



Daar doe je het gewoon voor

*Een kwalitatief onderzoek naar de motivatie van
zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven*

Tom Hoogendoorn
5722640

Utrecht, 13 augustus 2019

Master Publiek Management,
Universiteit Utrecht

Begeleider:
Dr. Karin Geuijen

2^e lezer:
Dr. Scott Douglas

*“Ik heb het nog nooit gedaan, dus ik denk
dat ik het wel kan”*

-Pippi Langkous

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt het onderzoeksrapport *Daar doe je het gewoon voor; een kwalitatief onderzoek naar de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven*. Dit onderzoek is in het kader van mijn onderzoeksstage bij het Platform Talent voor Technologie (PTvT) en de afronding van mijn masteropleiding Publiek Management aan de Universiteit Utrecht geschreven. Het vormt niet alleen de afsluiting van een intensieve en leerzame scriptieperiode, maar ook van mijn tijd als student aan de Universiteit Utrecht.

Bij deze wil ik mijn dank uitspreken aan iedereen die een bijdrage heeft geleverd aan dit onderzoek. Allereerst gaat het hier om alle zij-instromers, schooldirecteuren en onderzoekers die de tijd hebben genomen om hun verhalen en kennis met mij te delen. Ten tweede bedank ik Karin Geuijen voor de begeleiding, relevante feedback en haar oprechtheid. Ook wil ik Bibiche Kansen-Stolp en Wieteke Smit bedanken voor hun enthousiasme, toewijding en de prettige samenwerking. Tot slot bedank ik Diana Lettink, zonder wiens inzet en steun ik nooit een masterdiploma had behaald.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Tom Hoogendoorn,

Utrecht, 13 augustus 2019.

Abstract

In dit onderzoek is op kwalitatieve wijze onderzocht welke motieven volgens zij-instromers van betekenis zijn voor hun keuze om in het technisch vmbo te blijven. Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews met zij-instromers en hun leidinggevenden. Zij-instromers blijken overwegend intrinsiek gemotiveerd te zijn om in het technisch vmbo te werken, maar worden ook met een aantal obstakels geconfronteerd die aanzetten tot uitstroom. De mate waarin zij-instromers deze obstakels weten te overwinnen lijkt niet alleen afhankelijk van hun houding en vaardigheden, maar ook van de ondersteuning en oriëntatiemogelijkheden die zij van hun school en collega's krijgen.

Kernbegrippen: Zij-instromers, Technisch vmbo, Werkmotivatie, Professioneel vermogen, Public service motivation, Twee-factor motivatietheorie.

Inhoud

1. Inleiding	7
1.1 Probleemstelling.....	7
1.2 Doel- en vraagstelling	8
1.3 Relevantie.....	9
2. Context	11
2.1 Schets technisch vmbo	11
2.2 Beroepsaard docenten voortgezet onderwijs.....	13
2.3 Opleiding zij-instromers	14
3. Theoretisch kader	15
3.1 Afbakening zij-instromers.....	15
3.2 Motivatie	15
3.3 Invloed van de beroepsomgeving en -aard.....	17
3.4 Invloed van de zij-instromer.....	25
4. Methoden.....	28
4.1 Kwalitatief onderzoek.....	28
4.2 Cross-sectioneel onderzoek	28
4.3 Sampling	29
4.4 Dataverzameling.....	29
4.5 Operationalisering	30
4.6 Data-analyse en onderzoekethiek.....	31
4.7 Kwaliteitseisen.....	32
5. Resultaten.....	33
5.1 Motieven om in het technisch vmbo te gaan werken.....	33
5.2 Motivators	34
5.3 Hygiënefactoren	40
5.4 Professioneel vermogen.....	46
6. Conclusie	50
6.1 Motivators	50
6.2 Hygiënefactoren	51
6.3 Coping.....	51

6.4 Beantwoording onderzoeksvraag.....	52
7. Discussie	53
7.1 Beperkingen.....	53
7.2 Implicaties vervolgonderzoek.....	54
7.3 Praktische implicaties	55
8. Take Home Message	57
9. Literatuur	58
Bijlage 1: Overzicht respondenten	62
Bijlage 2: Topiclijst zij-instromers.....	63
Bijlage 3: Codeboom	66

1. Inleiding

Een voormalig verpleegkundige die wiskundelessen verzorgt, een buschauffeur die voor de klas staat of een oud-marinier die leerlingen de fijne kneepjes van de elektrotechniek bijbrengt. Dit zijn voorbeelden van zij-instromers; docenten die vanuit andere beroepssectoren overstappen naar het onderwijs. Zij-instromers komen van oudsher vooral in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) terecht, waar veel vakgebieden geen reguliere lerarenopleiding kennen (van der Boom, Alvarez, Sapulete, van der Ploeg & Vrielink, 2017). Deze status quo lijkt echter gebroken te zijn door het lerarentekort in de technische profielen van het voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (voortaan: technisch vmbo). Het aantrekken van zij-instromers wordt namelijk als mogelijkheid gezien om de ontoereikende instroom uit de lerarenopleidingen aan te vullen met ervaren krachten uit de praktijk (van der Aa & van der Ploeg, 2018; Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012). Om dit te bewerkstelligen zijn er onlangs verschillende wervingscampagnes en opleidingstrajecten voor zij-instromers opgezet (OCW, 2019), kunnen scholen voor iedere nieuwe zij-instromer die zij aannemen een subsidie aanvragen bij de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO, 2019) en zijn er verschillende financiële tegemoetkomingen beschikbaar voor beginnende zij-instromers (DUO, 2019).

Om deze belangstelling voor zij-instromers in het vmbo beter te begrijpen, moet naar het docententekort gekeken worden. Het voortgezet onderwijs kampt met een uitstroom van docenten die de instroom vanuit de lerarenopleidingen al enkele jaren overtreft (CPB, 2019). Naar verwachting neemt deze problematiek de komende jaren verder toe door de sterke vergrijzing van het docentencorps (CPB, 2019). Zo wordt het totale tekort in het voortgezet onderwijs voor 2025 op 905 fte geschat en zal dit in 2027 zijn opgelopen tot 1203 fte (Adriaens, Fontein, den Uijl & de Vos, 2017). Het technisch vmbo is één van de vakgebieden met de grootste tekorten (OCW, 2019). Veel techniekdocenten zijn ouder dan 60 jaar en het aantal studenten dat voor de 'lerarenopleiding technisch vmbo' kiest is tussen 2014 en 2018 met 30% gedaald (OCW, 2019). Bovendien moeten vmbo-scholen bij het vervullen van vacatures concurreren met het mbo, dat een beter salaris en cao kan bieden (OCW, 2019). Mede hierdoor zijn zij-instromers interessant voor het technisch vmbo. Zij hebben de potentie om op korte termijn een aanvulling op de lage instroom uit de lerarenopleidingen te worden.

1.1 Probleemstelling

Toch is het allerminst vanzelfsprekend dat zij-instromers ook daadwerkelijk de kans krijgen om deze potentie te benutten. Als zij-instromers de stap naar het onderwijs zetten, worden zij namelijk vaak geconfronteerd met omstandigheden en gebeurtenissen die demotiveren of aanzetten tot falen (Brindley & Parker, 2010). In de literatuur over zij-instromers in het onderwijs worden hier uiteenlopende voorbeelden van gegeven: de begeleiding van zij-instromers zou tekort schieten (Stokking, Leenders, de Jong & Tartwijk, 2003), de hoge werkdruk zou de werk-privébalans verstoren (Anthony & Ord, 2008) of de schoolcultuur zou maken dat zij-instromers zich niet thuis voelen in het onderwijs (Morton, Williams & Brindley, 2006). De hierop volgende frustratie kan dusdanig hoog oplopen dat zij-instromers besluiten om vroegtijdig uit het docentschap te stappen; het zogenaamde

draaideureffect (Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008; Stokking et al., 2003). Hoewel dit draaideureffect zich voornamelijk in de eerste jaren van het docentschap voordoet (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008), vormt uitval ook op langere termijn een gevaar voor zij-instromers (Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2012).

Ondanks dit gevaar op lange termijn ligt de nadruk van de literatuur rondom zij-instromers in het onderwijs op de overgangsfase tussen 'het bedrijfsleven' en 'het onderwijs' (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). Denk bijvoorbeeld aan studies naar de drijfveren van potentiële zij-instromers om in het onderwijs te gaan werken (bijvoorbeeld: PBT & Motivaction, 2018; Castro & Bauml, 2009) of onderzoeken naar het eerste jaar dat zij-instromers voor de klas staan (bijvoorbeeld: Brindley & Parker, 2010; Wilcox & Samaras, 2009). Er is relatief weinig bekend over de belevingswereld van de zij-instromers die al meerdere jaren in het onderwijs werken. Specifiek is niet bekend welke omstandigheden en ervaringen van betekenis zijn voor de motivatie van deze zij-instromers om in het onderwijs te blijven (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). Dit gebrek aan kennis is problematisch, omdat het behouden van zij-instromers een samenhangende strategie vereist die de zorgen en ervaringen van zij-instromers in acht neemt (Anthony & Ord, 2008). Het is met andere woorden belangrijk om in kaart te brengen wat van betekenis is in de beleving van zij-instromers, om zo te begrijpen hoe zij-instromers behouden kunnen worden. De 'succesverhalen' en ervaringen van zij-instromers die hun eerste jaren in het onderwijs hebben doorlopen kan zo van waarde zijn voor toekomstige zij-instromers.

1.2 Doel- en vraagstelling

Dit onderzoek richt zich dan ook op het verschaffen van inzicht in de belevingswereld van zij-instromers in het technisch vmbo. Door de motieven van zij-instromers in kaart te brengen wordt getracht een beeld te schetsen van de omstandigheden en ervaringen die van betekenis zijn voor zij-instromers. Het kan hier zowel gaan om omstandigheden en ervaringen die volgens zij-instromers een positieve invloed hebben op hun motivatie om in het onderwijs te blijven, als om omstandigheden en ervaringen die volgens zij-instromers juist aanzetten tot twijfel of uitval. Zodoende kan dit onderzoek handvatten bieden aan scholen en beleidsmakers voor het opzetten van een strategie om zij-instromers in het onderwijs te houden. Er wordt immers inzicht geboden in wat voor zij-instromers maakt dat het technisch vmbo aantrekkelijk blijft én de omstandigheden en ervaringen die zij-instromers juist uit het technisch vmbo kunnen drijven. Om dit te realiseren is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Welke motieven zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun keuze om in het technisch vmbo te blijven?

Deze onderzoeksvraag wordt aan de hand van drie empirische deelvragen beantwoord. De begrippen *motivators*, *hygiënefactoren* en *professioneel vermogen* lopen vooruit op de operationalisering van de concepten *motivatie* en *coping* in het theoretisch kader. Motivators zijn factoren binnen een organisatie die kunnen bijdragen aan de motivatie van werknemers, maar bij afwezigheid niet demotiverend kunnen werken (Herzberg, 1968). Denk bijvoorbeeld aan het krijgen van erkenning van collega's. Hygiënefactoren zijn factoren die niet bijdragen aan de motivatie van werknemers, maar wel

demotiverend kunnen werken (Herzberg, 1968). Een klassiek voorbeeld van een hygiënefactor is de aanwezigheid van schone sanitaire voorzieningen. Met professioneel vermogen wordt bedoeld op de mate waarin (semi-)professionals erin slagen om -ondanks of dankzij alle regeldruk en obstakels waarmee zij geconfronteerd worden- plezier te beleven aan hun werk en kwaliteit te leveren (Noordegraaf, van Loon, Heerema & Weggemans, 2015-a). Het gaat om de volgende empirische deelvragen:

- Welke motivators zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven?
- Welke Hygiënefactoren zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven?
- Wat draagt bij aan het professioneel vermogen van zij-instromers in het technisch vmbo?

Ten onderbouwing van het empirische deel van dit onderzoek is tevens een aantal theoretische deelvragen opgesteld:

- Welke motivators zijn in de literatuur over zij-instromers in het onderwijs in verband gebracht met de keuze om in het onderwijs te blijven?
- Welke hygiënefactoren zijn in de literatuur over zij-instromers in het onderwijs in verband gebracht met de keuze om in het onderwijs te blijven?
- Hoe kunnen zij-instromers proactief *copen* met de hygiënefactoren waarmee zij geconfronteerd worden?

De onderzoeksvragen zijn door middel van een cross-sectioneel onderzoek onder vijf middelbare scholen beantwoord. Het gaat om scholen van verschillende grootte, grondslag en leerlingenpopulatie. Binnen deze scholen zijn semigestructureerde interviews gehouden met in totaal veertien zij-instromers die lesgeven in het technisch vmbo. Daarnaast zijn interviews gehouden met twee schooldirecteuren en een teamleider. De bevindingen uit deze interviews zijn geduid aan de hand van onderwijskundige en bestuurskundige literatuur rondom professionaliteit. De bijdrage van dit onderzoek aan deze literatuur is in de volgende alinea's besproken.

1.3 Relevantie

Dit onderzoek sluit aan op verschillende wetenschappelijke discussies. Allereerst wordt aangesloten op de discussie over de motivatie van zij-instromers in het onderwijs, waarin de werving en het behoud van zij-instromers centraal staat (Tigchelaar et al., 2008; Tigchelaar et al., 2010). Dit onderzoek biedt een ander perspectief op deze vraagstukken, door de ervaringen van zij-instromers die al enige tijd in het onderwijs werken centraal te stellen. Zodoende kunnen niet alleen succesverhalen worden opgehaald die van meerwaarde kunnen zijn voor andere zij-instromers, maar kunnen ook eventuele discrepanties tussen de motivatie van beginnende- en meer ervaren zij-instromers blootgelegd worden. Deze bevindingen kunnen bijdragen aan een verdere dialoog over het behoud van zij-instromers in het onderwijs.

Verder kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan het wetenschappelijke debat over de professionaliteit van publieke dienstverleners. Dit debat richt zich met name op de toegenomen druk op publieke dienstverleners, die hierdoor het eigenaarschap over hun beroep zouden verliezen (Noordegraaf, 2015). Door zij-instromers te interviewen over hun ervaringen in het onderwijs, kan uit dit onderzoek blijken *of* en *hoe* zij-instromers de vermeende 'druk op professionaliteit' ervaren. Dit is interessant, omdat zij-instromers een unieke positie bekleden binnen het beroepsdomein van docenten. Zij hebben namelijk ervaring in minstens één andere beroepssector, waardoor zij andere ervaringen, vaardigheden en mindsets hebben dan hun collega's (Tigchelaar et al., 2008). Op deze wijze kan dit onderzoek aanwijzingen opleveren over de rol die arbeidsverleden en -in het verlengde daarvan- socialisering spelen in de ervaring van 'druk op professionals' en het vermogen om hiermee om te gaan.

De maatschappelijke meerwaarde van dit onderzoek berust op het docententekort in het technisch vmbo. Door inzicht te bieden in de ervaringen van zij-instromers in het technisch vmbo wordt getracht de overwegingen in kaart te brengen die van betekenis zijn voor de keuze van zij-instromers om al dan niet in het technisch vmbo te blijven. Het kan zo handvatten bieden aan scholen en beleidsmakers om zij-instromers in het technisch vmbo te behouden, alsmede tegemoet te komen aan hun behoeften. Dit is van meerwaarde, omdat een coherente strategie nodig is om zij-instromers in het onderwijs te behouden (Anthony & Ord, 2008). Zodoende draagt dit onderzoek bij aan een duurzame en toekomstbestendige inzet van zij-instromers in het technisch vmbo.

In het volgende hoofdstuk wordt een beeld geschetst van het technisch vmbo. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de uitdagingen waar het technisch vmbo voor staat, de beroepsaard van docenten in het technisch vmbo en de scholing van zij-instromers. In het derde hoofdstuk wordt overgegaan op het theoretisch kader van dit onderzoek.

2. Context

In dit hoofdstuk staat de context waarbinnen dit onderzoek zich afspeelt centraal. Achtereenvolgens wordt een aantal onderwerpen besproken die kunnen helpen bij het begrijpen en plaatsen van dit onderzoek, te weten: een schets van het technisch vmbo (I), de beroepsaard van docenten in het technisch vmbo (II) en de scholing van zij-instromers (III).

