ervaren als een onderwaardering van hun werk en tot een vermindering van de intrinsieke motivatie (Colquitt, 2001; Hartmann en Slapnicar, 2012).

Deelvraag 2 luidt: *Wat zegt de literatuur over bevlogenheid?*

Bevlogen leerkrachten zijn van groot belang. Bevlogenheid is namelijk aanstekelijk en heeft positieve effecten op het gedrag en de prestaties van leerlingen (Bakker, 2005; Roth et al., 2007). Bevlogenheid gaat om het gedrag (wat mensen doen), de cognitie (hoe mensen denken) en de emotie (hoe mensen zich voelen) tijdens en over hun werk (zie o.a. Iddagoda et al., 2016; Sun & Bunchapattanasakda, 2019). Bevlogenheid bestaat uit de aspecten vitaliteit, toewijding, absorptie en het sociale aspect (Klassen et

al., 2013). Het JDR-model is een model dat bevlogenheid verklaart (Schaufeli en Bakker, 2004). Bevlogenheid wordt in het JDR-model gezien als een motivationeel proces (Bakker, 2004; Klassen et al., 2012; Perera, et al., 2018), waarbij het vooral gaat om intrinsieke motivatie (Klassen et al., 2012). Bevlogenheid kan worden verklaard aan de hand van werkeisen en energie- en hulpbronnen. Indien de ervaren werkeisen en energie- en hulpbronnen in balans zijn komt bevlogenheid tot stand (Schaufeli & Bakker, 2004). Hierbij gaat het vaak om een combinatie van meerdere factoren die elkaar in balans houden (Schaufeli & Bakker, 2004). De werkeisen van leerkrachten worden gekenmerkt als zeer stressvol (Han et al., 2019). De aanwezigheid van de juiste energiebronnen is van groot belang aangezien afwezigheid hiervan kan leiden tot negatieve gevolgen zoals verzuim of verloop (Han et al., 2019).

Deelvraag 3 luidt: *Wat zegt de literatuur over de invloed van extrinsiek belonen op de bevlogenheid van leerkrachten?*

Uit de literatuur blijkt dat het ontvangen van een extrinsieke beloning niet is benoemd door leerkrachten als (geschikte) hulp- en energiebron waar zij behoefte aan hebben. De intrinsieke motieven om leerkracht te worden spelen hierin een rol (zie o.a. Hill & Jones, 2020). Daarentegen toont onderzoek van Saks (2006) aan dat indien de beloning leidt tot een gevoel van waardering dit leidt tot een hoger niveau van bevlogenheid (Saks, 2006). Uit onderzoek blijkt dat waardering een hulp- en energiebron is waar leerkrachten waarde aan hechten (Collie, 2018, Dicke et al., 2018). Het ministerie wil leerkrachten die de arbeidsmarkttoelage ontvangen extra belonen gezien de werkeisen waar zij mee te maken hebben (Slob, 2021). Indien leerkrachten de beloning ervaren als waardering, zou het de bevlogenheid van leerkrachten kunnen bevorderen (Saks, 2006).

Deelvraag 4 luidt: *Wat zeggen leerkrachten zelf over hun bevlogenheid?*

Allereerst kan worden geconcludeerd dat als het gaat om bevlogenheid alle geïnterviewde leerkrachten beredeneren vanuit hun passie. Hun passie en intrinsieke motieven waarom zij leerkracht zijn geworden en het nu nog steeds zijn: iets willen betekenen voor de kinderen, het beste uit de kinderen willen halen en de kinderen zien groeien. Leerkrachten benoemen dat zij er alles aan doen om dit te bereiken en dat dit ook de grootste reden is waaruit blijkt dat zij bevlogen zijn. Leerlingen spelen dan ook een grote rol in de bevlogenheid van leerkrachten. Leerkrachten benoemen dan ook meermaals dat zij de meeste voldoening halen uit wat zij terug krijgen van hun leerlingen en dat zij zien dat zij iets betekenen voor de kinderen en samen met hen prestaties behalen. De meerderheid van de leerkrachten laat ook blijken dat je wel bevlogen moet zijn als je voor de klas staat, in het bijzonder met deze leerlingenpopulatie. Gericht op de aspecten vitaliteit, toewijding en absorptie kan worden geconcludeerd dat leerkrachten bij ieder aspect beamen dat dit van belang is en dat dit voor hen geldt. Het sociale aspect van bevlogenheid speelt ook een belangrijke rol. Zowel leerlingen als hun collega's zijn meermaals benoemd als belangrijke personen waardoor leerkrachten met plezier naar hun werk blijven gaan.

Deelvraag 5 luidt: *Hoe verklaren leerkrachten hun bevlogenheid aan de hand van de ervaren werkeisen en hulp- en energiebronnen?*

Leerkrachten beamen dat zij te maken hebben met veeleisende werkeisen zoals uiteenlopende problematieken in de klas, een hoge werkdruk, administratieve rompslomp en prestatiedruk. Gericht op de werkeisen geven de leerkrachten aan dat dit hun bevlogenheid, ofwel hun passie in de weg zit. Alle leerkrachten benoemen dan ook dat zij behoefte hebben aan hulp- en energiebronnen die ervoor zorgen dat de werkeisen worden verlicht. Door middel van verlichting hopen zij zo goed mogelijk les te kunnen geven en hun leerlingen te bieden wat zij nodig hebben. Momenteel zijn de hulp- en energiebronnen waar leerkrachten veel voldoening uithalen de leerlingen zelf. Daarnaast is de waardering van ouders meermaals benoemd, hierdoor merken leerkrachten dat wat zij doen ertoe doet. Daarnaast spelen ook collega's een belangrijke rol. De grote meerderheid benoemt dat doordat iedereen met hetzelfde doel werkt en voor hetzelfde staat, dit zorgt voor een fijne sfeer binnen het team waar iedereen op zijn beurt positieve energie uit haalt. Veel leerkrachten benoemen dan ook dat zij veel waarde hechten aan sparren met collega's en luisteren naar elkaars verhalen en ideeën. Klassenondersteuners worden ook benoemd als waardevol. Zij zorgen voor verlichting van de werkeisen. Hierbij benadrukt wel vrijwel iedere respondent dat zij veel meer behoefte hebben aan deze ondersteuning dan hoe dit momenteel is geregeld. Het schoolhoofd of directeur van de school is ook meermaals benoemt. De leerkrachten geven hierover aan dat zij een belangrijke rol spelen in de sfeer op school en ook in de mogelijkheden om goed les te kunnen geven. Geconcludeerd kan dus worden dat het sociale aspect van bevlogenheid ook kan worden gezien als een geschikte en belangrijke hulp- en energiebron. Een andere hulp- en energiebron benoemt door leerkrachten is de uitdaging waarmee zij te maken hebben. Doordat zij ook zelf iedere dag worden uitgedaagd en zelf veel leren blijven zij gemotiveerd om dit werk met plezier te doen. Meermaals is dan ook de mogelijkheid om zichzelf te ontwikkelen benoemt als aspect waardoor zij dit werk, ondanks de werkeisen, met plezier blijven doen.