2.1 Schets technisch vmbo

Het vmbo is een richting binnen het voortgezet onderwijs die leerlingen in de regel voorbereidt op het mbo. Het vmbo bestaat uit de volgende vier leerwegen (Rijksoverheid, 2019-a):

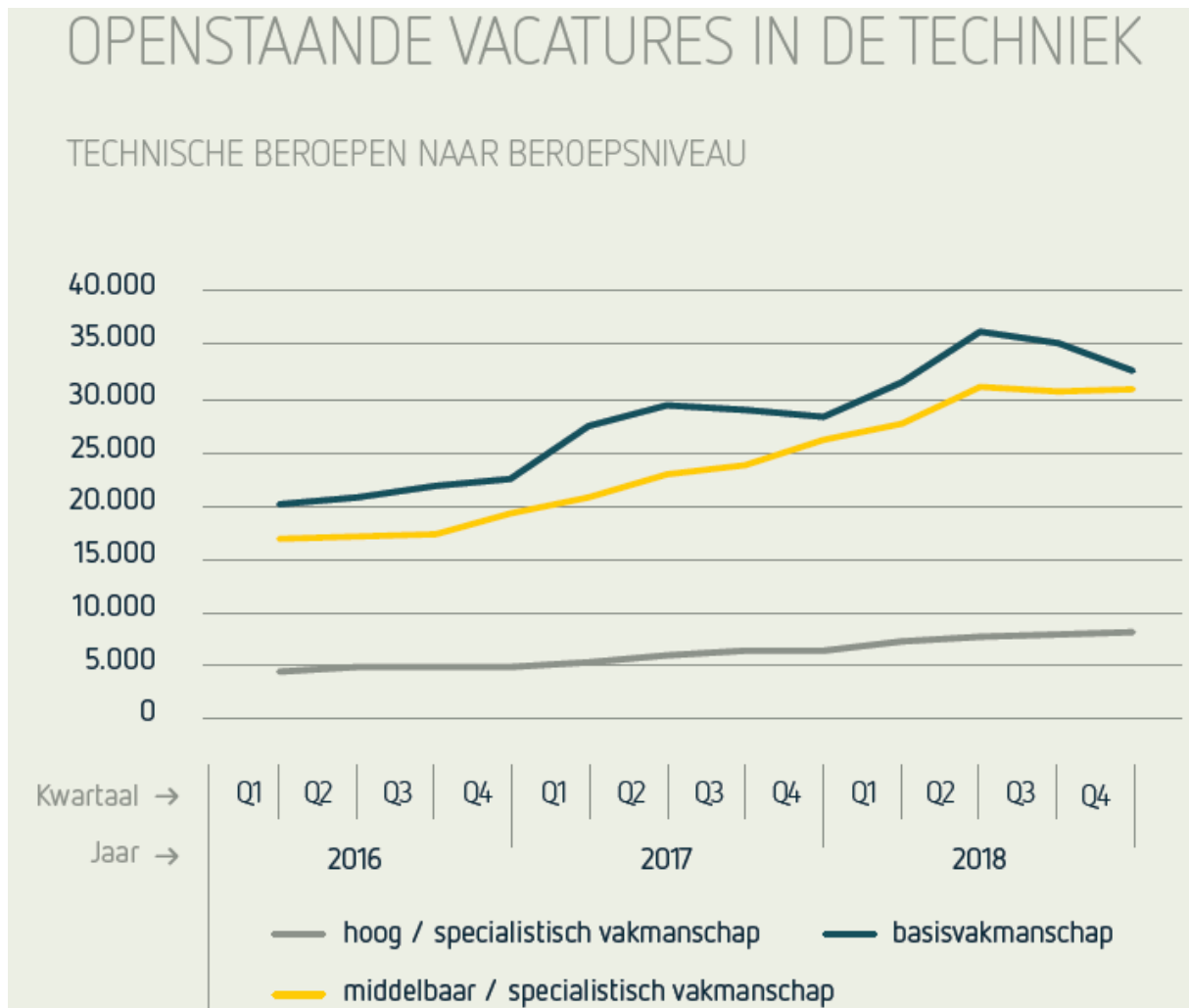
- **De basisberoepsgerichte leerweg (vmbo-b)**, waar leerlingen naast verplichte theoretische vakken ongeveer 12 uur per week beroepsgerichte vakken volgen.
- **De kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-k)**, waar eveneens 12 uur per week wordt besteed aan beroepsgerichte vakken. De theoretische vakken worden op een hoger niveau gegeven dan in de basisberoepsgerichte leerweg.
- **De gemengde leerweg (vmbo-gl)**, waarin leerlingen voornamelijk theoretische vakken volgen, maar daarnaast vier uur in de week beroepsgerichte vakken volgen. De theoretische vakken worden op hetzelfde niveau onderwezen als in de theoretische leerweg.
- **De theoretische leerweg (vmbo-t) of middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo)**, waarbinnen doorgaans uitsluitend theoretische vakken worden onderwezen. Deze vakken worden op een hoger niveau onderwezen dan in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg.

Deze leerwegen zijn opgedeeld in vier leerjaren. In de eerste twee jaar volgen leerlingen een algemeen vakkenpakket. Aan het einde van het tweede leerjaar kiezen de leerlingen een profiel, waarmee zij bepalen welke vakken zij in het derde en vierde leerjaar gaan volgen. Binnen de theoretische leerweg kunnen de leerlingen kiezen uit vier profielen: techniek (I), zorg & welzijn (II), economie (III) en landbouw (IV) (Rijksoverheid, 2019-a). Alleen de exacte vakken binnen het profiel 'techniek' worden tot het technisch vmbo gerekend. De leerlingen uit de beroepsgerichte-, kadergerichte- en gemengde leerweg kunnen uit tien profielen kiezen (Rijksoverheid, 2019-a):

- | | |
|---------------------------------------|--|
| - Economie en ondernemen (E&O) | - Bouwen, wonen en interieur (BWI) |
| - Horeca, bakkerij en recreatie (HBR) | - Produceren, installeren en energie (PIE) |
| - Zorg en welzijn (Z&W) | - Mobiliteit en transport (M&T) |
| - Groen | - Media, vormgeving en ICT (MVI) |
| - Dienstverlening en producten (D&P) | - Maritiem en techniek (MT) |

De profielen BWI, PIE, M&T, MVI en MT bereiden voor op een opleiding en baan in de technieksector en worden tot het technisch vmbo gerekend. Het profiel D&P is erg breed en niet gebonden aan één sector of werkveld. Leerlingen die voor dit profiel kiezen, krijgen in de praktijk ook enkele beroepsgerichte vakken met een technische aard onderwezen. Ook deze vakken vallen binnen het technisch vmbo.

In totaal volgen ongeveer 25.000 leerlingen een technisch profiel, wat neerkomt op 23,84% van alle leerlingen in het vmbo (Sterk techniekonderwijs 2019). Deze leerlingen zijn de softwareontwikkelaars, elektriciens en meubelmakers van de toekomst. Zij hebben een goed uitzicht op een baan omdat er een grote vraag naar opgeleid technisch personeel in het bedrijfsleven bestaat (Sterk techniekonderwijs, 2019; Techniekpact, 2019). Figuur 1 geeft hier een beeld bij:





Figuur 1: Openstaande vacatures in de Techniek. Ontleend uit: Techniekpact, 2019.

Het technisch vmbo staat daarnaast voor een aantal uitdagingen. Naast het eerder besproken lerarentekort is er ook sprake van een absolute daling in leerlingenaantallen en een afname van het aandeel vmbo-leerlingen dat voor een technisch profiel kiest. Hierdoor komt het aanbod van kwalitatief hoogstaand techniekonderwijs in verschillende regio's onder druk te staan (OCW, 2018). Een andere grote uitdaging voor het technisch vmbo is het bijblijven met de technologische ontwikkelingen in het werkveld (OCW, 2018; SER, 2016). Scholen blijven maar moeilijk op de hoogte van de nieuwste technieken en bijhorende vaardigheden, waardoor een gat tussen opleiding en praktijk ontstaat (OCW, 2018; SER, 2016). Het kabinet trekt structureel 100 miljoen euro uit voor een duurzaam, dekkend en kwalitatief hoogstaand techniekonderwijs op het vmbo (OCW, 2018; Sterk techniekonderwijs, 2019). Deze subsidie wordt regionaal ingezet en kan onder andere besteed worden

aan het (bij)scholen van docenten en het aanschaffen van nieuw lesmateriaal. Deze subsidie biedt ook mogelijkheden om te investeren in de werving en ondersteuning van zij-instromers.

2.2 Beroepsaard docenten voortgezet onderwijs

Docenten in het voortgezet onderwijs worden in de literatuur over professionaliteit vaak als *semi-professionals* of *street-level professionals* gezien (bijv. Noordegraaf, 2015; Mockler, 2005; Lipsky, 1980). Hiermee wordt bedoeld op beroepsgroepen die gesocialiseerd, opgeleid en aan hogere doelen gecommiteerd zijn, maar hun werk in een sterk bureaucratische omgeving moeten uitvoeren (Noordegraaf, 2015; Trappenburg, 2011). Hierdoor hebben docenten in tegenstelling tot klassieke professionals (zie: Wilensky, 1964) weinig beleidsruimte. Daarnaast zijn de toegepaste kennis en doctrines niet uitsluitend voorbehouden aan docenten in het voortgezet onderwijs, maar worden deze in toenemende mate als alledaags beschouwd (Pols, 2011). Figuur 2 schets een beeld van de professionaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs ten opzichte van andere beroepsgroepen:

	Private sector	Publieke sector
Professioneel  	Advocaat Notaris Registeraccountant Ingenieur bij aannemer Vliegtuigbouwer bij Boeing Onderzoeker bij Phillips	Chirurg Internist Docent universiteit Docent voortgezet onderwijs Docent basisonderwijs Ziekenverzorgende Rechercheur politie Maatschappelijk werker bij de sociale dienst Kapitein landmacht Beleidsambtenaar gemeente of Rijk
Niet-professioneel	Caissière bij Albert Hein	

Tabel 1: Continuüm-kwadrant van de mate van professionaliteit van verschillende beroepsgroepen. Uit: Trappenburg (2011).

In de maatschappelijke en wetenschappelijke discours over professionaliteit in het voortgezet onderwijs spelen onderwerpen als beroeps(z)eer en de toenemende 'druk' op docenten een hoofdrol (Noordegraaf, van Loon, Heerema & Weggemans, 2015-b). Docenten zouden het gevoel hebben de controle over het onderwijs kwijt te raken aan 'de buitenwereld', bijvoorbeeld in de vorm van de onderwijsinspectie of ouders (bijvoorbeeld: Noordegraaf et al., 2015-b; Mockler, 2005). Hierbij komt dat (semi)-professionals vaak moeite hebben met de interactie met andere professionele groepen of segmenten (Noordegraaf, 2015). Dit kan uitlopen tot een zogenaamd *inter-professional conflict*, een strijd tussen beroepsgroepen die vaak met prestige en autonomie te maken heeft (Noordegraaf, 2015). Deze conflicten kunnen overigens ook een functionele aard hebben. Zo kan de doelstelling van verschillende groepen gelijk zijn, maar kan de wijze waarop dit doel bereikt moet worden onderwerp van conflict zijn (Noordegraaf, 2015).

Om een beeld te krijgen van de beroepspraktijk van docenten in het vmbo, worden de kerncompetenties van docenten kort besproken. Docenten in het voortgezet onderwijs moeten over verschillende competenties beschikken die zijn samengevat in zeven kerncompetenties: interpersoonlijk competent (I), pedagogisch competent (II), vakinhoudelijk en didactisch competent (III), organisatorisch competent (IV), competent in samenwerking met collega's (V), competent in samenwerking met omgeving (VI) en competent in reflectie en ontwikkeling (VII) (Rijksoverheid, 2019-c).

2.3 Opleiding zij-instromers

Zij-instromers moeten net zoals andere docenten over een eerste- of tweedegraads onderwijsbevoegdheid beschikken om les te mogen geven in het technisch vmbo. Er zijn twee manieren waarop zij-instromers deze bevoegdheid kunnen halen (Rijksoverheid, 2019-b). Als eerste hebben zij de mogelijkheid om, voorafgaand aan het lesgeven, een docentenopleiding te volgen aan een hogeschool of universiteit. Als zij-instromers over relevante werkervaring of diploma's beschikken, kunnen zij vrijstelling krijgen voor bepaalde vakken. In dit geval komen zij-instromers pas voor de klas te staan als zij een diploma hebben behaald. De tweede mogelijkheid is om 'zij-instromer in beroep' te worden door deel te nemen aan een zij-instroomtraject. Kandidaten van deze trajecten moeten beschikken over: een diploma op MBO-4 of hoger (I), HBO- werk- en denkniveau (II), voldoende maatschappelijke- en beroepservaring (III) en een Verklaring Omtrent Gedrag (VOG) (IV). Als er aan deze voorwaarden is voldaan, volgt een scholings- en begeleidingstraject bij een lerarenopleiding en een middelbare school. Dit traject kent een praktijk- en een theoriecomponent. Kandidaten mogen vanaf de eerste dag van het traject voor de klas staan om als docent praktijkervaring op te doen. Daarnaast worden theorielessen gegeven, meestal op een hogeschool. Gedurende dit traject kan de zij-instromer of het schoolbestuur waar de zij-instromer werkzaam is een geschiktheidsonderzoek (assessment) aanvragen. Uit dit onderzoek blijkt of de zij-instromer voldoende bekwaam is om voor de klas te blijven staan, of het mogelijk is om binnen twee jaar een bevoegdheid te halen en welke aanvullende scholing of begeleiding hiervoor nodig is (Rijksoverheid, 2019-b). Na het behalen van het assessment kunnen zij-instromers nog begeleid worden door hun school, maar hier zijn geen wettelijke eisen aan verbonden.

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt organisatiepsychologische en bestuurskundige literatuur in verband gebracht met internationale literatuur over zij-instromers in het onderwijs, om zo een theoretisch kader te schetsen dat handvatten biedt aan het empirische deel van dit onderzoek. Het hoofdstuk bestaat uit verschillende delen. Ten eerste wordt afgebakend wat er in dit onderzoek onder *zij-instromers* wordt verstaan. Hierop volgend wordt het concept *motivatie* uitgewerkt, waarbij een onderscheid tussen *motivators* en *hygiënefactoren* wordt gemaakt. Vervolgens wordt in kaart gebracht welke motivators en hygiënefactoren in de literatuur over zij-instromers in het onderwijs naar voren komen. Tot slot wordt ingegaan op het vermogen dat zij-instromers hebben om de hygiënefactoren te overwinnen, waarbij gebruik wordt gemaakt van het concept *coping*.

3.1 Afbakening zij-instromers

Het is belangrijk om te verduidelijken wat er in dit onderzoek onder zij-instromers wordt verstaan, omdat dit begrip in de internationale literatuur over zij-instromers op verschillende wijzen is afgebakend. Dit blijkt onder andere uit de diversiteit aan termen die gehanteerd worden om zij-instromers te beschrijven; sommigen hebben het over second-career teachers (bijvoorbeeld Tigchelaar et al., 2012; Brindley & Parker, 2010), anderen over career switching teachers (bijvoorbeeld Anthony & Ord, 2008) of *alternative certified teachers* (bijvoorbeeld Proweller & Mitchener, 2004; Schwab, 2002). De gedeelde deler van deze termen is dat zij doelen op docenten die voorheen een andere baan hebben gehad. Verschillen bestaan in de criteria die aan zij-instromers worden gesteld, met name als het gaat om het arbeidsverleden. Zo valt een aardrijkskundedocent die besluit om wiskunde te gaan onderwijzen binnen sommige definities van zij-instromers, terwijl andere definities enkel docenten met werkervaring buiten de onderwijssector betrekken. Dit betreft een betekenisvol onderscheid, omdat het arbeidsverleden van zij-instromers maakt dat zij-instromers met specifieke problemen geconfronteerd worden (Tigchelaar et al., 2010). Ditzelfde geldt voor zogenaamde hybride docenten, die het docentschap combineren met een baan buiten het onderwijs (Dorenbosch, van der Velden & Bilkes, 2017).

Een verdere afbakening van het concept *zij-instromer* is dan ook wenselijk. Gezien de centrale probleemstelling van dit onderzoek -het lerarentekort in het technisch vmbo- is ervoor gekozen om enkel docenten met een arbeidsverleden buiten het voortgezet onderwijs te betrekken. Juiste deze 'niet-docenten' kunnen namelijk een oplossing vormen voor het lerarentekort in het techniekonderwijs (PBT & Motivaction, 2018). Ook is ervoor gekozen om hybride docenten buiten beschouwing te laten, omdat het hybride docentschap een fenomeen is met specifieke uitdagingen en een eigen vakliteratuur (zie bijvoorbeeld: Dorenbosch, van der Velden & Bilkes, 2017). Zodoende is tot de volgende definitie van zij-instromers gekomen; *docenten met een arbeidsverleden buiten het voortgezet onderwijs die het docentschap niet combineren met een andere baan*.

3.2 Motivatie

Nu duidelijk is wat er onder zij-instromers wordt verstaan, moet *motivatie* -het andere centrale concept van dit onderzoek- geoperationaliseerd worden. Dit is een beduidend ingewikkeldere taak,

omdat motivatie geen eenduidig fenomeen is. Toch is de bekendste definitie van motivatie redelijk basaal; to be *motivated means to be moved to do something* (Deci & Ryan, 2000, p.54). In het geval van dit onderzoek slaat 'something' op het werken in het technisch vmbo. Individuen kunnen echter niet alleen verschillen in de mate waarin zij gemotiveerd zijn, maar ook in de *oriëntatie* van hun motivatie (Deci & Ryan, 2000). Hiermee wordt bedoeld op de onderliggende houdingen en doelstellingen die tot een bepaalde actie aanzetten; het *waarom* van handelen (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast is de motivatie van werknemers om in de publieke sector te werken gelaagd en spelen verschillende soorten motieven een rol (Boselie, Leisink & Vandenabeele, 2011; Perry & Wise, 1990). Doorgaans wordt een onderscheid tussen twee soorten motivatie gehanteerd: intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Dit onderscheid wordt hieronder uitgewerkt.

Bij intrinsieke motivatie gaat het om de voldoening die inherent is aan het uitvoeren van een bepaalde activiteit of taak (Deci & Ryan, 2000). Deze voldoening komt voort uit de psychologische behoeften van het individu, zoals de behoefte aan competentie, autonomie of uitdaging (Deci & Ryan, 2000). Individuen die intrinsiek gemotiveerd zijn voeren hun werk bijvoorbeeld uit omdat zij hier plezier aan beleven of omdat zij het uitdagend vinden. Intrinsieke motivatie zou vooral van betekenis zijn voor hoogopgeleide werknemers (Boselie et al., 2011). Binnen publieke organisaties speelt een bijzondere vorm van intrinsieke motivatie een rol in de keuze om in de publieke sector te (blijven) werken; *public service motivation* (Boselie et al., 2011, Perry & Wise, 1990). De oriëntatie van deze motivatie is de wil om een bijdrage te leveren aan de samenleving of aan het algemeen belang. Binnen *public service motivation* zijn drie motieven te onderscheiden (Boselie et al., 2011). Allereerst gaat het hier om het rationeel-economische motief om de opbrengst van het eigen handelen te optimaliseren. Ten tweede is er het normatieve motief; een ervaren plicht om een maatschappelijke bijdrage te leveren. Tot slot kent *public service motivation* een affectief of altruïstisch aspect, omdat publieke dienstverleners zich graag compassievol opstellen tegenover anderen.

Extrinsieke motivatie vormt de tegenpool van intrinsieke motivatie. Een individu dat extrinsiek gemotiveerd is voert een bepaalde taak of activiteit niet uit voor de voldoening die inherent is aan dit handelen, maar om een uitkomst die hiervan te scheiden is (Deci & Ryan, 2000). Denk bijvoorbeeld aan een kind dat een bijbaantje neemt om te sparen voor een nieuwe fiets of aan een student die zijn huiswerk maakt om een diploma te behalen. Extrinsieke motieven als een goed salaris of baanzekerheid kunnen voor werknemers een reden zijn om voor een bepaalde baan te kiezen of juist om van baan te veranderen (Boselie et al., 2011). Dit geldt met name voor laagopgeleide werknemers (Boselie et al., 2011).

Zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie doet zich voor in de interactie tussen het individu en het beroep of de taak (Deci & Ryan, 2000). Werknemers kunnen dan ook verschillende motieven hebben om hetzelfde beroep uit te voeren en er bestaan geen beroepen die iedereen motiveren (Deci & Ryan, 2000). Dit is in lijn met de gangbare aanname in de motivatieliteratuur dat werkmotivatie niet alleen bepaald wordt door het individu, maar ook door de aard van het werk en de beroepsomgeving (Wright, 2004). Om de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven beter te begrijpen, moet

dan ook zowel naar de beroepsomgeving van zij-instromers als naar de rol van zij-instromers zelf gekeken worden. Deze tweedeling tussen de beroepsomgeving en –aard van zij-instromers enerzijds en de rol van de zij-instromers als individu anderzijds, vormt de leidraad voor de rest van dit theoretisch kader.

3.3 Invloed van de beroepsomgeving en -aard

In de literatuur over zij-instromers in het onderwijs worden uiteenlopende aspecten van de beroepsomgeving en –aard genoemd die in positieve of negatieve zin van betekenis zouden zijn voor de motivatie van zij-instromers. Om te begrijpen hoe deze aspecten zich verhouden tot elkaar en de motivatie om in het onderwijs te blijven, wordt gebruikt gemaakt van de zogenaamde twee-factor motivatietheorie. Deze theorie wordt hieronder uitgewerkt, om vervolgens over te gaan op een analyse van de aspecten die in de literatuur over zij-instromers in het onderwijs naar voren komen.

De Amerikaanse organisatiepsycholoog Frederick Herzberg werkt in “*Work and the nature of Man*” (1966) en “*One more time: How do you motivate employees?*” (1968) zijn twee-factor motivatietheorie uit. Volgens deze theorie staan de factoren die binnen een organisatie tot motivatie en werktevredenheid leiden los van de factoren die tot demotivatie en werkontevredenheid leiden. Herzberg onderscheidt op basis van een extensieve literatuurstudie en een onderzoek naar de motivatie van 1658 private en (semi-)publieke werknemers (Herzberg, 1968) twee typen motivatiefactoren binnen organisaties: motivators en hygiënefactoren.

- **Motivators** komen voort uit de menselijke behoefte aan psychologische groei. Deze factoren kunnen werknemers motiveren als zij aanwezig zijn, maar hebben geen negatieve werking op de motivatie van werknemers als zij afwezig zijn. Voorbeelden van motivators zijn het krijgen van erkenning van collega’s of het opdoen van nieuwe vaardigheden. Motivators kunnen gezien worden als intrinsieke motieven (Sachau, 2007).
- **Hygiënefactoren** komen voort uit de natuurlijke behoefte om pijn en ongemak te vermijden. Deze factoren dragen niet bij aan de motivatie van werknemers, maar kunnen wel demotiverend werken als zij niet in orde zijn binnen een organisatie. Het meest basale voorbeeld van hygiënefactoren is de aanwezigheid van schone sanitaire voorzieningen of goede bureaustoelen op de werkplaats. Herzberg noemt echter ook minder tastbare hygiënefactoren zoals werkdruk of baanzekerheid. Hygiënefactoren komen overeen met wat Deci & Ryan (2000) extrinsieke motieven noemen (Sachau, 2007).

Een overzicht van de motivators en hygiënefactoren die Herzberg (1966; 1968; 1974) benoemt is in tabel 2 te vinden:

Motivators	Hygiënefactoren
Prestaties in het werk	Het organisatiebeleid of –bewind.
Het afronden van een taak, oplossen van een probleem, of de resultaten zien van de eigen inzet.	De gevolgen van de hiërarchie van een organisatie of de vormgeving van het management.

Het ontvangen van complimenten.	Supervisie.
Het ontvangen van erkenning van leidinggevendenden, collega's of 'de maatschappij'.	Gebeurtenissen rondom het gedrag van de leidinggevende(n).
De aard van het werk.	Interpersoonlijke relaties.
De mate van uitdaging, afwisseling of creativiteit in het werk.	De interactie tussen werknemers enerzijds en leidinggevendenden, 'peers' of ondergeschikten anderzijds.
Verantwoordelijkheid.	Werkomstandigheden.
De status en/of autoriteit van de functie.	De fysieke inrichting van de werkruimte (o.a. verlichting, ventilatie, gereedschappen, ruimte etc.).
Persoonlijke vooruitgang of groei.	Salaris
Een positieve verandering in de status of positie van het individu binnen een organisatie.	Andere vormen van beloning of compensatie (zoals bonussen).
Situaties die ervoor zorgen dat werknemers nieuwe vaardigheden leren, een nieuw perspectief verwerven of te maken krijgen met ' <i>the opening of a previously closed door</i> ' (Herzberg, 1966, p.194).	Baanzekerheid.

Tabel 2: Motivators en hygiënefactoren uit het werk van Herzberg (1966; 1968; 1974). Ontleend uit: Katt & Condly, 2009.

Hygiënefactoren spelen direct of indirect in op fysiologische basisbehoeften (zie: Maslow, 1943). Een hygiënefactor als salaris kan bijvoorbeeld als basisbehoefte gezien worden omdat het gebruikt wordt om aan fysiologische behoeften zoals eten en onderdak te voldoen. Motivators spelen daarentegen in op psychologische behoeften zoals prestige of het gevoel betekenisvol te zijn. Hoewel hygiënefactoren niet kunnen motiveren, kunnen zij motivators wel overschaduwen. Het voldoen aan hygiënefactoren kan zodanig begrepen worden als een randvoorwaarde om aan de psychologische groei van de motivators te kunnen voldoen.

Herzberg (1968) distantieert zich met zijn twee-factor motivatietheorie van het dominante denken over motivatie in zijn tijd. Hij vat dit klassieke denken met een knipoog samen in de term KITA, een acroniem voor Kick In The Pants. Volgens het KITA-denken hebben medewerkers een in variërende mate figuurlijke schop onder de broek nodig om hun beroep gemotiveerd uit te voeren. Dit kan zowel de vorm van een straf als de vorm van een beloning aannemen. Denk bijvoorbeeld aan het verhogen of verlagen van salarissen op basis van prestatie. Herzberg (1968) stelt dat managers en organisaties hier niet goed aan doen, omdat er enkel wordt ingespeeld op de hygiënefactoren. Dit kan werknemers op korte termijn weliswaar *bewegen* om hun werk uit te voeren, maar zal op de lange termijn niet bijdragen aan hun *motivatie*. Investerings in hygiënefactoren kunnen wél van meerwaarde zijn als zij dusdanig demotiverend werken dat zij de motivators overschaduwen. Wie werknemers echter substantieel wil motiveren, moet het beroep *verrijken*. Dit kan bewerkstelligd worden door motivators in te bouwen die de psychologische groei van werknemers faciliteren. Het onderscheid tussen

beweging door het wegnemen van hygiënefactoren en *motivatie* door het investeren in motivators kan vergeleken worden met het hedendaagse onderscheid tussen respectievelijk extrinsieke- en intrinsieke motivatie (Sachau, 2007).

De twee-factor motivatietheorie staat te boek als één van de invloedrijkste theorieën in de managementwetenschappen (Stello, 2010; Sachau, 2007; Bassett-Jones & Lloyd, 2005). De theorie is talloze malen getoetst en kent toepassingen in zowel de private als publieke sector (Katt & Condly, 2009). Hoewel de theorie ruim vijftig jaar na publicatie nog steeds relevant is (bijv. Stello, 2010; Sachau, 2007), is de theorie door de jaren heen aangescherpt. Met name de categorisering van bepaalde motivators en hygiënefactoren is onderwerp van discussie. Zo blijkt uit verschillende onderzoeken dat geld, een hygiënefactor, wel degelijk tot lange-termijn motivatie kan leiden (Bassett-Jones & Lloyd, 2005). Daarnaast kunnen interpersoonlijke relaties op het werk, eveneens een hygiënefactor volgens Herzberg (1968), wel degelijk bijdragen aan psychologische groei en professionele weerbaarheid en daardoor beter als motivator worden gezien (Sachau, 2007).

De originele categorisering van Herzberg (zie tabel 2) lijkt met andere woorden gedateerd, maar de onderliggende theorie blijft populair onder psychologen, organisatie- en managementwetenschappers. Dit komt niet in de laatste plaats door de opkomst van de positieve psychologie. De twee-factor motivatietheorie sluit namelijk aan op de kernprincipes van deze stroming; niet alleen door te stellen dat motivatie meer is dan de afwezigheid van demotivatie, maar ook door intrinsieke motivatie te stimuleren door middel van *motivators* die werknemers in hun kracht zetten en groei faciliteren (Sachau, 2007). Moderne studies gebruiken de twee-factor motivatietheorie doorgaans niet één op één zoals Herzberg het in 1968 beschreef, maar benaderen het als een framework om de duale aard van motivatie te begrijpen (Sachau, 2007). Onderzoekers gaan zodoende op zoek naar de motivators en hygiënefactoren die in een specifieke context spelen en gebruiken de theorie van Herzberg (1966;1968) om de bevindingen te duiden (zie bijvoorbeeld: Katt & Condly, 2009; Vilnai-Yavetz & Levina, 2018).

Dit is ook de wijze waarop de twee-factor motivatietheorie in dit onderzoek gebruikt wordt. In de komende alinea's worden op basis van literatuur over zij-instromers in het onderwijs motivators en hygiënefactoren geschetst die mogelijk van toepassing zijn op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven.

3.3.1 Motivators

Om de motivators die mogelijk van invloed zijn op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven werken in kaart te brengen, wordt allereerst verkend wat zij-instromers motiveert om de stap naar het onderwijs te zetten. In de literatuur worden voornamelijk *intrinsieke* motieven genoemd. Tigchelaar en anderen (2010) onderscheiden drie intrinsieke motieven die in de literatuur over zij-instromers in het onderwijs naar voren komen:

- iets willen betekenen voor kinderen of jongeren
- De wens om vakinhoudelijke kennis of interesse over te dragen

- Een bijdrage willen leveren aan de maatschappij (public service motivation)

Deze motieven worden onderbouwd door de bevindingen van een recent onderzoek van PBT & Motivation (2018), waarin de drijfveren van niet-docenten om mogelijk in het onderwijs te gaan werken centraal staan. De drie meest genoemde doorslaggevende redenen zijn; leerlingen helpen het beste uit zichzelf te halen, het overbrengen van vakinhoudelijke kennis en iets bijdragen aan de maatschappij. Deze motieven worden hieronder uitgewerkt, om zo een beter beeld te krijgen van de wijze waarop zij zich vertalen naar de praktijk van het docentschap.

iets willen betekenen voor kinderen of jongeren

De wil om met kinderen of jongeren te werken is voor veel zij-instromers een motief om in het onderwijs te gaan werken (Wilcox & Samaras, 2009; Watt & Richardson, 2008; Richardson & Watt, 2006). Het gaat hier voornamelijk om een verlangen om bij te dragen aan de levens en groei van leerlingen (Tigchelaar et al., 2010; Wilcox & Samaras, 2009; Proweller & Mitchener, 2004). Proweller & Mitchener (2004) beschrijven bijvoorbeeld een oud-scheikundige die scheikundedocent is geworden in een 'urban school' om een verschil te maken voor donkere tieners. Uit onderzoek van Wilcox & Samaras (2009) naar de ervaringen van zij-instromers in hun eerste jaar als docent aan een middelgrote universiteit in de staat Virginia blijkt dat dit niet enkel een motief is om de stap naar het onderwijs te zetten, maar ook om in het onderwijs te blijven. Zo gaven zij-instromers aan dat zij zich gelukkig en voldaan voelden omdat zij het gevoel hadden bij te dragen aan de levens van anderen (Wilcox & Samaras, 2009). In lijn met Herzberg (1966; 1968) bleken vooral tekens van erkenning vanuit leerlingen motiverend te werken. Zo beschrijft een zij-instromer uit het onderzoek van Wilcox & Samaras (2009, p. 185): *"I was particularly pleased when, while I was helping a student one-on-one, she told me that I was her favorite teacher"*. Het zien groeien of erkenning krijgen van leerlingen kan dan ook als motivator gezien worden.

Overbrengen van vakkennis en interesse

Een ander motief van zij-instromers om voor het onderwijs te kiezen is het willen overbrengen van vakkennis en persoonlijke interesses die in voorgaande carrières zijn opgedaan (Tigchelaar et al., 2010; Proweller & Mitchener, 2004). Zij-instromers dichten zichzelf uiteenlopende levens- en werkervaringen toe, die zij graag inzetten om bijvoorbeeld de 'echte wereld naar het klaslokaal te brengen' of jongeren te enthousiasmeren voor een vakgebied (William & Forgasz, 2009; Proweller & Mitchener, 2004). Zij-instromers vinden het belangrijk dat deze ervaring en vaardigheden worden erkent door hun omgeving (Anthony & Ord, 2008). Ook deze vorm van erkenning kan als mogelijke motivator worden gezien om in het onderwijs te blijven werken.

Hoewel het slagen van deze overdracht van kennis en interesse tot motivatie kan leiden, kan het ook een keerzijde hebben. Zo geven de zij-instromers uit de studie van William & Forgasz (2009) aan dat zij teleurgesteld waren in het kennisniveau van leerlingen, het weigeren om huiswerk te maken en het gebrek aan interesse dat ouders tonen voor het onderwijs van hun kind. Het is dan ook mogelijk dat zij-instromers inzet van leerlingen en ouders als hygiënefactor ervaren.

Een bijdrage leveren aan de maatschappij

Een laatste intrinsiek motief om voor het onderwijs te kiezen is de eerder besproken *public service motivation*; de wil om een bijdrage te leveren aan de maatschappij. Hoewel dit raakt aan een ander motief, namelijk het willen helpen van jongeren, gaat het hier om de maatschappelijke positie die docenten hebben binnen de maatschappij. Een aantal zij-instromers uit het onderzoek van Proweller & Mitchiner (2004) kozen er bijvoorbeeld bewust voor om in scholen in Amerikaanse achterstandsgebieden te werken, om zo een bijdrage te leveren aan publieke vraagstukken rondom onderwijsgelijkheid, publieke gezondheid en sociale rechtvaardigheid. Zij-instromers in het Australische voortgezet onderwijs geven daarnaast in een studie van Anthony & Ord (2008) aan dat zij graag als docent blijven werken, omdat zij zich zo een waardevol lid van de maatschappij voelen. Een zij-instromer met een beroepsverleden in de media stelde bijvoorbeeld: *“I’d started off with a selfish kind of thing. I wanted a profession, career and I needed to find security for my family, but the bonus is that I’ve actually become a valued member of society which I can’t say I had as a working in the Media, it’s an added bonus here people treat me differently. I get that quite often, people admire teachers”* (Anthony & Ord, 2008, p.372). Deze voldoening, aangewakkerd door de verwerving van maatschappelijk aanzien of status, kan worden gezien als motivator. Sommige auteurs, zoals William & Forgasz (2009), stellen echter dat de prestige van het leraarschap een zeer beperkte rol speelt in de motivatie en tevredenheid van zij-instromers in het onderwijs.

Andere motieven

Bovenstaande motivators zijn dominant in de literatuur over zij-instromers in het onderwijs, maar dit betekent niet dat er geen andere factoren zijn die mogelijk van invloed zijn op de motivatie van zij-instromers om in het onderwijs te blijven. Sommige auteurs noemen bijvoorbeeld extrinsieke motieven zoals baanzekerheid, een goed salaris of lange schoolvakanties (Castro & Bauml, 2009; Stokking et al., 2003, vergelijk: PBT & Motivaction, 2018). Deze extrinsieke motieven zijn echter omstreden (William & Forgasz, 2009) en kunnen tevens beter als hygiënefactoren worden gezien in het model van Herzberg (1968). Toch zijn er andere drijfveren om in het onderwijs te blijven werken. Chambers (2002) beschrijft bijvoorbeeld dat zij-instromers gemotiveerd worden door autonomie-winst, waarbij vooral bedoeld wordt op de ruimte die de zij-instromers krijgen om eigen ideeën toe te passen in hun lessen. Ook kan het docentschap, afhankelijk van het vorige beroep van zij-instromers, mogelijkheden bieden tot persoonlijke groei en intellectuele uitdaging (Watt & Richardson, 2008). Collega’s en leidinggevenden kunnen een belangrijke rol spelen in het realiseren van deze groei en intellectuele vervulling. Dit kan bijvoorbeeld door emotionele ondersteuning te bieden, inhoudelijk advies te geven of zelf een open en legerichte houding tegenover zij-instromers aan te nemen (Wilcox & Samaras, 2009). Anderzijds kunnen collega’s en leidinggevenden ook een averechtse werking teweegbrengen. Brindley & Parker (2010) beschrijven bijvoorbeeld situaties waarin collega’s zij-instromers adviseren om hun verwachtingen van het docentschap te verlagen en waarin leidinggevenden beslissingen nemen die inbreuk doen op de professionele groei en het emotionele welzijn van zij-instromers. Een andere keerzijde van dit motief is dat het docentschap benaderd kan worden als een opstapje naar een volgende carrière. Zij-instromers hoeven het

docentschap niet als definitieve carrière te zien, maar kunnen het ook als een tijdelijk beroep benaderen waarin vaardigheden worden aangeleerd die van betekenis kunnen zijn voor toekomstige beroepen (Anthony & Ord, 2008).

Samenvatting motivators

Uit de literatuur over zij-instromers in het onderwijs is een aantal motivators te ontleen die mogelijk van invloed zijn op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te werken. Deze zijn in de onderstaande tabel verwerkt. De motivator *overdragen van kennis en interesse* kent een keerzijde en kan ook als hygiënefactor optreden.

Motivator	Voorbeelden / uitingen
Van betekenis zijn voor jongeren	Jongeren zien groeien, positieve feedback krijgen van leerlingen.
Overdragen van kennis en interesse	Praktijkervaring kunnen toepassen in lessen, leerlingen enthousiasmeren.
Maatschappelijk aanzien / prestige	Het gevoel hebben van maatschappelijke betekenis te zijn of bewonderd te worden.
Erkenning van ervaring en competenties	Erkenning of vertrouwen krijgen van collega's of leidinggevenden.
Persoonlijke groei, intellectuele voldoening	Uitgedaagd worden, emotionele steun of aanmoediging van collega's krijgen.
Autonomiewinst	Ruimte krijgen om zelf lessen in te vullen.

Tabel 3: Motivators die mogelijk van toepassing zijn op zij-instromers in het technisch vmbo.