De hulp- en energiebronnen waar leerkrachten behoefte aan hebben zijn dus bronnen die ervoor zorgen dat de veeleisende werkeisen worden verlicht, ofwel in balans zijn zodat het lesgeven (hun passie) er niet te veel onder lijdt. Om deze passie zo goed mogelijk uit te oefenen en bevlogen te blijven gaven leerkrachten aan dat, gericht op de werkeisen, zij veel behoefte hebben aan verlichting van de werkeisen. Hulp- en energiebronnen die door leerkrachten meermaals benoemd zijn en waar zij echt behoefte aan hebben zijn: ondersteuning in de klas, ondersteuning in administratieve werkzaamheden, kleinere klassen zodat er meer individuele aandacht voor de leerling kan zijn, meer mankracht in de school (zowel leerkrachten als ondersteuners).

Deelvraag 6 luidt: *welke invloed heeft de invoering van een tijdelijke arbeidsmarkttoelage op de bevlogenheid van leerkrachten en hoe verklaren leerkrachten dit?*

In het bijzonder is stil gestaan bij de hulp- en energiebron die centraal staat in dit onderzoek: de tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage. Allereerst kan worden geconcludeerd dat de arbeidsmarkttoelage niet heel erg leeft onder de leerkrachten. De belangrijkste reden hiervoor is het feit dat er niets is veranderd in de werkzaamheden, ofwel er is niets veranderd in de ervaren werkeisen als gevolg van het ontvangen van deze extrinsieke beloning. Leerkrachten benoemen dan ook dat het went. Waardoor zij ook niet langer stil staan bij het feit dat zij deze beloning ontvangen. De tijdelijkheid speelt ook een belangrijke rol. Vooral gezien het feit de arbeidsmarkttoelage (weer) geen structurele oplossing is, terwijl het onderwijs daar juist behoefte aan heeft. Desondanks geven alle leerkrachten aan, dat ook indien deze extrinsieke beloning structureel zou zijn, het geen structurele oplossing is voor de problemen die er binnen het onderwijs spelen. Het grootste probleem dat door iedere respondent is benoemd is het leerkrachtentekort. Gericht op de arbeidsmarkttoelage geeft de grote meerderheid daarnaast aan dat zij het geld liever als extra budget voor de school zelf hadden gehad. Dit zou volgens hun een betere investering zijn omdat leerlingen daar veel meer aan zouden hebben.

Aangezien deze tijdelijke extrinsieke beloning in dit onderzoek wordt gezien als een blijk van waardering wat volgens de literatuur een hulp- en energiebron is, is stil gestaan bij het gevoel van waardering. Op basis van de interviews kan worden geconcludeerd dat de tijdelijke extrinsieke beloning niet als een blijk van waardering wordt ervaren en daarmee ook niet als geschikte hulp- en energiebron. De belangrijkste reden is het feit dat het ontvangen van deze tijdelijke extrinsieke beloning niet opweegt tegen de ervaren werkeisen. De arbeidsmarkttoelage verandert niets in de werkeisen terwijl dit is waar leerkrachten behoefte aan hebben. Doordat het werk hetzelfde is gebleven heeft dit ook tot gevolg dat de arbeidsmarkttoelage niet leeft onder de leerkrachten en zij er ook niet per definitie bij stil staan dat zij deze toelage ontvangen. Daarnaast zorgt de arbeidsmarkttoelage, doordat er niets is veranderd in de werkeisen, niet voor een betere balans tussen de ervaren werkeisen en de ontvangen hulp- en energiebronnen.

Gericht op het gevoel en waardering en de tijdelijkheid geven leerkrachten ook aan dat de beloning went. Daarnaast benadrukken leerkrachten dat geld de meest makkelijke oplossing, naar niet dé oplossing is. Ondanks dat een structurele beloning er voor zou kunnen zorgen dat de leerkrachten de beloning niet meer zien als een zoethoudertje of pleister is het niet de juiste vorm van waardering. Leerkrachten laten dan ook merken dat zij in de eerste plaats ook geen behoefte hebben aan deze extrinsieke beloning maar aan hulp- en energiebronnen die ervoor zorgen dat zij hun werk zo goed mogelijk kunnen uitvoeren en de werkeisen worden verlicht. Leerkrachten zijn dan ook kritisch over de doelstellingen die het ministerie van OCW beoogd te bereiken met deze arbeidsmarkttoelage. De grote meerderheid geeft aan dat de plank wordt misgeslagen. Dit komt door het feit dat geld geen drijfveer is voor leerkrachten. Alle leerkrachten geven dan ook aan dat de toelage er niet toe leidt dat er iets

veranderd is in hoe zij denken over, zich voelen bij, of zich gedragen tijdens het werk. Oftewel, het speelt geen rol in hun bevoegenheid.

5.1.2 Conclusie: beantwoording hoofdvraag

Op welke manier is de tijdelijke extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage van invloed op de bevoegenheid van leerkrachten en hoe kan dit worden verklaard?

Op basis van dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat het ontvangen van een (tijdelijke) extrinsieke beloning in de vorm van de arbeidsmarkttoelage geen invloed heeft op de bevoegenheid van leerkrachten. De grootste reden waarom de arbeidsmarkttoelage niet van invloed is op de bevoegenheid van leerkrachten is de bevinding en het feit dat geld geen drijfveer is van leerkrachten. Leerkrachten benadrukken dat je leerkracht wordt vanuit een passie en visie die je hebt. De passie om kinderen iets te willen leren, kinderen willen zien groeien en van betekenis wilt zijn. De meerderheid benadrukt dat deze passie juist op scholen met een uitdagende leerlingenpopulatie van belang is aangezien de doelgroep veel van je vraagt en geld daar niet tegenop weegt. Gebaseerd op dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat bevoegenheid van leerkrachten echt voortkomt uit de passie die leerkrachten hebben. Leerkrachten hebben behoefte aan hulp- en energiebronnen die ervoor zorgen dat zij hun passie; kinderen helpen, laten groeien en van betekenis zijn, zo goed mogelijk uit te kunnen voeren. De ervaren werkeisen zorgen er momenteel voor dat leerkrachten soms in de knel komen om hun leerlingen daadwerkelijk te kunnen bieden wat zij nodig hebben. Dit komt voornamelijk door de administratieve rompslomp die steeds meer is gegroeid in het onderwijs en de leerkrachtentekorten. Leerkrachten hebben dan ook behoefte aan ondersteuning om deze werkeisen aan te kunnen. De arbeidsmarkttoelage biedt hierin op geen enkele manier een oplossing. Daarnaast is geconcludeerd op basis van de interviews dat de arbeidsmarkttoelage ook niet een juiste vorm van waardering is. Concluderend kan dus worden gesteld dat deze tijdelijke extrinsieke beloning geen geschikte hulp- en energiebron is die (vanuit het JDR-model beredeneerd) zorgt voor een juiste balans met de ervaren werkeisen. Hierdoor speelt de arbeidsmarkttoelage geen rol in de bevoegenheid van de leerkrachten. Gericht op de doelstelling van het ministerie van OCW om leerkrachten middels de arbeidsmarkttoelage te behouden, kan worden gesteld dat dit middel niet het juiste doel bereikt. Leerkrachten blijven niet werkzaam op de scholen wegens het geld, maar vanuit hun passie. Interventies gericht op verlichting van de werkeisen en het zo goed mogelijk kunnen uitoefenen van hun passie, is iets waar de leerkrachten behoefte aan hebben en een uitdaging voor het ministerie van OCW om hierop in te spelen.