3.3.2 Hygiënefactoren

De hygiënefactoren die mogelijk van invloed zijn op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven zijn gemakkelijker in kaart te brengen dan de motivators. Er is namelijk meer gepubliceerd over de obstakels die zij-instromers in het onderwijs ervaren en de omstandigheden die aanzetten tot uitstroom. Hieronder zijn de belangrijkste mogelijke hygiënefactoren uitgewerkt.

Organisatiecultuur

Een eerste reden voor zij-instromers om uit het onderwijs te stappen is de zogenaamde cultuurschok (Tigchelaar et al., 2010; Anthony & Ord, 2008; Morton et al., 2006; Schwab, 2002). Zij-instromers nemen een mindset mee uit hun vorige beroep, waardoor zij geen kennis hebben van culturele assumpties en verwachtingen binnen een school (Morton et al., 2006). Dit leidt tot een cultuurschok, die als dusdanig frustrerend kan worden ervaren dat zij-instromers besluiten om het onderwijs te verlaten (Morton et al., 2006). Een cultuurschok kan op uiteenlopende wijzen vormkrijgen. Morton en anderen (2006) beschrijven bijvoorbeeld hoe zij-instromers moeten wennen aan het gegeven dat het

in veel scholen niet gebruikelijk is om tijdens het werk even koffie te halen, gebruik te maken van het toilet of een praatje te maken met collega's. Zij-instromers uit het onderzoek van Anthony & Ord (2008) geven daarnaast aan dat zij niet naar collega's durven te stappen als zij een vraag hebben, omdat alle docenten binnen de school gestrest zijn en zij hun collega's niet tot last willen zijn. Wilcox & Samaras (2009) bespreken daarnaast ergernissen rondom roddelende docenten.

Organisatiestructuur en hiërarchie

Een andere hygiënefactor is de onvrede van zij-instromers over de organisatiestructuur en hiërarchie van scholen. Waar autonomie een motivator is, kan autonomieverlies bijvoorbeeld als hygiënefactor worden gezien. Een verlies aan autonomie ten opzichte van het voorgaande beroep kan namelijk tot onvrede en frustratie bij zij-instromers leiden (Tigchelaar et al., 2010). Andere bronnen van frustratie zijn het gebrek aan verantwoordingsstructuren binnen scholen, de afwezigheid van voldoende (financiële) middelen om het onderwijs op een andere wijze in te vullen (beide Anthony & Ord, 2008) of op senioriteit gebaseerde taakverdeling (Wilcox & Samaras, 2009). Tot slot stellen Tigchelaar en anderen (2012) dat scholen te weinig leer- en groeimogelijkheden bieden om zij-instromers op de lange termijn aan zich te binden.

Werkdruk

Een andere hygiënefactor is werkdruk. Werkdruk is de meest genoemde drempel om in het onderwijs te gaan werken in het drijfverenonderzoek van PBT & Motivaction (2018). Daarnaast tonen verschillende onderzoeken aan dat werkdruk ook na intrede in het onderwijs van invloed is op de motivatie van zij-instromers om in het onderwijs te blijven. Zo hebben zij-instromers moeite met het vinden van een balans tussen werk en privéleven (Tigchelaar et al., 2010; Anthony & Ord, 2008; Wilcox & Samaras, 2009). Hoewel zij-instromers een bepaalde mate van werkdruk verwachten als zij de stap naar het onderwijs zetten, zijn zij met name negatief verast door de hoeveelheid administratieve taken en vergaderingen die verbonden zijn aan het docentschap (Wilcox & Samaras, 2009).

Begeleiding

Een andere verklaring voor de uitval van zij-instromers is de complexiteit en veeleisendheid van het leraarschap. Naast de hoge werkdruk kunnen zij-instromers, net zoals andere docenten, moeite hebben met het rechte doen aan verschillen tussen leerlingen, het communiceren met ouders of het organiseren van klaswerk (Stokking et al., 2003). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat beginnende zij-instromers nog geen routines hebben opgebouwd om met dergelijke uitdagingen om te gaan (Brindley & Parker, 2010). Daarnaast zouden beginnende zij-instromers nog niet over het vermogen bezitten om vraagstukken vanuit verschillende perspectieven te benaderen (Brindley & Parker, 2010). Ongeacht de oorzaak blijft echter staan dat zij-instromers in deze gevallen niet in voldoende mate voorbereid zijn op het docentschap (Stokking et al., 2003). Dit kan zich zowel in het voortraject als tijdens de begeleiding op school voordoen.

Andere hygiënefactoren

Tot slot worden een aantal hygiënefactoren in verband gebracht met zij-instromers die aansluiten op het klassieke KITA-denken. Castro & Bauml (2009) stellen bijvoorbeeld dat de salariskloof, een gebrek

aan financiële speelruimte en gebrek aan tijd om een opleiding te volgen redenen zijn om niet voor het docentschap te kiezen. De salariskloof wordt ook in het onderzoek van PBT & Motivaction (2018) genoemd als drempel om voor het docentschap te kiezen. Hier staat tegenover dat een goed salaris, baanzekerheid (beide Castro & Bauml, 2009) of lange schoolvakanties (PBT & Motivaction, 2018) mensen mogelijk juist kan bewegen om voor het onderwijs te kiezen.

Samenvatting hygiënefactoren

Op basis van de literatuur over zij-instromers in het onderwijs wordt verwacht dat de volgende hygiënefactoren een rol spelen bij de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven.

Hygiënefactor	Voorbeelden / uitingen
Organisatiecultuur	Niet bekend zijn met normen en gebruiken, roddelende collega's, gesloten houding docenten.
Organisatiestructuur en hiërarchie	Autonomieverlies, gebrek aan financiële middelen, afwezigheid van verantwoordingsstructuren, taakdeling op basis van senioriteit.
Werkdruk	Moeite hebben met de werk-privébalans, ergernis aan administratieve taken.
Begeleiding	Moeite hebben met: het recht doen aan verschillen tussen leerlingen, de communicatie met ouders of het organiseren van klaswerk.
Salaris	Meer- of minder geld verdienen als docent ten opzichte van het vorige beroep.
Baanzekerheid	Verzekerd zijn van een carrière in het onderwijs.
Schoolvakanties	Waarde hechte aan de lange vakanties
Ongemotiveerde leerlingen	Keerzijde motivator 'overdragen van vakkennis en interesse'; teleurstelling door houding of motivatie van leerlingen.

Tabel 4: Hygiënefactoren die mogelijk van toepassing zijn op zij-instromers in het technisch vmbo.

3.3.3 Samenvatting invloed beroepsomgeving en –aard

In deze paragraaf is uitgewerkt wat er onder zij-instromers verstaan wordt, hoe het concept *motivatie* geoperationaliseerd is en welke motivators en hygiënefactoren mogelijk van invloed zijn op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven. Het concept *motivatie* is benaderd vanuit de twee-factor theorie van Herzberg (1966; 1968), die een onderscheid maakt tussen

motivators en hygiënefactoren. De motivators en hygiënefactoren die mogelijk van invloed zijn op zij-instromers zijn op basis van literatuur over zij-instromers in het onderwijs in kaart gebracht.

3.4 Invloed van de zij-instromer

Inmiddels is duidelijk dat de beroepsomgeving van zij-instromers belangrijk is voor hun motivatie om in het onderwijs te blijven. Hiermee is echter nog niet verklaard waarom dit voor sommige zij-instromers reden is om uit het onderwijs te stappen, terwijl anderen binnen dezelfde omgeving hun werk juist met plezier blijven uitoefenen. Dit heeft te maken met het vermogen van individuen om invloed uit te oefenen op hun omgeving en deze naar eigen hand te zetten. Om dit beter te begrijpen, wordt gebruik gemaakt van de concepten *coping* en *professioneel vermogen*.

Coping is onlosmakelijk verbonden met het werk van Michael Lipsky (1980). Hij onderzocht de wijze waarop frontlinie dienstverleners in de publieke sector omgaan met de bureaucratie en uitdagingen van hun werk, om zo een aantal verschillende strategieën te beschrijven die frontlinie dienstverleners kunnen toepassen om te *copen* met de druk die hen vanuit burgers en de overheid wordt opgelegd (Lipsky, 1980, zie ook: Taylor & Kelly, 2006; Noordegraaf et al., 2015-a). In de bestuurskundige literatuur is vooral aandacht voor coping die zich voordoet in de interactie tussen de dienstverlener en cliënten of burgers (Tummers, Bekkers, Vink & Musheno, 2015), waarbij negatieve copingmechanismen als regelbreking en agressie de boventoon voeren (Noordegraaf et al., 2015-a). Tummers et al. (2015) komen na een review van deze literatuur bijvoorbeeld tot de volgende definitie van coping: “*de gedragsmatige inspanningen die frontlinie werkers inzetten in de interactie met cliënten, om de externe en interne eisen en conflicten waar zij dagelijks mee geconfronteerd worden te beheersen, tolereren of verminderen*” (p.5). Dit is een accurate definiëring binnen de context van een literatuurreview, maar schiet in de praktijk op een aantal vlakken tekort. Zo hebben frontlinie dienstverleners niet alleen te maken met cliënten, maar ook met andere stakeholders en veranderingen in hun beroepsomgeving (Noordegraaf et al., 2015-a). Ook is er in deze definitie geen aandacht voor het vermogen dat frontlinie medewerkers hebben om invloed uit te oefenen op hun omgeving of het systeem waarin zij zich bevinden, beide topics die in de literatuur over organisatiepsychologie en ‘sociology of professions’ wel aan bod komen (Noordegraaf et al., 2015-a).

Noordegraaf et al. (2015-a) introduceren om deze reden een ander begrip; *professioneel vermogen*. Zij zien publieke professionals niet als willoze slachtoffers van de druk die hun van buitenaf wordt opgelegd, maar als actieve *agenten* met eigen krachten en ontwikkelmogelijkheden. Als deze publieke professionals erin slagen om -ondanks of dankzij alle regeldruk en obstakels waarmee zij geconfronteerd worden- plezier te beleven aan hun werk en kwaliteit te leveren, dan beschikken zij over professioneel vermogen (Noordegraaf et al., 2015-a). Het gaat dus niet enkel om de obstakels, uitdagingen en eisen uit de beroepsomgeving, maar ook om het vermogen dat publieke dienstverleners hebben om te midden hiervan kwaliteit te leveren in het verlenen van publieke diensten zoals goed onderwijs. De mate waarin publieke dienstverleners over professioneel vermogen beschikken verschilt en is afhankelijk van twee factoren: houding en hulpbronnen (Noordegraaf et al., 2015-a). Deze factoren kennen een aantal dimensies, die hieronder zijn uitgewerkt.

3.4.1 Houding

Allereerst kan de houding van publieke dienstverleners bijdragen aan hun professioneel vermogen. Deze houding bestaat uit de persoonlijkheid en de motivatie van een individu (Noordegraaf et al., 2015-a). Een passende persoonlijkheid kan ervoor zorgen dat publieke dienstverleners, ongeacht de aard van het werk, plezier beleven aan hun beroep (Brunborg, 2008, in: Noordegraaf et al., 2015-a). Ook kan een zogenaamde stabiele persoonlijkheid helpen bij het verwerken van negatieve gebeurtenissen (Kaplan 1996, in: Noordegraaf et al., 2015-a). Deze stabiele persoonlijkheid bestaat uit vijf componenten (Costa & McCrae, 1992, in: Noordegraaf et al., 2015-a):

- **Emotionele stabiliteit;** hoe emotioneel en stressbestendig een individu is.
- **Extraversie;** de mate waarin een individu behoefte heeft aan sociaal contact.
- **Vriendelijkheid;** de mate van vertrouwen in interpersoonlijke relaties en het empathisch vermogen van een individu.
- **Zorgvuldigheid;** doorzettingsvermogen en planningsvaardigheden.
- **Openheid;** wat bestaat uit nieuwsgierigheid en de behoefte aan variëteit.

Werknemers met een lage persoonlijke stabiliteit kunnen een werkomgeving als dreigend ervaren, terwijl collega's met een hoge persoonlijke stabiliteit dezelfde omgeving juist uitdagend vinden (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, in: Noordegraaf et al., 2015-a). Ook is het mogelijk dat bepaalde karakterkenmerken bijdragen aan positieve coping. Zo zouden extraverte mensen eerder om hulp kunnen vragen bij anderen als zij dit nodig hebben, omdat zij gemakkelijk sociale contacten leggen (Bakker et al., 2014, in: Noordegraaf et al., 2015-a).

Naast persoonlijkheid kan motivatie ook bijdragen aan het professioneel vermogen van publieke dienstverleners. Het gaat hier met name om *autonome motivatie*, wat wil zeggen dat een individu vanuit eigen waarden of intrinsiek werkplezier gemotiveerd is om zich in te zetten tijdens het werk (Noordegraaf et al., 2015-a). Echter kan ook public service motivation ertoe leiden dat publieke dienstverleners zich richten op het lange-termijndoel om een bijdrage te leveren aan de maatschappij, waardoor zij eerder proactief zullen handelen om potentiële obstakels die dit doel in de weg staan aan te pakken (Noordegraaf et al., 2015-a).

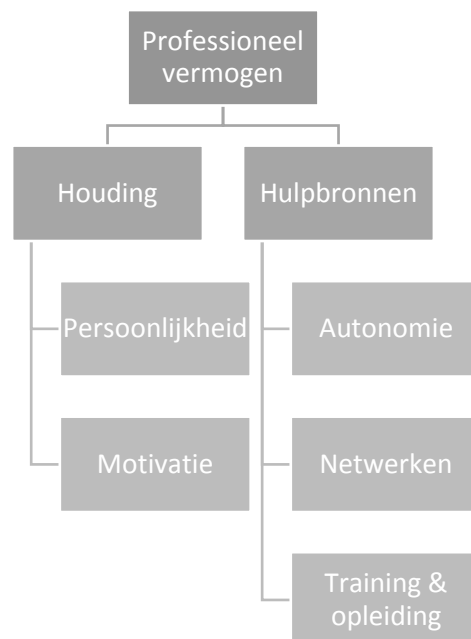
3.4.2 Hulpbronnen

Een aantal hulpbronnen kan bijdragen aan het professioneel vermogen van publieke dienstverleners. De eerste hulpbron is autonomie, een onderwerp dat in de literatuur over (publieke) professionals vaak in verband is gebracht met professionaliteit (bijv. Wilensky, 1964; Trappenburg, 2011; Noordegraaf, 2015). Autonomie kan de publieke dienstverlener de ruimte geven om te experimenteren met verschillende copingstijlen om een uitdaging zo op verschillende wijzen aan te pakken (Noordegraaf et al., 2015-a). Eerder in dit hoofdstuk is vastgesteld dat autonomie winst of – verlies tevens als respectievelijk motivator en hygiënefactor kan optreden. Het ligt dan ook voor de hand dat een bepaalde mate van autonomie van belang is voor de motivatie van zij-instromers. Netwerken en sociale relaties vormen een tweede hulpbron die bij kan dragen aan professioneel vermogen. Goed contact met leidinggevenden en collega's kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat

publieke dienstverleners gemakkelijker om steun vragen, hun gevoelens uiten of aangeven dat extra taken teveel worden (Noordegraaf et al., 2015-a). Een laatste hulpbron die ten goede komt aan het professioneel vermogen is training, opleiding en daarmee kennis. Een publieke dienstverlener met meer kennis van zaken kan beter beoordelen hoe een probleem het beste aangepakt kan worden (Noordegraaf et al., 2015-a). Ook kan dit voorkomen dat de publieke dienstverlener geconfronteerd wordt met wat Friedman (2000, in: Noordegraaf et al., 2015-a) een *reality shock* noemt; een discrepantie tussen de vaardigheden en kennis die een individu heeft opgedaan tijdens een opleiding enerzijds en de competenties die in realiteit gevraagd worden anderzijds. In de literatuur over zij-instromers beschrijven Stokking et al. (2003) een soortgelijk fenomeen onder de naam *practice shock*; de discrepantie tussen de verwachtingen die een zij-instromer heeft voordat hij/zij de stap naar het onderwijs zet en de realiteit van het docentschap.

3.4.3 Samenvatting invloed individu

Samenvattend wordt op basis van literatuur over coping en professioneel vermogen verwacht dat zij-instromers in het technisch vmbo beter met obstakels en uitdagingen kunnen omgaan naarmate zij over een bepaalde houding en bepaalde hulpbronnen beschikken. De verschillende dimensies van dit professioneel vermogen zijn in onderstaand figuur 3 uiteengezet.



Figuur 2: Dimensies van professioneel vermogen. Ontleent uit: Noordegraaf et al., 2015-a.

4. Methoden

In het theoretisch kader is verkend wat mogelijke motivators en hygiënefactoren zijn rondom de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven. Ook is ingegaan op het professioneel vermogen dat zij-instromers hebben om met de hygiënefactoren te *copen*. In dit hoofdstuk staat de operationalisering van de motivators, hygiënefactoren en het professioneel vermogen centraal, alsmede de verantwoording van de gemaakte methodologische keuzes in dit onderzoek.

4.1 Kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de motieven van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven. Hierbij staat het perspectief van de zij-instromers die hun eerste jaren in het onderwijs achter de rug hebben centraal, om zo te begrijpen waarom deze zij-instromers hebben besloten om – in ieder geval tot op heden – in het technisch vmbo te blijven. Een kwalitatieve insteek van dit onderzoek ligt dan ook voor de hand, omdat kwalitatief onderzoek zich goed leent voor onderzoeken naar de ervaringen en belevingswereld van individuen (Bryman, 2016). Daarnaast ontbreekt de basis voor kwantitatief onderzoek, omdat er geen duidelijke criteria voor toetsing te ontleen zijn uit de literatuur. Er bestaat namelijk geen recent onderzoek naar de ervaringen van zij-instromers in het technisch voortgezet onderwijs, laat staan in het Nederlandse technisch vmbo. In zekere zin gaat het dus om een verkennend kwalitatief onderzoek, dat zodoende een fundament voor kwantitatief vervolgonderzoek kan vormen.

4.2 Cross-sectioneel onderzoek

Dit onderzoek maakt gebruik van een cross-sectioneel ontwerp. Dit heeft consequenties voor zowel de toegepaste methodiek als voor de kwaliteit van dit onderzoek. Deze consequenties worden besproken aan de hand van drie kenmerken van cross-sectioneel onderzoek (Bryman, 2016, p.53).