5.2 Discussie

5.2.1 Theoretische reflectie

In dit onderzoek is het JDR-model van Schaufeli en Bakker (2004) als uitgangspunt genomen voor het in kaart brengen van bevoegenheid. Dit onderzoek bevestigt dat bevoegenheid tot stand komt door een combinatie van geschikte werkeisen en energie- en hulpbronnen. In het JDR-model is bevoegenheid weergegeven als een motivationeel proces waarbij de nadruk ligt op intrinsieke motivatie (Klassen et al.,

2012). Ook dit is bevestigd in het onderzoek. Leerkrachten beredeneerden bij het in kaart brengen van de ervaren werkeisen en geschikte hulp- en energiebronnen namelijk allen vanuit hun passie en drijfveer welke beiden intrinsiek van aard zijn. Bijkomend is dus ook bevestigd dat de intrinsieke motivatie van leerkrachten leidend is en extrinsieke beloningen (in dit geval in de vorm van geld) niet de energie- en hulpbronnen zijn waar leerkrachten de meeste behoefte aan hebben en bijdragen aan een hogere bevlogenheid.

Een beperking gericht op de gebruikte theorie is het feit dat er in het JDR-model, welke centraal stond in het onderzoek, geen persoonlijke hulpbronnen zijn meegenomen terwijl verschillend onderzoek aantoont dat dit ook een belangrijke rol speelt in de totstandkoming van bevlogenheid (Schaufeli & Taris, 2013). Voorbeelden van persoonlijke hulpbronnen benoemt in het artikel van Schaufeli en Taris (2013) zijn zelfvertrouwen en waargenomen eigen competentie (*self-efficacy*). Indien deze persoonlijke hulpbronnen ook een onderdeel waren in het JDR-model dat als uitgangspunt is genomen in dit onderzoek, had dit wellicht andere onderzoeksresultaten opgeleverd aangezien er dan ook bij de operationalisering van het concept bevlogenheid was stil gestaan en in de interviews op dit onderwerp was ingegaan. Wellicht had dit onderzoek dan van een grotere meerwaarde kunnen zijn doordat er dan naast de benodigde hulp- en energiebronnen ook een conclusie kon worden getrokken over de samenhang met persoonlijke hulpbronnen. Dit had wellicht kunnen bijdragen aan nieuwe waardevolle inzichten hoe leerkrachten het beste ondersteund en begeleid kunnen worden tijdens het uitvoeren van hun vak. Een aanbeveling voor vervolg onderzoek naar bevlogenheid waarin het JDR-model als uitgangspunt wordt genomen is dan ook om persoonlijke hulpbronnen mee te nemen in het onderzoek.

De verwachting was dat, mede gebaseerd op het feit dat leerkrachten ontevreden zijn over het salaris (Tehseen & Ulhadi, 2015; Rasheed et al., 2016), de arbeidsmarkttoelage gezien wordt als een blijk van waardering en hierom een positieve rol kan spelen in de bevlogenheid van leerkrachten. Echter, blijkt dat ondanks de ontevredenheid over het salaris, deze vorm van beloning geen juiste blijk van waardering is en dus geen invloed heeft op de bevlogenheid. Ondanks dat ontevredenheid over het salaris dus een groot aandachtspunt is in het onderwijs volgens de literatuur, blijkt uit dit onderzoek dat het salaris geen doorslaggevende rol speelt in de bevlogenheid van leerkrachten. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de arbeidsmarkttoelage niet zorgt voor een balans met de ervaren werkeisen van leerkrachten. Gebaseerd op de resultaten kan worden gesteld dat er sprake is van een scheve balans tussen de werkeisen en de energie- en hulpbronnen die leerkrachten daar tegenover ontvangen, dit kan een mogelijke verklaring zijn waardoor het gewenste effect van de arbeidsmarkttoelage uitblijft. De vraag die op basis van dit onderzoek kan worden gesteld is dan ook of op een school in een minder complexe omgeving de arbeidsmarkttoelage een andere impact zou hebben gehad. Voor het in kaart brengen van de bevlogenheid van leerkrachten zou dat een interessante vraag kunnen zijn voor vervolgonderzoek waarin de vergelijking met scholen in een minder complexe omgeving, waar de ervaren werkeisen en de ontvangen hulp- en energiebronnen meer in balans is, wordt gemaakt.

Doordat het belonen in de publieke sector in de literatuur gerelateerd wordt aan motivatie is in het theoretisch kader ook stil gestaan bij motivatie van leerkrachten. In het bijzonder bij intrinsieke motivatie aangezien bevlogenheid een motivationeel proces is met de nadruk op intrinsieke motivatie (Klassen et al., 2012). Uit de theorie blijkt dat het van belang is dat leerkrachten de beloning als eerlijk en rechtvaardig ervaren. Dit speelt een rol in de intrinsieke motivatie van mensen (Colquitt, 2001; Hartmann & Slapnicar, 2012). Ondanks dat de grote meerderheid de beloning als eerlijk en rechtvaardig ziet, speelt het in de context van dit onderzoek geen rol in hun intrinsieke motivatie. Deze bevinding uit de literatuur is in dit onderzoek dus niet van toepassing. Gebaseerd op dit onderzoek kan de verklaring hiervoor zijn dat de arbeidsmarkttoelage een beloning is die vrijwel geen verschil maakt in de werkeisen van de leerkrachten en daarnaast tijdelijk is. Leerkrachten hebben een grotere behoefte aan een beloning die de werkeisen verlicht en structureel is. De arbeidsmarkttoelage heeft hierdoor ook geen grote impact op hoe leerkrachten voor de klas staan, ofwel hun intrinsieke motivatie. Daarnaast geven leerkrachten allen ook aan dat hun intrinsieke motivatie niet wordt gevoed door een beloning in geld. Ondanks dat zij deze beloning dus wel als eerlijk en rechtvaardig zien, is dit niet het juiste soort beloning om ook daadwerkelijk een positieve invloed te hebben op hun bevlogenheid.

5.2.2 Methodologische reflectie

Het onderzoek kent een aantal beperkingen gericht op de methode van het onderzoek die van invloed kunnen zijn op de resultaten. Deze beperkingen hebben betrekking op de respondenten en de uitvoering van de interviews. Allereerst zijn er relatief gezien weinig interviews afgenomen. Mede door het tijdsbestek en de moeizame response van leerkrachten zijn er uiteindelijk 16 interviews afgenomen. Dit is relatief gezien vrij weinig waardoor er geen harde uitspraken kunnen worden gedaan over generaliseerbaarheid van de resultaten. Echter, toont onderzoek van Saunders et al., (2018) aan dat indien er geen nieuwe informatie meer wordt vergaard uit interviews (i.c. saturatie ontstaat) je als onderzoeker ervanuit kunt gaan dat er voldoende interviews zijn afgenomen om een conclusie te kunnen trekken over het fenomeen dat je onderzoekt, ook wel het saturatiebeginsel genoemd. Gedurende de interviews merkte de onderzoeker op dat de hoofdlijnen en motieven van respondenten al vrij snel op één lijn zaten waardoor zij al vrij snel op het punt kwam dat er geen nieuwe patronen werden ontdekt of nieuwe informatie werd verzameld. Op basis van dit gegeven kan de onderzoeker ervan uitgaan dat bij het houden van deze interviews saturatie is ontstaan en dat de verworven informatie in hoofdlijnen kan gelden voor een grotere groep leerkrachten.

Ondanks dat de onderzoeker er alles aan heeft gedaan om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te waarborgen, mede door het opstellen van de interviewhandleiding en de UWES als uitgangspunt te nemen, is er alsnog sprake van een beperking omtrent de betrouwbaarheid en validiteit. Aangezien het doel van de onderzoeker was om echt een gesprek met de respondenten te voeren en niet een vragenlijst af te werken, zijn niet alle aspecten van bevlogenheid letterlijk gevraagd aan de respondenten, maar veeleer indirect. Hierdoor is tijdens de analyse meermaals sprake geweest van eigen interpretatie. In de analyse van de interviews heeft de onderzoeker in sommige gevallen namelijk op

basis van uitspraken zelf de conclusie getrokken dat dit valt onder een bepaald aspect. Tijdens de analyse zijn wel de definities uit de literatuur als uitgangspunt genomen om het risico van eigen interpretatie en gepaard gaande validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen.

Een ander punt om te benoemen is het nadeel van interviews dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven wat de validiteit van het onderzoek kan beperken (van Thiel, 2021). Dit risico is verminderd door meermaals te benadrukken dat de anonimiteit wordt gewaarborgd en de verkregen informatie niet herleidbaar is naar de betreffende persoon of school waarop de respondent werkzaam is. Boyce en Neale (2006) geven dan ook aan dat door anonimiteit te benadrukken het risico van sociaal wenselijke antwoorden wordt verminderd. Daarnaast stellen Boyce en Neale (2006) dat door anonimiteit te benadrukken, de kans groter is dat de respondenten meer open en eerlijke antwoorden durven te geven en hun eigen verhaal willen vertellen.

Tot slot, een fenomeen dat van invloed kan zijn op de resultaten van het onderzoek is de andere NPO-gelden en de cao-verhoging. Zoals ook benoemd in het resultatenhoofdstuk is dit een verklaring waarom de arbeidsmarkttoelage niet leeft onder de leerkrachten. Indien naast de arbeidsmarkttoelage deze andere twee, of één van de twee ontwikkelingen niet aanwezig was, had dit er voor kunnen zorgen dat de leerkrachten op een andere manier denken over de arbeidsmarkttoelage en de arbeidsmarkttoelage anders ervaren.

5.3 Aanbevelingen

Een bijkomend doel van dit onderzoek was om te reflecteren op de huidige doelstellingen van het ministerie van OCW. In deze laatste paragraaf van het onderzoek zijn suggesties voor vervolgonderzoek en praktische implicaties, gebaseerd op de uitkomsten van het onderzoek, beschreven. Deze suggesties en aanbevelingen kunnen bijdragen aan het behouden en aantrekken van leerkrachten ofwel inzichten bieden in het aanpakken van de problematieken rondom het lerarentekort.

5.3.1 Suggesties voor vervolgonderzoek

Er zijn twee suggesties voor vervolgonderzoek opgesteld gebaseerd op de uitkomsten van het onderzoek. De eerste suggestie is erop gericht om meer inzicht te verkrijgen in het behouden van leerkrachten. De tweede suggestie is gericht op het aantrekken van nieuwe leerkrachten op scholen die centraal stonden in dit onderzoek. Deze twee suggesties kunnen waardevolle aanvullingen zijn op de al bestaande literatuur.

Suggestie 1: onderzoek naar kenmerken en eigenschappen van school directeuren.

Deze suggestie biedt inzicht in het behoud van leerkrachten aangezien leerkrachten hebben aangegeven in de interviews dat de schooldirecteur een belangrijke rol speelt in hun werkplezier. Leerkrachten hebben aangegeven dat het schoolhoofd een belangrijke hulp- en energiebron is voor de leerkrachten. Het schoolhoofd speelt dan ook een belangrijke rol in het werkplezier van leerkrachten en het uiteindelijk wel of niet willen blijven werken op de desbetreffende school. Dit onderzoek toont dus

de urgentie aan van een goed schoolhoofd. Aangezien op het type scholen die in dit onderzoek centraal staan de problematieken rondom het lerarentekort een stuk groter zijn is het juist op deze scholen van belang dat er een goed schoolhoofd aanwezig is. Een interessant vervolg onderzoek zou kunnen gaan over de eigenschappen en kenmerken die een schoolhoofd volgens leerkrachten zou moeten hebben.