Allereerst bestaat een cross-sectioneel onderzoek uit een *sample van cases*, waarbij de onderzoeker met name geïnteresseerd is in variatie. Deze sample van cases bestaat in dit onderzoek uit vijf middelbare scholen. Het ontdekken van variatie tussen scholen behoort niet tot de primaire doelstelling van dit onderzoek, maar met de keuze voor meerdere cases wordt voorkomen dat de bevindingen van dit onderzoek teveel gebonden zijn aan de context van één school. Er is dan ook gekozen voor middelbare scholen die variëren in onder andere grootte, identiteit en leerlingenpopulatie. De kwaliteit van onderwijs op de scholen is vergelijkbaar; alle zij-instromers uit dit onderzoek werken bij scholen die de beoordeling ‘voldoende’ hebben gekregen van de onderwijsinspectie. Ten tweede wordt de data uit cross-sectionele onderzoeken verzameld binnen een kort tijdsbestek. Dit sluit goed aan op de beperkte tijd waaraan dit onderzoek gebonden is. Tot slot gaat het in cross-sectioneel onderzoek om het ontdekken van *patterns of association* in plaats van causaliteit. In tegenstelling tot experimenteel onderzoek is het niet mogelijk om op verschillende momenten data te verzamelen en worden er geen variabelen gemanipuleerd. Hierdoor is het niet mogelijk om de richting van causaliteit te duiden. Dit betekent dat er wel samenhang tussen de motivators en hygiënefactoren enerzijds en de motivatie om in het technisch vmbo te blijven

anderzijds gevonden kan worden, maar dat er niet kan worden vastgesteld of er sprake is van een causaal verband of hoe dit verband er precies uitziet.

4.3 Sampling

Binnen de scholen is gesproken met verschillende respondenten. Naast zij-instromers in het technisch vmbo is ook een aantal schooldirecteuren en een teamleider gesproken. De volledige sample bestond uit veertien zij-instromers, twee schooldirecteuren en één teamleider. Het aantal zij-instromers is op basis van verzadiging vastgesteld; in de laatste vier interviews met zij-instromers werd weinig nieuwe data opgedaan. De respondenten zijn middels een combinatie van *stratified purposive sampling* en *snowball sampling* verzameld. Met *stratified purposive sampling* wordt bedoeld dat individuen of cases worden geselecteerd die tot een bepaalde (sub)groep behoren die relevant is voor het onderzoek (Bryman, 2016, p.409). In dit onderzoek is gekozen om enkel zij-instromers, schooldirecteuren en teamleiders in het technisch vmbo te selecteren. Hierdoor is voorkomen dat de respondenten te heterogeen zijn op het gebied van achtergrondkenmerken als vorig beroep of opleidingsniveau. De keuze voor *snowball sampling* kent een meer praktische grondslag. Bij *snowball sampling* hanteert de onderzoeker aanvankelijk een kleine sample van relevante respondenten, die vervolgens gevraagd wordt om de onderzoeker door te verwijzen naar andere relevante respondenten enzovoorts (Bryman, 2016, p. 415). In dit onderzoek is allereerst contact gelegd met lerarenopleiders, die vervolgens gevraagd zijn om de onderzoeker in contact te brengen met zij-instromers die mogelijk interessant zijn voor het onderzoek. Aan respondenten is tevens gevraagd of zij collega's of anderen kennen die aan de criteria van de doelgroep voldoen. Dit was van grote waarde voor dit onderzoek, omdat zij-instromers in het technisch vmbo een moeilijk te bereiken doelgroep bleek te zijn. In het samplingproces vond een bepaalde mate van stratificatie plaats, omdat naar zij-instromers met specifieke kenmerken is gevraagd om een veelzijdig beeld van de doelgroep te realiseren. Er is bijvoorbeeld nadrukkelijk gevraagd naar zij-instromers die al enkele jaren in het onderwijs werken en naar zij-instromers in verschillende technische profielen. Door de combinatie van *stratified purposive sampling* en *snowball sampling* was het mogelijk om in een relatief klein tijdsbestek veel respondenten te verzamelen. Een keerzijde van met name *snowball sampling* is dat respondenten mogelijk van elkaar weten dat zij deelnemen aan het onderzoek. Vandaar dat ervoor is gekozen om de data uit dit onderzoek zoveel mogelijk te anonimiseren, waar later in dit hoofdstuk nog op teruggekomen wordt.

4.4 Dataverzameling

De data is in dit onderzoek hoofdzakelijk middels semigestructureerde interviews verzameld. Semigestructureerde interviews verzekeren dat belangrijke topics aan bod komen, maar bieden voldoende ruimte aan respondenten om thema's te bespreken die zij belangrijk vinden (Bryman, 2016, p.466). Dit is van groot belang in dit onderzoek, omdat het mogelijk is dat zij-instromers waarde hechten aan andere factoren dan op basis van het theoretisch kader wordt verwacht. Twee interviews zijn op verzoek van de respondenten telefonisch afgenomen, de andere interviews vonden plaats op de scholen van de respondenten. Reeds aangegeven is dat semigestructureerde interviews zowel bij zij-instromers als bij begeleiders en afdelingshoofden worden afgenomen. De onderbouwing van deze keuze is geïntegreerd in de operationalisering van de motivatie om in het technisch vmbo te blijven.

Naast semigestructureerde interviews is ook gebruik gemaakt van andere onderzoeksmethoden. Zo zijn er korte, informele gesprekken gevoerd met zij-instromers en schooldirecteuren uit het technisch vmbo. Deze gesprekken vonden plaats op onderwijsconferenties en een bijeenkomst van een platform voor techniekdocenten. De bevindingen van dit onderzoek zijn daarnaast besproken met een senior onderzoeker van het CAOP die ervaring heeft met onderzoek naar het onderwijs en zij-instromers, om zo een verklaring te vinden voor opvallende bevindingen en de mogelijke wetenschappelijke implicaties van dit onderzoek te bespreken. Ook is een expertsessie gehouden met vier medewerkers uit verschillende expertisegebieden binnen het Platform Talent voor Technologie, om zo de praktische implicaties van dit onderzoek te bespreken.

4.5 Operationalisering

De volgende onderzoeksvraag staat centraal in dit onderzoek:

Welke motieven zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun keuze om in het technisch vmbo te blijven?

In het theoretisch kader is het concept motivatie begrepen aan de hand van de twee-factor motivatietheorie van Herzberg (1966; 1968) en de literatuur over *coping* (bijvoorbeeld: Noordegraaf et al., 2015-a), wat is uitgedomd in drie empirische deelvragen:

- Welke motivators zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven?
- Welke Hygiënefactoren zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven?
- Wat draagt bij aan het professioneel vermogen van zij-instromers in het technisch vmbo?

De concepten *motivators*, *hygiënefactoren* en *professioneel vermogen* zijn benaderd als *sensitizing concepts*; concepten die ontleend worden uit de beleving van respondenten en in hun eigen taal en uitdrukkingen geformuleerd worden (Bryman, 2016). De definiëring en uitwerking in het theoretisch kader is dus niet leidend voor de bevindingen, maar de beleving en bewoording van de respondenten speelt juist de belangrijkste rol. Hieronder is uitgewerkt hoe deze deelvragen geoperationaliseerd zijn in de semigestructureerde interviews. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de interviews met zij-instromers enerzijds en de interviews met locatiedirecteuren en de teamleider anderzijds.

4.5.1. Zij-instromers

Het voornaamste doel van de interviews met zij-instromers is het achterhalen van ervaringen en afwegingen die van betekenis zijn voor de motivatie om in het technisch vmbo te blijven. Tijdens de interviews is dan ook voornamelijk gevraagd naar ervaren drijfveren en obstakels. Hierbij is gebruik gemaakt van een vorm van de *critical incident method* (zie: Flanagan, 1954), een methode die vaak gebruikt wordt in onderzoeken die met de twee-factor motivatietheorie werken (Sachau, 2007). Aan respondenten is gevraagd of zij een gebeurtenis of situatie konden beschrijven die zij belangrijk vinden in het kader van de motivatie om in het technisch vmbo te blijven. Het kon hier zowel om positieve als om negatieve ervaringen gaan. Vervolgens werd deze gebeurtenis of situatie zo nauwkeurig mogelijk

besproken met de respondent, om zo tot de kern te komen. De respondenten werden niet direct gevraagd naar de motivators en hygiënefactoren die in het theoretisch kader geschetst zijn, omdat het mogelijk is dat zij hier niet mee geconfronteerd zijn of hier geen mening over hebben. Dit betekent echter niet dat het interview volledig open van aard was. Er werden namelijk wel vragen gesteld over de thematiek waar de motivators en hygiënefactoren uit voortkomen. Ter illustratie: er werd niet gevraagd of een respondent het belangrijk vindt om erkenning te krijgen van leerlingen, maar wel naar hetgeen de respondent voldoening uit put. De interviews sloten af met een aantal overkoepelende vragen en een samenvatting van de onderzoeker, om de respondenten zo aan te zetten tot reflectie. De interviewopzet voor zij-instromers is in bijlage 1 te vinden.

Tijdens de interviews met zij-instromers moet rekening gehouden worden met de zogenaamde *self-serving motivation bias* (Sachau, 2007). Dit houdt in dat mensen de neiging hebben om positieve invloeden zoals motivators toe te schrijven aan de eigen competenties en verdiensten, maar negatieve invloeden zoals hygiënefactoren toe te dichten aan de omgeving of anderen. De zij-instromers uit het onderzoek van Brindley & Parker (2010) gaven bijvoorbeeld aan dat negatieve invloeden op hun werk volledig buiten hun controle vielen. Om deze vertekening zoveel mogelijk te vermijden is gekozen om naast zij-instromers ook locatiedirecteuren en een teamleider te spreken. Zij hebben immers zicht op de intrede van zij-instromers in het technisch vmbo en kunnen zodoende de interviews met de zij-instromers valideren. Hiermee wordt tevens de zogenaamde *common source bias* (Bryman, 2016), de vertekening die zich voordoet als data uit één respondentengroep en/of onderzoeksmethode afkomstig is, omzeild.

4.5.2 Schooldirecteuren en teamleider

In de interviews met locatiedirecteuren en de teamleider werd niet naar persoonlijke ervaringen of *critical incidents* gevraagd. De nadruk lag eerder op het achterhalen van de positie die zij-instromers innemen binnen de school, de verschillen tussen zij-instromers en 'reguliere' docenten en het ontdekken van mogelijke discrepanties tussen de ervaringen van de zij-instromers en het perspectief van hun leidinggevendenden binnen een school. Daarnaast werd in deze interviews directer over de concepten en verwachtingen uit het theoretisch kader gesproken, ook als deze niet door de zij-instromers werden genoemd. Het kan namelijk zijn dat er omgevingsfactoren, hulpbronnen of kenmerken van houding zijn die wel degelijk meespelen in het behoud van zij-instromers in het technisch vmbo, maar niet als zodanig werden geduid door de zij-instromers. Door deze onderwerpen te bespreken met de locatiedirecteuren en de teamleider, kon onderzocht worden in hoeverre deze onderwerpen leven binnen de schoolorganisatie.

4.6 Data-analyse en onderzoekethiek

Voorafgaand aan het analyseproces zijn alle interviews getranscribeerd. Van de informele gesprekken zijn bondige, schriftelijke verslagen gemaakt. Dit materiaal wordt bewaard om een zogenaamde *audit trail* te scheppen, wat ten goede komt aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Bryman, 2016). Vervolgens is de data geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma Nvivo, om de analyse gestructureerd en zorgvuldig uit te voeren. De codeboom is op inductieve wijze opgesteld om te

voorkomen dat relevante data over het hoofd wordt gezien. Dit was tevens een iteratief proces; de codes werden aangepast op basis van relevante bevindingen uit de data (Bryman, 2016).

Voorafgaand aan de dataverzameling zijn respondenten gewezen op: de doelstelling van dit onderzoek (I), de wijze waarop gegevens worden verwerkt en opgeslagen (II), de reden dat zij zijn geselecteerd voor dit onderzoek (III), hun recht om zich tijdens of na afloop van het interview terug te trekken uit het onderzoek of transcripten in te zien (IV) en dat het gaat om een afstudeeronderzoek dat in opdracht van Platform Talent voor Technologie werd uitgevoerd. Daarnaast is de privacy van de respondenten op een aantal wijzen gewaarborgd. Ten eerste werd voorafgaand aan de interviews toestemming gevraagd om de interviews op te nemen met een mobiele telefoon, zodat deze getranscribeerd konden worden. Deze transcripten zijn geanonimiseerd, in de zin dat er geen namen van personen, plaatsen of organisaties in staan. Deze transcripten werden vervolgens opgeslagen in de beveiligde omgeving Yoda, waar niemand buiten de Universiteit Utrecht toegang tot heeft. Deze data wordt uiterlijk drie maanden na het afronden van het onderzoek verwijderd. Toen de data in Yoda was opgeslagen, werden de audiobestanden en transcripten verwijderd van de mobiele telefoon en computer van de onderzoeker. Het onderzoek wordt tot slot gedeeld met de respondenten, om zo relevante feedback voor verder onderzoek te verzamelen.

4.7 Kwaliteitseisen

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen werd gebruik gemaakt van de criteria van Guba & Lincoln (in: Bryman, 2016). Aan het criterium *credibility* werd voldaan door naast zij-instromers ook schooldirecteuren en een teamleider te interviewen. Zodoende is het centrale vraagstuk vanuit meerdere perspectieven benaderd en is de data in een zekere zin gevalideerd. Ook de keuze om de bevindingen en conclusies terug te koppelen aan de respondenten komt ten goede aan dit criterium. Ten behoeve van de *dependability* zijn in dit hoofdstuk de gemaakte methodologische keuzes nauwkeurig gerapporteerd. Om tegemoet te komen aan het criterium *confirmability* handelde de onderzoeker zo objectief en transparant mogelijk. Volledige objectiviteit is weliswaar onmogelijk, maar persoonlijke oordelen over zij-instromers, het technisch vmbo of de deelnemende respondenten en scholen zijn zoveel mogelijk achterwege gelaten in dit onderzoek.

5. Resultaten

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Welke motieven zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun keuze om in het technisch vmbo te blijven?* In het theoretisch kader is verkend welke afwegingen mogelijk van invloed zijn op de keuze om in het technisch vmbo te blijven, waarbij een onderscheid tussen *motivators* en *hygiënefactoren* is gemaakt. Ook is ingegaan op het professioneel vermogen dat zij-instromers hebben om met obstakels en uitdagingen uit hun beroepspraktijk te *copen*. In dit hoofdstuk wordt duidelijk in hoeverre deze verwachtingen uit het theoretisch kader overeenkomen met de ervaringen van zij-instromers in het technisch vmbo. Hierbij wordt niet alleen aandacht besteed aan de verschillende belevingen en verhalen van zij-instromers, maar juist ook aan hetgeen zij-instromers onderscheidt van andere docenten binnen het technisch vmbo. Dit hoofdstuk bestaat uit een aantal delen. Ten eerste wordt kort ingegaan op de motieven die de respondenten hadden om in het technisch vmbo te gaan werken. Hierop volgen drie paragrafen die overeenkomen met de empirische deelvragen van dit onderzoek. In deze paragrafen wordt eerst teruggesproken op de factoren en verwachtingen die in het theoretisch kader zijn geschetst. Daarna worden de empirische bevindingen gepresenteerd en geanalyseerd, om af te sluiten met de beantwoording van de bijhorende deelvraag.

5.1 Motieven om in het technisch vmbo te gaan werken

Voordat er wordt overgegaan op de bespreking en beantwoording van de deelvragen van dit onderzoek, wordt kort ingegaan op de motieven van respondenten om in het technisch vmbo te gaan werken. Dit geeft namelijk een beeld van de verwachtingen en houding van de respondenten toen zij in het technisch vmbo stroomden. Voor alle respondenten geldt dat zowel *push-* als *pullfactoren* een rol speelden in de keuze om in het technisch vmbo te gaan werken.

De pushfactoren die respondenten noemen zijn vooral fundamenteel of praktisch van aard. In veel gevallen gaat het om ontslag, faillissement of demotie. Andere pushfactoren zijn: conflicten met het management, onvrede over de werktijden of een te hoge werkbelasting. Een enkele respondent geeft aan een gebrek aan uitdaging te ervaren in zijn/haar vorige beroep en één respondent moest wegens lichamelijke klachten overstappen naar een beroep dat fysiek minder belastend is. In de meeste gevallen moesten de respondenten dus noodgedwongen op zoek naar een nieuwe baan, alvorens zij kozen om in het technisch vmbo les te gaan geven.

Dat de respondenten in deze periode voor het technisch vmbo kozen en niet voor een beroep in een andere sector, heeft te maken met aantal pullfactoren. Veelgenoemd is de wens om met jongeren te werken, kennis over te dragen of het vak door te geven. Deze wens komt vaak voort uit positieve ervaringen die de respondenten hebben opgedaan bij het begeleiden van stagairs of het helpen van jongeren binnen sportverenigingen, de scouting of religieuze gemeenschappen. Daarnaast geven verschillende respondenten aan dat zij zijn overgehaald door vrienden of familieleden die al in het onderwijs werkten. Enkele respondenten kregen zelfs een baan aangeboden door scholen toen zij in het bedrijfsleven werkten.

5.2 Motivators

In het theoretisch kader is een zestal motivators in verband gebracht met de keuze om in het technisch vmbo te blijven. Deze zijn in onderstaande tabel kort samengevat.

Motivator	Voorbeelden / uitingen
Van betekenis zijn voor jongeren	Jongeren zien groeien, positieve feedback krijgen van leerlingen.
Overdragen van kennis en interesse	Praktijkervaring kunnen toepassen in lessen, leerlingen enthousiasmeren.
Maatschappelijk aanzien / prestige	Het gevoel hebben van maatschappelijke betekenis te zijn of bewonderd te worden.
Erkenning van ervaring en competenties	Erkenning of vertrouwen krijgen van collega's of leidinggevenden.
Persoonlijke groei, intellectuele voldoening	Uitgedaagd worden, emotionele steun of aanmoediging van collega's krijgen.
Autonomiewinst	Ruimte krijgen om zelf lessen in te vullen.

Tabel 3: Motivators die mogelijk van toepassing zijn op zij-instromers in het technisch vmbo.