Suggestie 2: onderzoek naar het aantrekken van startende leerkrachten op scholen met een uitdagende leerlingenpopulatie en groter risico op onderwijsachterstanden.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is onderzoek naar het aantrekken van leerkrachten op scholen met een uitdagende leerlingenpopulatie en een groter risico op onderwijsachterstanden. Het aantrekken van nieuwe leerkrachten is van belang met name gericht de kansengelijkheid en tegelijkertijd een grote uitdaging mede door het feit dat door het lerarentekort leerkrachten overal, op vrijwel iedere school, aan de slag kunnen. De grote meerderheid van de leerkrachten gaf aan dat zij inzien en begrijpen dat de drempel om op zo'n type school (een school met een uitdagende leerlingenpopulatie en een groter risico op onderwijsachterstanden) te komen werken een stuk hoger is. Gericht op het probleem rondom de tekorten en de kansengelijkheid, is het zeer waardevol om onderzoek te doen naar welke aspecten leerkrachten en in het bijzonder beginnende leerkrachten nodig hebben of behoefte aan hebben om te werken op zo'n type school en daar dan ook uiteindelijk te blijven.

5.3.2 Praktische implicaties

Gebaseerd op de resultaten van het onderzoek zijn een aantal aanbevelingen voor de praktijk opgesteld gericht op de onderwijssector. In het bijzonder zijn deze aanbevelingen opgesteld voor Stichting BOOR en het ministerie van OCW.

De eerste aanbeveling is in het bijzonder gericht op het onderscheid tussen scholen met een uitdagende leerlingenpopulatie en een groter risico op onderwijsachterstanden en scholen in andere wijken. Uit de resultaten blijkt dat er onderwijsinhoudelijk wel degelijk een verschil is tussen het werken op dit type scholen en werken op de andere type scholen. Gericht op het lerarentekort is de aanbeveling om een blijvend onderscheid te maken tussen deze type scholen. Echter, dient dit geen onderscheid te zijn op basis van salaris, maar een onderscheid op basis van mankracht of andere middelen om de werkdruk te verlichten en zo goed mogelijk les te kunnen geven. Gericht op het verkleinen van de kansengelijkheid is het juist op deze scholen van belang dat er genoeg gekwalificeerd personeel en voldoende faciliteiten aanwezig zijn om zo goed mogelijk onderwijs te kunnen bieden.

De tweede aanbeveling is gericht op de NPO-gelden en sluit aan op de eerste aanbeveling. Uit de resultaten is gebleken dat de NPO-gelden positief worden ervaren door alle leerkrachten aangezien dit bijdraagt aan vermindering van de werkdruk en/of verbetering van het lesgeven. De aanbeveling voor het ministerie is dan ook om gericht te kijken naar welke mogelijkheden er zijn om de NPO-gelden als een structurele interventie te laten gelden. Daarnaast, is de bijkomende aanbeveling dat het hierbij van

belang is dat deze NPO-gelden het eerste terecht komen op de scholen die te maken hebben met een uitdagende leerlingenpopulatie en een groter risico op onderwijsachterstanden, ofwel het type scholen die centraal stonden in dit onderzoek.

De laatste aanbeveling is gericht op de aantrekkelijkheid van het beroep en een lange termijn visie. Uit de resultaten is gebleken dat leerkrachten behoefte hebben aan structurele oplossingen op de lange termijn. Meermaals is het probleem van het lerarentekort aangekaart dat moet worden aangepakt. Het probleem moet aangepakt worden bij de kern; het aantrekkelijker maken van het beroep en het aantrekkelijker maken van de PABO. Voornamelijk de oudere leerkrachten hebben ook aangegeven dat de ontwikkelingen in het onderwijs zoals alle administratie en de nadruk op prestaties, het echte les geven waarbij je echt de focus op het kind legt, in de weg zit. Ook jonge leerkrachten beamen dat deze ontwikkelingen hen in de weg zitten. Een aanbeveling is dan ook om allereerst goed te kijken naar hoe het onderwijs vorm is gegeven en of er bepaalde aspecten zijn die overbodig zijn of op een andere manier kunnen worden vormgegeven zodat de werkdruk een stuk minder wordt en de focus teruggaat naar het kind. Daarnaast is het van belang om kritisch te blijven kijken naar hoe de PABO echt aantrekkelijker kan worden. Denk hierbij ook aan gehele opleidingen subsidiëren voor bijvoorbeeld studenten die het geld niet hebben om te studeren maar zich wel aangetrokken voelen tot het vak. Ook de strenge toelatingstoetsen zijn aspecten waarover het ministerie kan nadenken of dit wel als toelatingseis moet blijven gelden. Gaandeweg de PABO en ook als je voor de klas staat leer je het meest en ontwikkel je je ook op aspecten waar je in eerste instantie niet goed in bent. Het is zonde dat toelatingstoetsen ambitieuze jonge leerkrachten afschrikt of ervoor zorgt dat zij de PABO niet kunnen afmaken.

Literatuurlijst

- Adams, J. S. (1965). "Inequity in social exchange." In *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, edited by Berkowitz, L., 267-299. New York: Academic Press.
- Ajmal, A., Bashir, M., Abrar, M., Khan, M. M., & Saqib, S. (2015). The effects of intrinsic and extrinsic rewards on employee attitudes; mediating role of perceived organizational support. *Journal of Service Science and Management*, 8, 461-470. <http://dx.doi.org/10.4236/jssm.2015.84047>
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover between peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bellé, N. (2015). Performance-related pay and the crowding out of motivation in the public sector: A randomized field experiment. *Public administration review*, 75(2), 230-241. <https://doi.org/10.1111/puar.12313>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Boyce, C. and Neale, P. (2006) *Conducting In-Depth Interview: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Pathfinder International Tool Series, Monitoring and Evaluation-2. Verkregen van: http://www.pathfind.org/site/DocServer/m_e_tool_series_indepth_interviews.pdf?docID=6301

- Coccia, M. (2019). Intrinsic and extrinsic incentives to support motivation and performance of public organizations. *Journal of Economics Bibliography*, 6 (1), 20-29.
<http://dx.doi.org/10.1453/jeb.v6i1.1795>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the Job Demands-Resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262-277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Georgellis, Y., Iossa, E., & Tabvuma, V. (2011). Crowding out intrinsic motivation in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21, 473-493. <http://dx.doi.org/10.1093/jopart/muq073>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 229-244). Springer, Singapore.
<https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173–208.
<https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2019). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1771–1785. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180>