Veel van bovenstaande motivators kwamen terug in de interviews met zij-instromers. Dit geldt echter niet voor alle motivators die in het theoretisch kader zijn beschreven. Ook bleek een hygiënefactor soms ook als motivator op te treden, wat wil zeggen dat het volgens de respondenten juist bijdraagt aan hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven. In totaal zijn zes motivators gevonden die van betekenis zijn voor de zij-instromers in dit onderzoek: het van betekenis zijn voor jongeren (I), het overdragen van vakkennis en interesse (II), maatschappelijk aanzien of prestige (III), persoonlijke groei en autonomie (IV), de relatie met collega's en leidinggevenden (V) en de schoolvakanties (VI). Deze motivators worden in de komende paragrafen uitgewerkt.

5.2.1 Van betekenis zijn voor jongeren

Vrijwel alle respondenten geven aan dat zij voldoening halen uit het helpen van jongeren. Verschillende zij-instromers geven aan dat dit voor hun niet alleen een belangrijke drijfveer was om in het onderwijs te gaan werken, maar ook om in het onderwijs te blijven. Respondent 1 beschrijft dit als volgt: "Dat je echt iets kan betekenen voor leerlingen. Dat is sowieso natuurlijk het bijbrengen van een vak. Dat je op het einde merkt van dit en dat hebben ze geleerd na al die jaren en daar zijn ze gekomen. [...] En dan zie je gewoon hoe ze gegroeid zijn, ook als persoon natuurlijk maar ook in het vak. Dat je denkt ja, dat is toch op mijn conto te schrijven". Het gaat de respondenten om de impact die zij hebben op de groei van leerlingen. Met name de situaties waarin zij-instromers 'het verschil kunnen maken'

voor een leerling worden als waardevol beschouwd. Soms gaat het om relatief kleine gebeurtenissen uit de dagelijkse beroepspraktijk van de zij-instromers. Respondent 6 vertelt bijvoorbeeld: *“Ik sta altijd bij de ingang van de deur als de leerlingen aankomen, dan zie ik ze aan het einde van de gang aan komen lopen. En dan zie je soms aan leerlingen; die zit niet lekker in haar vel. Haal je ze even apart, is er iets aan de hand. Nou als er dan een verhaal uitkomt waar je zo’n kind mee kan helpen, nou dan is mijn dag gewoon heel goed”*. Naast dagelijkse situaties worden ook situaties genoemd die incidenteel voorkomen en veel voldoening geven.

Allereerst gaat het hier om het terugzien van oud-leerlingen, dat door zes van de respondenten wordt aangehaald. In alle beschreven ontmoetingen gaat het om oud-leerlingen die goed terecht zijn gekomen. Respondent 3 zegt bijvoorbeeld: *“En dan zie ik leerlingen op het MBO die voorheen zeg maar bij mij hebben gezeten. En die zijn daar dan heel goed bezig en dan geef ik ze ook een hand en: ‘hoe gaat het’ en ‘ja het gaat heel erg goed en ik ben alweer bijna klaar met mijn vervolgopleiding’ en die zitten in het traject naar een mooie baan. En ja dat maak ik dan.. één keer in de zoveel tijd zie ik dat dan en dat is voor mij het leukste. Weet je als ik dan zo’n gesprek met een leerling heb gehad en ik loop terug hier naartoe dan denk ik echt wauw, hier doe ik het voor”*. De zij-instromers geven niet alleen aan dat het leuk is om te zien dat oud-leerlingen goed terecht komen, maar ook dat de ontmoetingen een bevestiging zijn dat zij hun werk goed hebben uitgevoerd. Respondent 14 geeft een voorbeeld: *“Als ik zie dat een leerling het fijn vindt om even zijn verhaal bij mij te doen of dat ie na een paar jaar nog weer even hier terugkomt en zegt: ‘zullen we even een Chocomelletje doen, ik wil even vertellen hoe het met me is’. Daar heb ik echt.. daar haal ik ontzettend veel energie uit. [...] Weet je, dat iemand zich veilig voelt bij je ofzo”*. Dit gaat volgens respondent 14 verder dan alleen het altruïstische streven naar het helpen van leerlingen: *“Ik wil ook waardering, ik wil ook successen. Weet je wel?”*.

Een tweede gebeurtenis die door verschillende zij-instromers is genoemd is de diploma-uitreiking; *“Nee waar ik het meeste voldoening uit haal [...] is eigenlijk dat je na twee jaar, dus in klas vier, een leerling met een diploma weg ziet gaan. En je zegt: ‘hé dankjewel’. Dat is voor mij de grootste voldoening”* (respondent 10). Wederom gaat het hier niet alleen om het succes van de leerling, maar ook om het succes van de zij-instromer. Zo geeft respondent 8 aan dat het vooral bevredigend is om ‘lastige’ leerlingen met een diploma te zien vertrekken: *“Ja weet je dan hebben ze hun diploma gehaald en dan zitten daar leerlingen tussen waar je echt wel eens loodrecht tegenover elkaar gestaan hebt, die het dan toch halen en met een diploma hier van school af gaan. Ja weet je, dat is uiteindelijk toch onze doelstelling om ze die hand te geven op het podium en met een diploma weg te zien gaan”*.

In lijn met het theoretisch kader vinden de zij-instromers het belangrijk om leerlingen te zien groeien, wat ook als een persoonlijk succes wordt ervaren. Opvallend is dat er geen signalen zijn dat de zij-instromers waarde hechten aan directe erkenning of feedback van leerlingen, er wordt eerder voldoening gehaald uit de momenten waarop zij-instromers merken dat zij van betekenis kunnen zijn voor een leerling. Daarnaast toont respondent 3 dat de wil om van betekenis te zijn voor leerlingen ook een drijfveer kan zijn om het technisch vmbo te verlaten: *“Ik denk wel dat ik naar het speciaal onderwijs wil op een gegeven moment. [...] Ik denk dat ik daar meer van betekenis kan zijn”*.

5.2.2 Overdragen vakkennis & interesse

Een andere veelgenoemde drijfveer om in het technisch vmbo te blijven is het overdragen van vakkennis en interesse in een vakgebied. Respondent 2, die een achtergrond in de Rijn- en binnenvaart heeft, beschrijft dit bijvoorbeeld als volgt: *“Bij sommige praktijkvakken is het leuk dat je het goed kan voordoen hoe het er aan boord aan toe gaat. Simpel een touw vastzetten op een schip, wat kan er fout gaan, wat kan er goed gaan. En als je fout gaat let daar dan op want anders gebeurt dit of dat. En dan laat je het fout doen en dan gebeurt dat fout: ‘zie je als je nou zo doet, dan gaat het goed’. ‘Oh ja!’ Die momenten, dat is dan wel leuk”*. De zij-instromers lijken voornamelijk voldoening te halen uit het verwonderen of enthousiasmeren van leerlingen, wat bijvoorbeeld blijkt uit de woorden van respondent 5: *“Ik vind het leukste om iets aan een kind te leren wat hij nog niet kan en hem daar het succesje in te laten beleven. [...] Gewoon trucjes laten zien vanuit de praktijk waar ze zelf niet opkomen, en dat ze dan toch effentjes verbaasd kijken van: ‘hé, kan het ook zo?’”* en respondent 1: *“Ja en leuk om het (vak) over te brengen aan leuke mensen. Enthousiast te maken voor het, in mijn ogen, prachtige vak”*. Dat dit een motief is om docent te blijven, blijkt wel uit de woorden van respondent 10: *“Wij hebben hier af en toe een sollicitatieprocedure voor unitleider bijvoorbeeld, en zelfs daar heb ik nee voor gezegd. Want dan ben je dus allemaal de regelaar zeg maar tussen collega’s en leerlingen en dan kan je de brandjes blussen als er wat aan de hand is, en dan ga ik.. het idee.. ik verlies dan het doorgeven van vakkennis en ik verlies volgens mij die momenten met die leerling. En dat zie ik niet zitten”*.

Verschillende respondenten geven aan dat zij-instromers op dit gebied een streepje voor hebben op hun collega’s zonder ervaring in ‘het bedrijfsleven’. Zo zouden zij-instromers door hun werkervaring over meer technische vaardigheden beschikken dan hun collega-docenten, waardoor zij deze vaardigheden ook gemakkelijker kunnen overbrengen. Een argument dat echter veel vaker genoemd is door zij-instromers is dat zij leerlingen gemakkelijker kunnen enthousiasmeren omdat zij verhalen uit de praktijk kunnen aanhalen in hun lessen. In de woorden van respondent 14: *“Je kunt echt vertellen uit je ervaring en anders vertel je uit je theorieboek”*.

5.2.3 Maatschappelijk aanzien of prestige

Waar de meeste respondenten aangeven dat zij het belangrijk vinden om van betekenis te zijn voor leerlingen en daarin ook successen beleven, wordt het maatschappelijke belang of aanzien van het docentschap slechts door enkele respondenten als motivator benoemd. Het gaat deze respondenten vooral om het maken van een impact op de samenleving, zoals respondent 13 beschrijft: *“Leerlingen zijn toch onze toekomst. Dus ik hoop op mijn oude dag, dat ik zoveel leerlingen goed heb mogen opleiden samen met collega’s en met de rest van de mensen om hen heen, dat ze dan toch ook een soort van voor mij kunnen zorgen maatschappelijk”*. Eén respondent geeft tevens aan dat het docentschap een zekere mate van aanzien met zich meebrengt, wat als prettig wordt ervaren: *“Ik vind het ook best wel gaaf dat ik docent kan zijn, klinkt ook wel goed hè? ‘Docent, goh best een mooie baan. Kun je dat wel?’ zeggen mensen vaak. Als je dat dan toch kunt dan maakt je dat wel min of meer een beetje bijzonder”* (respondent 7). Geen van de respondenten noemt het maatschappelijke aanzien van het docentschap als de belangrijkste of doorslaggevende factor om in het technisch vmbo te blijven.

Sommige respondenten geven daarnaast aan dat zij niet alleen de maatschappij willen helpen, maar vooral ook van betekenis willen zijn voor de sector waar zij uit komen: *“De binnenvaart is ook niet erg slim bezig. De jongens krijgen tegenwoordig heel veel verantwoording en ik denk dat ze daar niet echt lekker voor toegerust zijn. En dan denk ik nou hier kan ik ze meer bijbrengen zodat ze daar niet helemaal... al drie maanden later gillend wegrennen”* (respondent 2). Dit is volgens respondent 2 niet alleen goed voor de leerlingen, maar ook voor de binnenvaart.

Opvallend is dat de discussie rondom beroepseer in het onderwijs niet lijkt te spelen voor de zij-instromers. Zij geven aan trots te zijn op hun rol als docent, maar waren ook trots op hun vorige beroep. Wel geeft een aantal respondenten aan dat het vmbo een slecht imago heeft, wat een negatieve invloed zou hebben op de aantrekkelijkheid van het docentschap. De zij-instromers uit dit onderzoek lijken zich zelf echter weinig te storen aan het imago van het vmbo of het docentschap. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat veel van de respondenten uit beroepssectoren komen die een lager maatschappelijk aanzien hebben dan het onderwijs, waardoor zij het imago van het technisch vmbo relatief niet als laag ervaren.

5.2.4 Persoonlijke groei en autonomiewinst

Een krappe minderheid van de respondenten geeft aan het docentschap aantrekkelijk te vinden omdat het mogelijkheden tot persoonlijke groei biedt. Respondent 4 brengt dit als volgt onder woorden: *“Dat vind ik het mooie van het onderwijs. Dat je kansen krijgt om jezelf door te ontwikkelen, en dat er ook tijd voor ingeruimd wordt. En dat gaat natuurlijk via die lerarenbeurs. Dus ik ben nu aan mijn Master bezig”*. De mogelijkheid tot zelfontplooiing, gefaciliteerd door de lerarenbeurs en ruimte vanuit de school, kan van invloed zijn op de werktevredenheid: *“Bij –vorig beroep- ben ik twee keer overspannen geweest en nog eens ertegenaan gehikt. Dat ik niet verder kon en niet verder wilde. Ik wilde mij ontwikkelen en er waren geen mogelijkheden. Ik ging met tegenzin naar mijn werk en sinds ik in het onderwijs werk ben ik op geen dag met tegenzin naar mijn werk gegaan”* (respondent 12).

Een aantal zij-instromers geeft daarnaast aan gemotiveerd te worden door de autonomie die zij als docent ervaren, vaak omdat zij dit in hun vorige beroep minder hadden; *“En ik mag mijn eigen dingen doen: ik mag dingen ontwikkelen, ik mag een eigen leerlijn procestechniek maken, ik kom uit de procestechniek, dat is echt goed. Dat maakt het vak leuk en interessant”* (respondent 11). Ook inspraak in de koers van de schoolorganisatie wordt op prijs gesteld, zeker wanneer zij-instromers in hun vorige beroep weinig inspraak hadden: *“En dat vind ik heel prettig dat ze niet alleen maar een pad gebaad hebben boven in het MT zeg maar, van jongens we gaan dit doen. Nee; we willen dit gaan doen, wat willen jullie? We hebben heel veel eigen inbreng”* (respondent 10). Volgens directeur 1 is het echter niet altijd makkelijk om zij-instromers te betrekken in vergaderingen of veranderprocessen. Veel zij-instromers zouden namelijk niet gewend zijn om te overleggen of vergaderen, omdat zij dit in hun vorige beroep nooit hoefden te doen. Hierdoor zouden zij niet altijd openstaan voor dialoog of feedback. Tijdens een overleg kan dit volgens directeur 1 leiden tot uitspraken als: *“Zo gaan we dat doen, punt”*.

Een gebrek aan autonomie of inspraak kan echter grote gevolgen hebben voor de motivatie van zij-

instromers om in het onderwijs te blijven. Respondent 14, die aangeeft ongelukkig te zijn binnen zijn/haar school, ergert zich bijvoorbeeld aan het volgende: *“Er werden beslissingen over ons genomen in plaats van met ons. Je ziet nu de effecten daarvan, langzaam aan. Nu moeten de urenplaatjes van volgend jaar moeten geregeld worden, nou daar wordt niet overlegd. Ik krijg een urenplaatje dat ik ineens een ander vak moet gaan geven, dat is helemaal niet overlegd weet je. Dus dat betekent dat ik straks in mijn zomervakantie weer een nieuw vak moet gaan leren. Er zijn een hele hoop van dat soort dingetjes die nu spelen”*.

5.2.5 Relatie met collega's en leidinggevenden

In het theoretisch kader is de verwachting beschreven dat zij-instromers het belangrijk zouden vinden dat hun kennis en vaardigheden erkend worden door hun collega's of leidinggevenden. Dit komt echter niet terug in de interviews met zij-instromers; zij gaven juist aan meer voldoening te halen uit de interactie met leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de vaardigheden en kennis van zij-instromers überhaupt weinig op waarde wordt geschat door collega's, wat bijvoorbeeld door teamleider 1 is aangedragen: *“Dat levert spanningen op in de zin dat zittende docenten altijd met argusogen kijken naar een nieuwkomer. En als je uit de buitenwereld komt ja; ‘die weet niks’. [...] Je moet je bewijzen.”* om dit even later te nuanceren: *“Maar ze (zittende docenten red.) zijn ook bereid om hun collega te helpen, mits die collega dat vraagt”*. Het initiatief voor ondersteuning ligt volgens teamleider 1 dan ook vaak bij de zij-instromer. Opvallend is dat de noodzaak voor zij-instromers om zich te bewijzen niet in de andere interviews met locatiedirecteuren en zij-instromers naar voren is gekomen. Het is dan ook maar de vraag in hoeverre dit van betekenis is voor de beleving van zij-instromers of binnen andere scholen speelt.

Toch halen zes van de zij-instromers wel degelijk motivatie uit de interactie met collega's. Het gaat hier vooral om de sfeer en samenhang van het docentenkorps binnen een school: *“Wat ik heel mooi vind aan het onderwijs is ook; in vergelijking met het bedrijfsleven zijn de collega's gewoon super sociaal. Het is gewoon echt een warme deken om je heen. [...] Hoe komt dat? Ja, het zijn sociale mensen maar het is ook een non-profit gebeuren, zo goed als”* (respondent 7).

5.2.6 Schoolvakanties

Een laatste motivator die door de zij-instromers genoemd wordt, is de aanwezigheid van schoolvakanties. Hoewel het hier eerder om een extrinsieke dan een intrinsieke vorm van motivatie gaat, zijn schoolvakanties voor sommige zij-instromers wel degelijk een belangrijke drijfveer om in het technisch vmbo te blijven: *“Stel nou dat die vakanties er niet inzaten, dat je niet om de zes weken eens een keer vrij bent ofzo, dan zou de stap naar het bedrijfsleven eerder gemaakt worden. Door mij in ieder geval. Want het neemt ook wel heel veel ergernissen weer weg. [...] Dan denk ik dat sommige mensen af en toe vergeten dat dat toch een soort luxepositie is. Dat dat dan toch wel de krenten uit de pap vandaan zijn om docent te zijn. Als dat niet zo zou zijn zou ik er misschien ook wel mee stoppen”* (respondent 8).

Anderen spreken juist tegen dat schoolvakanties een motivator zijn. Veelgenoemd is het argument dat de schoolvakanties nodig zijn als compensatie voor de overuren die vaak worden gemaakt. Respondent

9 is zelfs ontevreden over de schoolvakanties: *“Ja en dan zegt iedereen van je hebt zoveel vakantie maar dat is onzin. Want wij kunnen niet snipperen wanneer wij willen. In het bedrijfsleven kon ik zeggen van ik ga nou een week op vakantie, ik neem dagen op, spreek er af, kan hier niet. Je zit altijd in het hoogseizoen, altijd dure vakanties”*.

5.2.7 Beantwoording deelvraag

Welke motivators zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven?

Uit de interviews met zij-instromers kwam een zestal motivators naar voren, die in verschillende mate van betekenis zijn voor de motivatie om in het onderwijs te blijven:

- **Het van betekenis zijn voor leerlingen**, waarbij vooral voldoening wordt gehaald uit de momenten waarop de groei van leerlingen kenbaar wordt of er een succes wordt behaald.
- **Het overbrengen van vakkennis en interesse**, waarbij vooral waarde wordt gehecht aan het verwonderen en enthousiasmeren van leerlingen.
- **Maatschappelijk aanzien of prestige**, dat slechts voor enkele respondenten van betekenis is. Het gaat hier meer om de wil om van betekenis te zijn voor de maatschappij of (techniek)sector dan om het aanzien van het docentschap.
- **Persoonlijke groei en autonomie**. De mogelijkheden tot zelfontplooiing zijn voor sommige respondenten een groot voordeel van een baan in het onderwijs. Daarnaast wordt ruimte om te innoveren en invloed op de koers van de school op prijs gesteld, zeker als de zij-instromers dit in hun vorige beroep niet hadden.
- **De relatie met collega's en leidinggevenden**, waarmee bedoeld wordt op de motiverende werking van een goede sfeer en samenhang binnen een school.
- **Schoolvakanties**, die voor een enkele respondent een belangrijke motivator zijn om in het technisch vmbo te blijven.