- Harter JK, Schmidt FL, Hayes TL (2002) Business–unit–level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta–analysis. *Journal of Applied Psychology* 87 (2), 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hartmann, F., & Slapnicar, S. (2012). Pay fairness and intrinsic motivation: the role of pay transparency. *International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4283–4300. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.664962>
- Hill, A. J., & Jones, D. B. (2020). The Impacts of Performance Pay on Teacher Effectiveness and Retention Does Teacher Gender Matter? *Journal of Human Resources*, 55(1), 349-385. DOI: [10.3368/jhr.55.2.0216.7719R3](https://doi.org/10.3368/jhr.55.2.0216.7719R3)
- Iddagoda, A., Opatha, H. H. P., & Gunawardana, K. (2016). Towards a Conceptualization and an Operationalization of the Construct of Employee Engagement. *International Business Research*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.5539/ibr.v9n2p85>
- Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2014). Performance management in the public sector: Does it decrease or increase innovation and performance? *International Journal of Public Administration* 37(14): 1011–1023. <https://doi.org/10.1080/01900692.2014.928317>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kelley, C., Heneman III, H. G., & Milanowski, A. (2002). Teacher motivation and school-based performance awards. *Educational Administration Quarterly*, 38, 372–4. <https://doi.org/10.1177/0013161X02383004>
- Ki, N. (2022). The Effectiveness of Monetary and Promotion Rewards in the Public Sector and the Moderating Effect of PSM (PSM-Reward Fit or PSM Crowding Out): A Survey Experiment. *Administration & Society*, 54(2), 277–310. <https://doi.org/10.1177/00953997211025983>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized aspect of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research, 1*(2), 33- 52.
<https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kokkinos, C. M. (2011). Job stressors, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Loyalka, P., Sylvia, S., Liu, C., Chu, J., & Shi, Y. (2019). Pay by design: Teacher performance pay design and the distribution of student achievement. *Journal of Labor Economics, 37*(3), 621-662.
<https://doi.org/10.1086/702625>
- Macey, W. H., & schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology, 1*, 3-30. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology, 93*(3), 498-512. . <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., & Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationship. *Academy of management journal, 43*(4), 738-748. <https://doi.org/10.2307/1556364>
- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education, 1*(2), 34-45. <http://dx.doi.org/10.5430/irhe.v1n2p34>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). Nationaal Programma Onderwijs Eerste Voortgangsrapportage. Verkregen van <https://www.nponderwijs.nl/po-en-vo/documenten/publicaties/2021/10/28/voortgangsrapportage>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 28-41.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>
- Perry, J. L., Engbers, T. A., & Jun, S. Y. (2009). Back to the future? Performance-related pay, empirical research, and the perils of persistence. *Public Administration Review, 69*, 39-51.
https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2008.01939_2.x

- Perry, J. L., Hondeghem, A., & Wise, L. R. (2010). Revisiting the motivational bases of public service: Twenty years of research and an agenda for the future. *Public Administration Review*, 70(5), 681–690. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02196.x>
- Perryman, J. & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, Performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68:1, 3-23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Rasheed, M.I., Humayon, A.A., Awan, U., & Ahmed, A. (2016). Factors affecting teachers' motivation: An HRM challenge for public sector higher educational institutions of Pakistan (HEIs). *International Journal of Educational Management*, 30, 101-114. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0057>
- Rice, J. K., Malen, B., Jackson, C., & Hoyer, K. M. (2015). Time to Pay Up: Analyzing the Motivational Potential of Financial Awards in a TIF Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 29–49. <https://doi.org/10.3102/0162373714524622>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (3rd ed.). Sage.
- Saks, A. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant* 52 (4), 1893–1907 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students, A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2). <https://doi.org/10.5117/2013.026.002.182>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc Psychol Educ* 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Slob, A. (2021). *Staatscourant 2021, 44436 | Overheid.nl > Officiële bekendmakingen* [Persbericht]. Verkregen van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2021-44436.html>
- Stichting BOOR. (z.d.). Welkom bij Stichting BOOR. Boor Bestuur. Verkregen van: <https://www.boorbestuur.nl/>
- Sun, L., & Bunchapattanasakda, C. (2019). Employee engagement: A literature review. *International Journal of Human Resource Studies*, 9(1), 63-80. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v9i1.14167>
- Tehseen, S., & Ul Hadi, N. (2015). Factors Influencing Teachers' Performance and Retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233. DOI:[10.5901/mjss.2015.v6n1p233](https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p233)
- Teunissen, S., Van Dijk, J. & Nissen, R. (21 januari 2021), *Schoolsluiting schaadt economie op termijn fors*. Economisch Statistische Berichten, 106 (4793), 18-19. Verkregen van: [https://esb.nu/esb/20061736/schoolsluiting-schaadt-economie-op-termijn-fors#:~:text=Teunissen%20et%20al.,106\(4973\)%2018%2D19&text=%2D%20Schoolsluitingen%20hebben%20een%20direct%20negatief,inkomens%20en%20een%20lagere%20groei.](https://esb.nu/esb/20061736/schoolsluiting-schaadt-economie-op-termijn-fors#:~:text=Teunissen%20et%20al.,106(4973)%2018%2D19&text=%2D%20Schoolsluitingen%20hebben%20een%20direct%20negatief,inkomens%20en%20een%20lagere%20groei.)
- Van Thiel, S. (2021). Bestuurskundig onderzoek (4de editie). Coutinho.
- Vandenabeele, W., Brewer, G.a., & Ritz, A. (2014). Past, Present and Future of Public Service Motivation Research. *Public Administration*, 92 (4), 779-789. <https://doi.org/10.1111/padm.12136>
- Weibel, A., Rost, K., & Osterloh, M. (2010). Pay for performance in the public sector—benefits and (hidden) costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20, 387-412. <https://doi.org/10.1093/jopart/mup009>
- Wright, M. D., & Custer, R. L. (1998). Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers. *Volume 9 Issue 2 (spring 1998)*. DOI:[10.21061/jte.v9i2.a.5](https://doi.org/10.21061/jte.v9i2.a.5)

Yuan, K., Vi-Nhuan, L., McCaffrey, D. F., Marsh, J. A., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Springer, M. G. (2012). Incentive pay programs do not affect teacher motivation or reported practices: Results from three randomized studies. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 35, 3–22.

<https://doi.org/10.3102/0162373712462625>

Bijlagen

Bijlage 1. Interviewhandleiding

1. Introductie	Mezelf voorstellen
	Benoemen doel van het onderzoek en verloop van het onderzoek (respondent kan aangeven als hij/zij iets niet begrijpt of als hij/zij geen antwoord wil geven)
	Informed consent => Formulier wordt doorgenomen. Anonimiteit, opname van interview, vrijwillige deelname en verwerking van gegevens wordt benadrukt en besproken.
<i>Openingsvragen om respondent op gemak te stellen</i>	Vraag de respondent zichzelf voor te stellen Wie ben je, voor welke klas sta je? Hoe lang zit je al in het vak?
2. Vragen/onderwerpen (inhoudelijk deel)	
<i>Extrinsieke beloning</i>	<i>Gevoel van waardering</i> Welke gevoelens brengt de arbeidsmarkttoelage bij jou naar boven? Wat doet de arbeidsmarkttoelage met jouw gevoel van waardering? Weerhoud de arbeidsmarkttoelage jou om verder te kijken naar een andere baan of werk op andere school?
	<i>Rechtvaardigheid en eerlijkheid beloning</i> Vind jij de beloning eerlijk en rechtvaardig? Kun je dit uitleggen?
<i>Bevlogenheid</i>	Hoe zou jij bevlogenheid omschrijven? Vind jij jezelf bevlogen en waaruit blijkt dat? <i>Vitaliteit</i> Hoe zou jij werklust omschrijven? Kan je wat vertellen over je eigen werklust? Is dit verandert als gevolg van de arbeidsmarkttoelage? Merk je dat je als gevolg van de arbeidsmarkttoelage meer bereid bent om net een stapje extra te doen? / Kun je dit uitleggen? Wat betekent energiek voor de klas staan? Hoe zit het met jouw energieke gevoel? Heeft de arbeidsmarkttoelage hier iets in verandert? Hoe zou jij jouw mentale veerkracht omschrijven?