Het is moeilijk te bepalen of deze motivators uit de beleving van zij-instromers overeenkomen met de ervaringen van docenten die geen zij-instroomer zijn. De motivators worden door zij-instromers in ieder geval niet in verband gebracht met verschillen tussen zij-instromers en andere docenten. Het enige verschil dat de revue passeerde is dat zij-instromers makkelijker vakkennis zouden kunnen overdragen, omdat zij praktijkvoorbeelden kunnen aanhalen en over meer vakkennis zouden beschikken. Respondent 14 zegt bijvoorbeeld: *“Wat ik vakspecifiek gewoon heel mooi vind is dat ik echt mijn werkervaring kan vertellen aan de leerlingen waardoor ik mijn lesmateriaal eigenlijk verrijk zeg maar”*. Wel ligt het voor de hand dat de motivators ‘persoonlijke groei en autonomie’ en ‘schoolvakanties’ meer van betekenis zijn voor zij-instromers dan voor andere docenten, omdat eerstgenoemden vaak uit beroepen komen waarin dit geen vanzelfsprekendheden zijn. Respondent 8 zegt bijvoorbeeld het volgende over de schoolvakanties: *“Dat denk; ik dat sommige mensen af en toe vergeten dat dat toch een soort luxepositie is”*.

5.3 Hygiënefactoren

De volgende hygiënefactoren kwamen in het theoretisch kader aan bod:

Hygiënefactor	Voorbeelden/uitingen
Cultuurschok	Niet bekend zijn met normen en gebruiken.
Organisatiestructuur en hiërarchie	Autonomieverlies, gebrek aan verantwoordingsstructuren.
Werkdruk	Onderhouden werk-privébalans, ergernis aan administratieve taken.
Begeleiding	Moeite hebben met klassenmanagement.
Salaris	Meer- of minder geld verdienen dan anderen.
Baanzekerheid	Verzekerd zijn van een carrière in het onderwijs.
Schoolvakanties	Waarde hechten aan lange vakanties.

Tabel 4: Hygiënefactoren die mogelijk van toepassing zijn op zij-instromers in het technisch vmbo, inclusief bron.

Eerder in dit hoofdstuk bleek dat schoolvakanties voor sommige zij-instromers als motivator kan optreden. Verder zijn er enkele verschillen tussen de hygiënefactoren die in het theoretisch kader zijn beschreven en de bevindingen uit de interviews. Zo noemen de zij-instromers een aantal hygiënefactoren die niet besproken zijn in het theoretisch kader, terwijl andere verwachtingen juist niet terugkomen in de ervaringen van de respondenten. De zij-instromers uit dit onderzoek brengen de volgende hygiënefactoren in verband met hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven: werkdruk (I), klassenmanagement (II), de cultuurschok (III), salaris (IV), baanzekerheid (V) en de inhoud van schoolvakken (VI).

5.3.1 Werkdruk

Het concept werkdruk speelt een belangrijke rol in de beleving van zij-instromers. Maar liefst elf respondenten geven aan dat zij of hun collega zij-instromers met een te hoge werkdruk worden geconfronteerd. In de woorden van respondent 3: *“De werkdruk is heel hoog. En dat vind ik wel echt een probleem worden ook. Niet specifiek voor mijzelf maar gewoon als ik om mij heen kijk. Collega’s die eraan onderdoor gaan, mensen die weggaan. Die ervoor kiezen om het onderwijs weer uit te gaan weet je wel dat. En dat, ja dat moet niet, dat is niet nodig”*. De zij-instromers hebben het echter niet altijd over hetzelfde fenomeen als zij over werkdruk spreken. Voor sommige zij-instromers gaat werkdruk over het hoge aantal lessen of de hoeveelheid administratieve taken. Deze zij-instromers geven aan minder vrije tijd te hebben en weinig ruimte te hebben voor de leuke aspecten van het docentschap. Dit laatste speelt bijvoorbeeld voor respondent 12: *“Binnenkort hebben wij een diploma-uitreiking. Vroeger dan deden wij met leerlingen muziek maken, ik ben ook muzikant, dat is mijn hobby, en dan had je van te voren tijd om daarvoor te oefenen. En dan zeggen die leerlingen van we gaan repeteren en dan zat je in tussenuren muziek te maken. Ja dat wordt allemaal minder want die*

tussenuren heb je vaak nodig voor je examens, voor je proefwerken, na te kijken, je werk voor te bereiden. Kijk ik klaag niet, maar dat is wel iets wat wel jammer is". Andere zij-instromers geven aan dat de werkdruk gedurende de eerste jaren in het onderwijs te hoog is, waarmee zij meer lijken te doelen op de studiebelasting en de stress die dit met zich meebrengt. Dit zou onder andere de werk-privébalans verstoren. Dat dit met name in de eerste jaren als docent problematisch is, heeft volgens de zij-instromers twee oorzaken.

Allereerst moeten de zij-instromers gedurende deze periode hun lesbevoegdheid halen. Verschillende respondenten geven aan dat zij hier veel tijd en moeite in moesten steken, mede doordat zij al erg lang niet in de collegebanken hadden gezeten. Hier komt nog bij dat vrijwel alle zij-instromers uit dit onderzoek hun studie combineerden (of combineren) met een baan als docent. Dat dit veel van een zij-instromer vraagt, wordt geïllustreerd door het verhaal van respondent 7: *"Dus naast je baan, vier dagen lesgeven, moet je nog 25 studie-uren ergens tussendrukken. Ga er maar aan staan. Je hebt geen inloop, één keer vakantie. Maar je hebt ook nog een gezin en ook nog een huis. Al die dingetjes. In de tussentijd zijn twee van mijn kinderen getrouwd, ik schaam me ervoor maar ik heb er zowat geen poot voor uitgestoken met hun huisje helpen zeg maar. Dat voelt niet goed hoor als vader. Mijn vrouw heb ik gewoon aan haar lot overgelaten bijna, ik bemoeide mij vrijwel nergens mee. Zij zag ook wel van ja, als ik ook nog de administratie moet doen, dan is hij helemaal overspannen*". Tekenend voor de ervaren werkdruk is ook de wijze waarop respondent 1 over de eerste jaren als docent spreekt: *"Nou het was meer een periode van overleven. Veel lesuren, veel studie-uren en nogmaals mijn gezin erbij. [...] Ik heb mij wel heel veel keren afgevraagd: waar ben ik aan begonnen. Maar ja, wat was het alternatief?"*.

Ten tweede kost het de zij-instromers gedurende de beginjaren van het docentschap vaak veel tijd en moeite om hun lessen voor te bereiden. Dit komt voor een deel voort uit een gebrek aan pedagogische en didactische vaardigheden van beginnende zij-instromers. Het gebrek aan pedagogische en didactische vaardigheden wordt niet alleen aangekaart door een aantal zij-instromers, maar juist ook door de respondenten met een leidinggevende functie binnen het technisch vmbo. Met name de pedagogische vaardigheden lijken echter niet alleen door een opleiding opgedaan te kunnen worden; *"Want sommige dingen leer je niet tijdens je studie. Van hoe spreek je nou een leerling aan of hoe ga je om met ongewenst gedrag of hoe ga je nou... hoe ga je nou om met een leerling die bovengemiddeld presteert, hoe daag je een leerling uit, hoe motiveer je een leerling. Dat leer je vaak niet omdat je vooral bezig bent met de didactiek op de opleiding"* (directeur 1). Hierbij komt dat de helft van de zij-instromers aangeeft niet goed te zijn begeleid in het leren van deze vaardigheden en vaak niet weten welke paden zij binnen een school kunnen bewandelen voor hulp.

5.3.2 Klassenmanagement

Klassenmanagement is een tweede hygiënefactor die door de meerderheid van de zij-instromers wordt genoemd. Deze respondenten geven aan last te hebben van onder andere: het omgaan met ongemotiveerde leerlingen, het bewaken van orde in de klas of het omgaan met conflicten tussen leerlingen. Dit geeft de zij-instromers niet alleen een gevoel van machteloosheid, maar staat ook in schril contrast met de intrinsieke drijfveren die veel zij-instromers hebben om in het onderwijs te gaan

werken. Respondent 2 beschrijft een voorbeeld: *“Nou ik heb een klas met basisleerlingetjes, en net voor de vakantie zijn ze toch bijna niet te houden, dan ben je alleen maar bezig om te zorgen dat de jongens elkaar niet aftuigen en dat ze het nog... zeg maar enigszins normaal in een lokaal verblijven zonder dat er stoelen door de ramen heen gaan. Dat is iets waarvoor ik niet helemaal in het onderwijs gekomen ben. En dan zit je echt even te kijken van wat moet ik hier nou mee?”*. Hoewel zij-instromers niet de enige docenten zijn die moeite hebben met klassenmanagement, komt uit de interviews een viertal factoren naar voren die het klassenmanagement bemoeilijkt.

De eerste reden is al eerder aan bod gekomen: zij-instromers beschikken over minder pedagogische en didactische vaardigheden. Dit heeft, zeker voor een onervaren zij-instroomer, consequenties voor het klassenmanagement: *“Een concreet voorbeeld is gewoon even heel cru simpelweg je lesopbouw. Je start, het midden en het einde. Ik begon maar ergens. Jongens we pakken ons boek en we gaan dat doen, of weet je zonder dat ik een inleiding gaf. Ik ging ervan uit dat de leerlingen snapte wat ik zei. En dat klopte gewoon niet. Die leerlingen zaten mij soms aan te kijken dat ik weer dacht van waarom doen ze nou niks? En dat merk je dan. [...] Je krijgt onrust en je krijgt geen regelmaat in je klas”* (respondent 10). Zij-instromers geven aan op dit gebied behoefte te hebben aan ondersteuning van collega's, maar dat hierin veel fout gaat: *“Het was slecht georganiseerd, veel zieken. Ik stond er heel gauw alleen voor. Het was echt drama, het was echt drama. Ik heb menig moment gedacht: ik weet niet of ik dit nou kan. Er was weinig begeleiding en de begeleiding die er was... had een zeer, zeer kritisch beeld”* (respondent 14).

Respondent 14 noemt hier ook de tweede oorzaak; klassengrootte. Vijf zij-instromers geven aan zich te ergeren aan de grootte van klassen, wat het klassenmanagement bemoeilijkt: *“Ja, ik vind wel dat de klassengrootte daar wel in meespeelt. Ik begon dit jaar met zes klassen boven de dertig, dan wordt het moeilijk vind ik. Ik had vorig jaar drie klassen van 24, dat zijn mooie aantallen. Daar heb je echt iedereen in het smoetje. En bij dertig wordt dat al ingewikkelder. Je hebt ze maar drie uur in de week en om ze dan goed in beeld te houden is niet makkelijk”* (respondent 6).

Ten derde geven vier respondenten, drie zij-instromers en één directeur, aan dat zij-instromers uit de maritieme sector vaak moeite hebben met discussies met leerlingen. Dit heeft te maken met de hiërarchische taakverdeling uit hun vorige beroep: *“Nou aan boord van het schip bepaalt de kapitein wat er gebeurt, en je houdt gewoon je mond. En als wij hier een bepaalde opdracht geven dan worden het hele discussies: ja, nee, dit, dat. En ja dat ben je niet zo gewend. Maar je moet gewoon dat hoofdstuk afmaken. ‘ja maar bij Engels hebben wij een ander hoofdstuk en een toetst voor Nask dat wordt veels te veel zo’. Maar ja, wij hebben ons programmaatje. Die discussies daar zitten wij niet op te wachten”* (respondent 2). Een kanttekening bij dit argument is dat alle respondenten die dit onderbouwen op dezelfde school werken. De metafoor van de kapitein op het schip is zelfs door meerdere respondenten aangehaald, waaronder een directeur. Het is dus goed mogelijk dat deze metafoor binnen de school is besproken.

Tot slot geven zij-instromers op meerdere scholen aan dat zij in het begin van hun loopbaan voor de moeilijkste klassen kwamen te staan. Het gaat hier bijvoorbeeld om klassen met veel zittenblijvers,

ongemotiveerde leerlingen of klassen uit het LWOO (leerweg ondersteunend onderwijs). Respondent 11 heeft hier een verklaring voor: *“Mijn eerste klas, dat hadden ze goed geregeld voor mij. Zo doen docenten dat altijd: je krijgt altijd de meest moeilijke klas. Dus dan krijg je ook weer zo’n klas met allemaal zittenblijvers en dat was tachtig procent meiden¹. Direct als eerste klas. Omdat zeg maar de bestaande collega’s graag de moeilijkste klassen kwijt willen”*. Dit heeft ook te maken met de onderwijscultuur, waarin senioriteit een belangrijke rol speelt in de taakdeling. Volgens respondent 6 willen de ervaren docenten bijvoorbeeld het liefste de prestigieuze examenklassen onderwijzen, omdat zij vinden dat zij daar recht op hebben.

5.3.3 Cultuurschok

Vrijwel alle zij-instromers geven aan dat zij een cultuurschok hebben ervaren toen zij begonnen in het onderwijs. Meestal gaat het om kleine voorvallen die weinig invloed hebben op de motivatie om al dan niet in het technisch vmbo te blijven. Ter illustratie: *“Kijk er zijn wel collega’s die dingen doen in de haven, bijvoorbeeld, als we het hebben over Scheepvaart en Transport, die ze dan in de klas ook doen. Weet je dat kan niet. Je kan niet tegen een leerling zeggen van heb je gisteravond de hele avond lopen rukken ofzo? Weet je in haven zeg je dat, maar dat kan je tegen een kind niet zeggen natuurlijk want dat is pedagogisch dus onverantwoord. Dat soort dingen. Ja wij lachen erom, maar dat kan echt niet”* (respondent 3). Toch zijn er ook cultuurverschillen tussen het onderwijs en het vroegere werkveld die van grotere betekenis zijn voor de motivatie van zij-instromers. Twee verschillen komen uit de interviews naar voren.

Allereerst wordt de onderwijssector door verschillende zij-instromers als ‘soft’ beschreven. Respondent 1 brengt dit als volgt onder woorden: *“De onderwijswereld is vrij soft. Ik heb collega’s die niet functioneren, meerdere. [...] En dan denk ik soms: ‘jongen, als jij bij mij op de loonlijst stond en ik was hier de baas dan had je er allang uitgelegd’. Je functioneert gewoon niet. [...] het bedrijfsleven is zakelijker. Dan zie je dat onderwijs toch iets is wat door de staat betaald wordt”*. De ergernis zit hem vooral in het gebrek aan verantwoordingsstructuren binnen scholen en het slechte functioneren van collega’s, met name als dit invloed heeft op de eigen (toets)resultaten.

Daarnaast ervaart een aantal respondenten het onderwijs als stroperig of traag. Dit heeft enerzijds te maken met het werktempo, dat lager zou liggen in het onderwijs. Een concreet voorbeeld wordt gegeven door respondent 10; *“In de wandelgangen is het heel stom als voorbeeld. Ik loop als een werknemer uit het bedrijfsleven. Dus ik loop sneller door de school heen als iemand die net... of net docent wordt of al lang in het docentschap zit zeg maar”*. Het verschil in tempo leidt tot ergernissen als zij-instromers iets moeten regelen, zoals het vervangen van een laptop. Dit wordt beschreven door respondent 3: *“Nou ik moet zeggen hier binnen dit bedrijf is het wel enigszins verbeterd, maar als jij een aanvraag doet, voor iets. Dan gaat dat over zes schijven. En dat is in het bedrijfsleven gewoon heel*

¹Op de school van respondent 11 krijgen alle onderbouwleerlingen techniekles, terwijl met name vrouwelijke leerlingen daar geen behoefte aan zouden hebben. In deze context doelt de respondent dan ook op ongemotiveerde leerlingen.

anders. Het werktempo is hier ook gewoon veel trager dan in het bedrijfsleven. Ik denk ook wel dat dat algemeen bekend is, maar dat is wat ik heel erg ervaren heb. En daar moet je ook tegen kunnen”.

5.3.4 Salaris

Dat er sprake is van een salariskloof tussen het technisch vmbo en het bedrijfsleven, is evident. Directeur 1 geeft een goed beeld van deze kloof: *“Als je kijkt naar wat ik nu een docent kan aanbieden, ligt dat ongeveer op twee-derde van wat iemand uit het bedrijfsleven nu verdient. En ik kan dat gat ook niet dichten”*. Toch wordt salaris slecht door één respondent genoemd als reden om mogelijk voor een baan buiten het onderwijs te kiezen: *“Weet je op het moment is er heel veel vraag naar technische mensen. Kijk ik bedoel wij doen ook stagebezoeken, nou dan wordt er regelmatig gezegd van: ‘he je kan hier morgen zo beginnen’. Dan krijg ik een auto van de zaak onder mijn kont, dan ben ik zo vrij als een vogeltje, dan ga ik naar de klant en dan zit ik dus niet aan roosters en dan kom ik geen leerlingen tegen die er geen zin in hebben. Dan ben je eigen baas. Dat is ook best wel eens interessant denk ik. Salaris wordt ook een heel ander verhaal. Dus nou ja daar denk je wel eens aan ja”* (respondent 8). Wat zij-instromers in het technisch vmbo onderscheidt van andere docenten is hun positie op de arbeidsmarkt. Veel docenten kunnen niet gemakkelijk kiezen voor een baan buiten het onderwijs, omdat zij enkel ervaring en kwalificaties in het onderwijsveld hebben. Voor veel zij-instromers in het technisch vmbo is dit inmiddels niet langer het geval. De grote vraag naar ervaren personeel in de technieksector (zie: Techniekpact, 2019) maakt dat zij-instromers met een technische achtergrond aantrekkelijk zijn voor het bedrijfsleven. Dit geldt uiteraard niet voor zij-instromers met een arbeidsverleden buiten de technieksector. Ondanks de gunstige positie die sommige zij-instromers op de arbeidsmarkt hebben, lijkt salaris dus geen belangrijke pullfactor te zijn voor het merendeel van de respondenten. Opvallend genoeg geven zes zij-instromers aan dat een verhoging van het salaris wel kan helpen bij het aantrekken van nieuwe zij-instromers.