	<p>Speelt het ontvangen van de arbeidsmarkttoelage hierin een rol? Waarom wel/niet?</p>
	<p><i>Toewijding</i></p> <p>Hoe denk jij over je vak? Is jouw visie anders geworden als gevolg van de toelage? Waarom wel of niet? In hoeverre ben jij enthousiast over het vak? Ben jij trots op het vak dat je uitoefent? Waar komt deze trots vandaan? In hoeverre wordt het gevoel van trots over je vak beïnvloed door de arbeidsmarkttoelage?</p>
	<p><i>Absorptie</i></p> <p>In hoeverre ga jij helemaal op in je werk tijdens het lesgeven? Is dit verandert als gevolg van het ontvangen van de arbeidsmarkttoelage?</p>
	<p><i>Sociale aspect</i></p> <p>Het sociale aspect van bevlogenheid houdt in dat (...) Hoe belangrijk zijn collega's en leerlingen voor jou? In hoeverre heeft de arbeidsmarkttoelage invloed op het sociale aspect van bevlogenheid bij jou?</p>
	<p><i>Werkeis</i></p> <p>Hoe denk jij zelf over de context waarin je werkt? / Welke werkeisen zou jij zelf omschrijven waar je mee te maken hebt? Verlicht de arbeidsmarkttoelage de verzwaarde onderwijstaak waar je mee te maken hebt? Welke energiebron is voor jou belangrijk om met de werkeisen te kunnen dealen?</p>
<i>Afronding</i>	Zijn er nog dingen die je zelf graag wilt delen in kader van dit onderzoek?
	Zijn er nog vragen over het onderzoek?
	Herhalen doel van het onderzoek en waarborgen van privacy
	Dankwoord

Bijlage 2 Mails benaderen respondenten

Bijlage 2.2 Mail naar scholen

Beste (*NAAM*),

Momenteel ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek in opdracht van Stichting BOOR naar de impact van de arbeidsmarkttoelage op leerkrachten. In het bijzonder focus ik hierbij op de bevlogenheid van leerkrachten. Ik ben vooral echt benieuwd naar de ervaring en beleving van leerkrachten, dus hoe zij denken over het ontvangen van deze toelage en of er dingen zijn veranderd als gevolg hiervan.

Uiteindelijk zullen de interviews worden geanalyseerd en de resultaten van de interviews worden gedeeld met het bestuur van Stichting BOOR. Anonimiteit wordt gewaarborgd dus de resultaten zullen niet herleidbaar zijn naar specifieke personen of scholen. De resultaten zullen naast de beoogde doelstelling van het ministerie van OCW worden gelegd om conclusies te kunnen trekken in hoeverre deze beleidsmaatregel daadwerkelijk effectief is.

Ik vroeg mij af of het mogelijk is om een aantal leerkrachten te interviewen (met 2 à 3 leerkrachten zou ik al enorm geholpen zijn). Het zal max. 45 minuten duren en ik kan naar de school toekomen om interviews af te nemen maar het kan ook online via Teams, die keuze laat ik graag aan de leerkrachten zelf.

Ik hoop dat de mogelijkheid er is. Ik zou het enorm waarderen en het zal mij enorm helpen voor het afronden van mijn onderzoek en studie. Indien u nog vragen heeft over het onderzoek hoor ik dat graag.

Alvast heel erg bedankt voor uw reactie!

Met vriendelijke groet,

Liza Boereboom

Bijlage 2.2. Mail naar respondenten

Hoi (*Naam*),

Momenteel ben ik bezig met mijn scriptie als laatste onderdeel van mijn master. In opdracht van Stichting BOOR doe ik onderzoek naar de impact van de arbeidsmarkttoelage op leerkrachten, in het bijzonder op hun bevlogenheid. Ik ben vooral echt benieuwd naar de ervaring en beleving van leerkrachten/ hoe zij denken over het ontvangen van deze toelage en of er dingen zijn veranderd als gevolg hiervan. Deze informatie wil ik verzamelen door middel van interviews.

Uiteindelijk zullen de interviews worden geanalyseerd en de resultaten van het onderzoek worden gedeeld met het bestuur van Stichting BOOR. Anonimiteit wordt gewaarborgd dus de resultaten uit de interviews zullen niet herleidbaar zijn naar specifieke personen. De resultaten

zullen naast de beoogde doelstelling van het ministerie van OCW worden gelegd om conclusies te kunnen trekken in hoeverre deze beleidsmaatregel daadwerkelijk effectief is.

De response van scholen gaat moeizamer dan gedacht, dus dacht ik misschien kan ik leerkrachten werkzaam op scholen die de toelage ontvangen ook zelf gaan benaderen. Ik zag dat je werkzaam bent op (*Naam Basisschool*), een school die de toelage ontvangt. Ik vroeg mij af of jij, ondanks de drukte, tijd hebt voor een interview. Het zal max. 45 minuten duren. Ik kan naar de school zelf komen maar het interview kan ook online plaatsvinden via Teams of telefonisch, die keuze laat ik graag aan jou.

Ik zou het enorm waarderen en je zou mij er enorm mee helpen om mijn onderzoek hopelijk op tijd af te ronden.

Alvast bedankt voor je reactie!

Met vriendelijke groet,

Liza

Bijlage 3 Informed consent formulier

Informed consent formulier

Informatie

Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in de bevoegdheid van leerkrachten als gevolg van de NPO-arbeidsmarkttoelage toegekend door het Ministerie van OCW. De onderzoeker is hierbij benieuwd naar de ervaring en beleving van de leerkrachten. Er zijn geen goede of foute antwoorden. De resultaten van het onderzoek zullen worden gedeeld met het bestuur van Stichting BOOR en naast de beoogde doelstelling van het ministerie van OCW worden gelegd. Deelname aan het onderzoek draagt bij aan (kritische) reflectie op de huidige werkwijze van het ministerie van OCW.

Verloop van het onderzoek

Het onderzoek is een kwalitatief onderzoek wat betekent dat er interviews worden afgenomen met leerkrachten werkzaam op verschillende scholen in het (speciaal) basisonderwijs van Stichting BOOR. Op deze manier wordt informatie verzameld. Deze informatie wordt verzameld door middel van het opnemen van de interviews met behulp van audiorecorder. Na afloop van het interview wordt er een transcript gemaakt. Deze zal worden geanalyseerd met behulp van een coderingsprogramma.

Verwerking van de gegevens en vertrouwelijkheid

De gegevens worden geheel anoniem verwerkt. De interviews zullen niet herleidbaar zijn naar de desbetreffende persoon. Er kunnen quotes worden gebruikt uit de interviews in het resultaten hoofdstuk. Deze quotes zijn uiteraard geheel anoniem. Hiervoor zullen pseudoniemen worden gebruikt. Alle verzamelde informatie voor het onderzoek wordt beveiligd opgeslagen. De transcripten zullen worden gedeeld met de scriptiebegeleider van de universiteit en de tweede lezer. Deze transcripten zijn ook geheel geanonimiseerd. De gegevens worden minimaal 7 jaar en maximaal 10 jaar op een beveiligde plek opgeslagen. De gegevens worden alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en ook niet gedeeld met derden.

Vrijwillige deelname

Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. U kan op ieder moment stoppen met deelname aan het onderzoek. De verstrekte informatie zal dan worden verwijderd.

Vragen

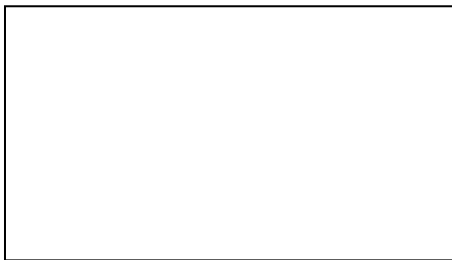
Indien u vragen heeft over het onderzoek of verwerking van de persoonsgegevens kunt u deze vraag stellen aan Liza Boereboom via mail liza.boereboom@stichtingboor.nl of telefonisch 06-53694964.

Toestemmingsverklaring

Door dit formulier te ondertekenen erkent u de volgende punten:

1. U bent voldoende geïnformeerd over het onderzoek. U heeft de informatie op de vorige bladzijde gelezen en de gelegenheid gehad om vragen te stellen. Indien u vragen had, zijn deze beantwoord.
2. U heeft voldoende tijd gehad om te beslissen over deelname aan het onderzoek.
3. U neemt vrijwillig deel aan het onderzoek.
4. U geeft toestemming voor het verwerken van de gegevens die u verstrekt zoals hierboven uitgelegd.
5. U geeft toestemming om tijdens het gesprek audio opnames te maken en de opname uit te werken in een transcript.
6. U geeft toestemming om gegeven antwoorden te gebruiken voor quotes in de scriptie.

Datum:



Handtekening Respondent



Handtekening L.M. Boereboom

Bijlage 4 Codeerschema

1.Extrinsieke beloning	1.1 Gevoel van waardering	
	1.2 Terechte beloning (onderscheid)	
	1.3 Tijdelijkheid	
	1.4 Gewenning	
	1.5 Korte termijn oplossing	
	1.6 Meest makkelijkste oplossing	
	1.7 Doel	1.7.1 Behouden
	1.7.2 Kansongelijkheid	
2. Bevlogenheid	2.1 Vitaliteit	2.1.1 Werklust
		2.1.2 Energiek voor de klas staan
		2.1.3 Zin om aan het werk te gaan
		2.1.4 Veerkrachtig
	2.2 Toewijding	2.2.1 Betekenis en zinvol werk
		2.2.2 Enthousiast over het vak
		2.2.3 Trots op het vak
	2.3 Absorptie	2.3.1 Opgaan in het werk
	2.4 Sociale Aspect	2.4.1 Contact en band met collega's
		2.4.2 Contact en band met leerlingen
3. Werkeisen	3.1 Uitdagende leerlingenpopulatie	
	3.2 Sociaal economische problematieken	
	3.3 Taalachterstanden	
	3.4 Speciaal onderwijs	
	3.5 Brede problematieken	
	3.6 Werkdruk	
	3.7 Administratieve rompslomp	
	3.8 Personeelstekorten / Leerkrachtentekort	
4. Energiebronnen	4.1 Passie/drijfveer	
	4.2 Leerlingen	4.2.1 Band met leerlingen
		4.2.2 Leerlingen zien ontwikkelen en groeien
		4.2.3 Resultaat behalen
	4.3 Collega's	4.3.1 Sfeer in het team
		4.3.2 Steun van collega's
4.3.3 Werken vanuit zelfde visie en geloof		

	4.3.4 Belang van goede directeur / schoolhoofd
	4.5 Ondersteuning in de klas
	4.6 Ondersteuning in administratie
	4.7 Uitdaging
	4.8 Contact met ouders
	4.9 Aantrekkelijk maken beroep / PABO
5. Andere ontwikkelingen in het onderwijs	5.1 NPO Gelden
	5.2 Gelijktrekking VO

Bijlage 5 UWES vragenlijst en toegevoegde categorie uit ETS

Vitaliteit
Als ik 's ochtends wakker wordt, heb ik zin om naar mijn werk te gaan
Voor de klas, barst ik van de energie
Voor de klas, zet ik altijd door, ook als dingen moeilijk gaan
Ik kan heel lang achter elkaar blijven werken
Op mijn werk/voor de klas ben ik mentaal erg veerkrachtig
Ik voel mij sterk en vitaal op mijn werk
Toewijding
Mijn werk is uitdagend voor mij
Mijn werk inspireert mij
Ik ben enthousiast over mijn baan
Ik ben trots op het werk dat ik doe
Ik vind het werk wat ik doe betekenisvol en zinvol
Absorptie
Als ik aan het werk ben, vergeet ik alles om mij heen
De tijd vliegt als ik aan het werk ben
Ik word meegesleept als ik aan het werk ben
Ik voel me gelukkig als ik intensief aan het werk ben
Het is moeilijk om mezelf los te maken van mijn baan
Het sociale aspect van bevlogenheid (social engagement)
In de klas geef ik warmte aan mijn studenten
In de klas ben ik me bewust van de gevoelens van mijn leerlingen
In de klas maak ik mij zorgen om de problemen van mijn leerlingen
In de klas ben ik empathisch richting mijn leerlingen
Op school waardeer ik de relatie tussen mijn collega's
Op school heb ik goed contact met mijn collega's
Op school help ik collega's graag
Op school vind ik problemen van mijn collega's belangrijk