5.3.5 Baanzekerheid

Baanzekerheid wordt in de literatuur over zij-instromers aangeduid als drijfveer om in het onderwijs te werken, maar wordt door de respondenten juist genoemd als factor die mensen weerhoudt om voor het onderwijs te kiezen. Beginnende docenten zijn namelijk vaak op jaarcontracten aangewezen en hebben weinig zicht op een vast contract. Daarbij komt dat zij-instromers soms bijzondere contracten krijgen waarin bijvoorbeeld is opgenomen hoe de docentenopleiding bekostigd wordt. Voor respondent 7, die door de werkdruk en veeleisendheid van klassenmanagement eigenlijk wilde uitstromen, vormde een dergelijk contract een verschrikking: *“Ik heb het (de opleiding) gelukkig in vier jaar af kunnen ronden, daar ben ik heel blij om. Maar dat moest ook want je tekent een contract; redt je het niet in vier jaar dan ga je van tafel en moet je geld terugbetalen. Daar teken je voor. Dus vier jaar doe je erover, dan moet je wel een hele gegronde reden hebben wil je nog uitstel krijgen. Dat is gewoon een soort molensteen, want je eerste jaar betaal je 2000 euro. Met misschien nog wat extra kosten 2500-3000 per jaar. Wat je op tafel moet leggen als het niet doorgaat. Als het feest dus niet doorgaat dan moet je nog eens een keer dokken en nieuw werk zoeken. Dus je komt steeds vaster te zitten van ik kan niet meer terug, ik moet wel door”*.

5.3.6 Inhoud schoolvakken

Een laatste hygiënefactor die de respondenten noemen heeft betrekking op de ontwikkelingen in de curricula van schoolvakken. Deze zij-instromers geven aan dat zij het plezier in hun lessen verliezen doordat hun schoolvak te breed is geworden. De lesstof wordt als te oppervlakkig beschouwd en zij-instromers hebben het gevoel dat zij niet langer echte vaklieden opleiden. Respondent 9, die sinds kort zijn lessen binnen het profiel Dienstverlening & Producten geeft, beantwoordt de vraag wat het mooiste aspect van het docentschap is bijvoorbeeld als volgt: *“Niet het vak wat ze leren zeg maar. Want ik ben echt een vakman een meubelmaker zeg maar en dat leren ze hier niet. Het is allemaal veel breder geworden”*. Anderen refereren naar de technische opleiding die zij zelf hebben genoten of kijken nostalgisch terug op de praktijkgerichte lessen binnen de voormalige LTS. De respondenten die deze hygiënefactor noemen, geven allemaal aan voldoening te halen uit het overbrengen van vakkennis.

5.3.7 Beantwoording deelvraag

Welke hygiënefactoren zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun motivatie om in het technisch vmbo te blijven?

In totaal worden zeven hygiënefactoren genoemd:

- **Werkdruk**, die met name gedurende de eerste jaren als docent als hoog wordt ervaren. Deze werkdruk vormt niet alleen een bedreiging voor de werk-privébalans, maar overschaduwet ook de leuke aspecten van het docentschap.
- **Klassenmanagement**, een aspect van het beroep dat door veel zij-instromers als lastig wordt ervaren. Met name de discrepantie tussen de intrinsieke drijfveren van zij-instromers enerzijds en de realiteit van ongemotiveerde leerlingen anderzijds heeft een demoraliserende werking op zij-instromers.
- **Cultuurschok**, waarbij zij-instromers vooral moeten wennen aan de ‘softheid’ en ‘traagheid’ van de onderwijssector.
- **Salaris**, dat slechts door één zij-instromer als reden wordt benoemd om in het onderwijs te blijven, maar wel door verschillende zij-instromers wordt aangehaald als verbeterpunt als het gaat om het aantrekken van nieuwe zij-instromers.
- **Baanzekerheid**. Beginnende zij-instromers hebben vaak geen uitzicht op een vast contract, terwijl andere zij-instromers aangeven ontevreden te zijn over de dwingende aard van de contracten die zij hebben getekend.
- **Inhoud van schoolvakken**. Enkele zij-instromers geven aan het plezier in hun vak te verliezen door veranderingen in het curriculum van hun (school)vak. Hierdoor hebben zij het gevoel geen vakmensen meer op te leiden.
- **Autonomie**, kan zowel als motivator als hygiënefactor optreden. Een gebrek aan autonomie of zeggenschap binnen een school is een hygiënefactor die zij-instromers kan aanzetten om voor een ander beroep te kiezen.

Zij-instromers lijken tegen andere problemen aan te lopen dan beginnende docenten. Dit heeft onder andere te maken met: een gebrek aan pedagogische en didactische vaardigheden, de gebrekkige begeleiding die aan sommige zij-instromers geboden wordt, de noodzaak om het docentschap te combineren met een studie om een lesbevoegdheid te halen én de ervaringen met andere organisatieculturen. Hoewel docenten die geen zij-instromer zijn ook te maken krijgen met werkdruk en klassenmanagement, speelt dit voor zij-instromers een grotere rol omdat zij aan het begin van het docentschap nog weinig pedagogische en didactische vaardigheden hebben.

5.4 Professioneel vermogen

Inmiddels is duidelijk dat zij-instromers verschillende motieven hebben om in het technisch vmbo te blijven, maar dat zij ook met hygiënefactoren geconfronteerd worden die hun doen overwegen om vroegtijdig uit te stromen. Niet alle zij-instromers hebben problemen met hygiënefactoren als klassenmanagement, studie- of werkdruk. Een aantal zij-instromers geeft aan hier nooit problemen mee te hebben gehad, anderen geven aan deze problemen op den duur te hebben overwonnen. Om te verklaren hoe het mogelijk is dat sommige zij-instromers al kunnen omgaan met deze obstakels en anderen juist niet, wordt teruggegrepen op het concept professioneel vermogen.

Professioneel vermogen is in het theoretisch kader gedefinieerd als: de mate waarin publieke professionals erin slagen om, ondanks of dankzij alle regeldruk en obstakels waarmee zij geconfronteerd worden, plezier te beleven aan hun werk en kwaliteit te leveren (Noordegraaf et al., 2015-a). De mate waarin een individu over professioneel vermogen beschikt, is afhankelijk van de houding en hulpbronnen die het individu tot zijn/haar beschikking heeft. In dit onderzoek is een aantal aanwijzingen gevonden dat specifieke houdingen en hulpbronnen kunnen bijdragen aan het professioneel vermogen van zij-instromers.

5.4.1 Houding

Verschillende persoonskenmerken en houdingen zijn volgens de respondenten van belang voor zij-instromers in het technisch vmbo. Zo geeft een aantal zij-instromers aan dat het belangrijk is om over doorzettingsvermogen te beschikken, wat met name van waarde kan zijn bij het overleven van de stressvolle eerste jaren als docent. Directeur 1 noemt daarnaast nieuwsgierigheid als kerncompetentie voor zij-instromers: *“Een docent zij-instroom moet van mij van nature een soort nieuwsgierigheid hebben van oké: dit is wat ik nu nog niet beheers, maar wat heb ik nou nodig om wel die stap te zetten? Hij moet zelf wel met concrete vragen komen. Hij krijgt bij ons niet de salami nou jongens hier heb je alles in één keer, maar wel van ‘oké wat heb ik nu nodig om de volgende stap te zetten”*. Deze nieuwsgierigheid of onderzoekende houding kan dus bijdragen aan het reflectievermogen van zij-instromers, dat belangrijk is voor het leren van nieuwe vaardigheden en kennis die zij-instromers nodig hebben. In lijn met teamleider 1 stelt directeur 1 dat zij-instromers wel zelf initiatief moeten nemen in hun eigen leerproces. In het theoretisch kader is besproken dat persoonlijkheidskenmerken als extravertie hier mogelijk bij kunnen helpen, omdat extraverte individuen eerder contact leggen met en hulp vragen aan collega's (Noordegraaf et al., 2015-a). Dit wordt echter niet genoemd door de respondenten.

Klassenmanagement vormt voor sommige zij-instromers een groot obstakel, terwijl anderen hier weinig problemen mee ervaren. De respondenten geven hier verschillende verklaringen voor, die raken aan het concept houding. Zo stellen verschillende respondenten dat charisma of uitstraling van belang is in de omgang met 'moeilijke' leerlingen. Respondent 3 zegt bijvoorbeeld: *"Dat verschil zie je want ik heb nu een collega, die zit dan toevallig ziek thuis, maar dat is echt zo'n zeeman die uit de haven komt. Kale kop weet je wel. En ja die kinderen die vinden dat aan de ene kant prachtig en aan de andere kant hebben ze heel veel ontzag voor hem weet je wel. Net zoals wat ik heb. Ik heb geen gevaarlijke of vreemde uitstraling maar het gaat ons gewoon makkelijker af en dat verschil zie je heel erg"*. Dit raakt aan een argument van andere respondenten, die stellen dat een hogere leeftijd belangrijk is om respect af te dwingen bij leerlingen. Een enkele respondent geeft daarnaast aan baat te hebben bij het feit dat hij/zij een vergelijkbare achtergrond heeft als zijn leerlingen, wat tot wederzijds respect zou leiden. In dit geval ging het om een docent die in een wijk met een sociaaleconomische achterstand is opgegroeid, wat herkenbaar is voor veel van zijn/haar leerlingen.

5.4.2 Hulpbronnen

Respondenten geven veel vaker aan dat er bepaalde hulpbronnen zijn die zij-instromers kunnen helpen bij het overwinnen van obstakels. Een aantal van deze hulpbronnen is ontleend uit de 'succesverhalen' van respondenten die positief zijn over de hulpbronnen die zij hebben gekregen. Andere hulpbronnen zijn juist ontleend uit de verbeterpunten die genoemd worden door zij-instromers die minder positief zijn over de hulpbronnen die zij tot hun beschikking hadden. De hulpbronnen worden hieronder besproken.

Begeleiding

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat goede begeleiding cruciaal is in het behouden van -met name beginnende- zij-instromers. Een aantal zij-instromers geeft aan een goede begeleiding gemist te hebben. Respondent 1 geeft hier een beeld bij: *"Ik was toen veertig, een docent waarvan ze denken: die redt het wel. [...] En dan gaat de deur dicht en dan sta je daar voor dertig man. Of voor vijfentwintig. Allerlei niveaus. Ik kon best mijn vragen stellen aan mijn collega's, dat wel, maar qua begeleiding was het echt mini-minimaal"*. Andere respondenten zijn juist tevreden over de begeleiding die zij gekregen hebben. In de verhalen van deze respondenten komen drie elementen van goede begeleiding terug.

Allereerst vinden de respondenten het belangrijk dat een begeleider helpt bij het reflecteren op lessen. Dit zou met name van waarde zijn voor het opdoen van didactische en pedagogische ervaring: *"Eigenlijk heb je dat nodig, een soort spiegel die laat zien: 'oké en wat is jouw aandeel daarin (een conflict met leerlingen red.)'? Niet alleen om de vinger naar jezelf te wijzen maar meer: hoe kan het de volgende keer anders"* (respondent 14). Deze uitspraak van respondent 14 raakt ook aan het tweede element van begeleiding waar zij-instromers waarde aan hechten; het scheppen van een veilige leeromgeving. Zij vinden het belangrijk dat begeleiders en leidinggevenden geen onrealistische verwachtingen hebben en fouten accepteren: *"En ik had een directeur die zei: mislukt een keer een les, geen probleem, volgende keer weer een kans"* (respondent 11). Tot slot geeft een aantal zij-instromers

aan dat een persoonlijke band met een begeleider van grote waarde kan zijn voor de motivatie om in het onderwijs te blijven. Begeleiders kunnen bijvoorbeeld emotionele steun bieden, ervaringen uitwisselen of problemen van de zij-instromers herkennen en benoemen. De woorden van respondent 7 spreken voor zich: *"Dus op een gegeven moment zat ik er doorheen. En hij zag dat en vroeg: wat kunnen we eraan doen? Nou het gaat niet zo lekker. Nou dan zag hij op een gegeven moment iets aan mij en toen zei hij we gaan eerst eens praten over hoe jij je voelt. Ik zeg dat lijkt mij wel goed. En hij zag het gewoon aan me dat moment. Dat was een cruciaal moment"*.

Oriëntatie

Acht respondenten stellen daarnaast dat zij-instromers meer mogelijkheden moeten krijgen om zich te oriënteren op een baan in het onderwijs alvorens zij voor de klas komen te staan. Dit kan bijvoorbeeld door geïnteresseerden de mogelijkheid te bieden om een paar dagen mee te lopen in het technisch vmbo, zoals onder andere respondent 12 voorstelt: *"Kom eens voelen en ruiken en horen; wat is dat onderwijs? Hoe is het om met kinderen te werken? Dat is het allerbelangrijkste, die opleiding is helemaal niet interessant. Want je kan vier jaar onderwijs doen en je komt in de klas te staan of voor de klas te staan en dan valt het hartstikke tegen. Je moet gewoon zo'n klas eens ingaan"*. Dit kan volgens de respondenten bijdragen aan een realistische beeldvorming over de dagelijkse beroepspraktijk in het technisch vmbo. Dit hoeft de verwachtingen van potentiële zij-instromers niet altijd te temperen, zoals respondent 12 suggereert. Respondent 10 geeft aan dat dit ook ten goede kan komen aan het imago van het vmbo: *"Ik had een beeld van een vmbo-er, weet je wel. En nog heel veel mensen hebben dat beeld. [...] Om een leuk voorbeeld te geven: twee jaar geleden is mijn vrouw mee geweest op de meerdaagse. Dat zijn drie dagen in het jaar dat wij met de groep weggaan, en die had ook een beeld. En dat hele beeld is bijgesteld. Ze denkt echt om... mensen die niet.. leerlingen die het niet leuk vinden, waar je niet mee om kan gaan. Maar dat is helemaal niet zo. Dus mijn beeld is veranderd"*.

Andere respondenten geven aan dat het juist belangrijk is om in de zij-instroomtrajecten, lerarenopleidingen of in de eerste maanden als docent te reflecteren op de eigen werktevredenheid en het oriënteren op de mogelijkheden binnen het onderwijs. Respondent 5 zegt bijvoorbeeld: *"Er wordt heel erg veel aandacht besteed aan de leerling en aan het lesgeven, maar niet aan de persoon. Hoe sta jij er nou in? Ik vind eigenlijk dat je bij de opleiding al de eerste twee maanden zelfreflectie moet doen: is het wat voor mij? Dus zowel op de PABO als op de lerarenopleiding tweedegraads en eerstegraads, als zij-instromers, wees de eerste paar maanden bezig met is het wat voor mij? En ga ik wel tevreden naar mijn werk toe? En vind ik het nog wel leuk? Want heb je een dag dat het minder leuk is dan verwachten ze nog steeds dat je er staat"*. Hierbij moet één vraag centraal staan volgens respondent 14: *"What's in it for me' zeg maar. Wat wil jij eruit gaan halen en inderdaad welke doelgroep past dan het best bij je. Kan ik dat beter op een basisschool, kan ik dat beter op een vmbo school of kan ik beter naar een particuliere school? Randstad of dorpsschool? Dat je echt moet gaan kijken van wat past nu bij jou. Want je gaat echt heel ongelukkig worden als je bij een (verkeerde) doelgroep gaat"*. Het onderliggende argument van zowel respondent 4 als respondent 14 is dat het maken van een bewuste, geïnformeerde keuze belangrijk is om in het onderwijs te blijven.

Verhogen salaris

Een andere aanbeveling die door meerdere respondenten is genoemd, is het verhogen van de salarissen. Deze zouden niet in verhouding zijn met de salarissen in de technieksector. Andere respondenten, die niet uit een technische sector komen, geven aan dat het salaris laag is in vergelijking met andere banen op HBO niveau. Dit is een opvallende bevinding, omdat slechts één respondent aangeeft dat salaris een rol speelt in de eigen keuze om in het technisch vmbo te blijven. Salaris zou voornamelijk belangrijk zijn voor andere zij-instromers. De woorden van respondent 3 zijn hier kenmerkend voor: *“De salarissen moeten omhoog, dat is totaal niet in balans met het bedrijfsleven, ik moet zeggen om de één of andere reden hebben wij het hier heel goed, hier liggen de salarissen wel redelijk op pijl maar op andere scholen is dat niet zo”*. Respondent 3 werkt op dezelfde school als directeur 1, die aangaf ongeveer twee-derde van het salaris uit het bedrijfsleven te kunnen bieden. Het is dan ook maar de vraag in hoeverre salaris daadwerkelijk van betekenis is voor de motivatie van zij-instromers om in het onderwijs te blijven.

5.4.3 Beantwoording deelvraag

Wat draagt bij aan het professioneel vermogen van zij-instromers in het technisch vmbo?

De respondenten noemen een aantal elementen van houding en hulpbronnen die bij kunnen dragen aan het professioneel vermogen van zij-instromers in het technisch vmbo. Zo kan doorzettingsvermogen van pas komen bij het ‘overleven’ van de eerste jaren van het docentschap, kan nieuwsgierigheid van belang zijn voor het aanleren van nieuwe vaardigheden of kennis en kunnen persoonskenmerken als charisma en uitstraling ten goede komen aan het klassenmanagement. Er komen daarnaast drie hulpbronnen naar voren die zij-instromers kunnen ondersteunen. Allereerst gaat het om begeleiding vanuit school, waarbij waarde wordt gehecht aan zowel inhoudelijke als persoonlijke steun van collega’s of leidinggevenden. Ten tweede gaat het om de mogelijkheden van zij-instromers om zich te oriënteren op een baan in het onderwijs. Dit kan bijdragen aan een realistische beeldvorming over de dagelijkse beroepspraktijk van het docentschap in het technisch vmbo, waardoor zij-instromers niet voor ongewenste verrassingen komen te staan. Tot slot wordt salarisverhoging als hulpbron genoemd, omdat de salarissen laag zouden zijn in vergelijking met andere beroepssectoren. Een belangrijke kanttekening bij deze laatste hulpbron is dat zij-instromers niet ontevreden lijken te zijn over hun eigen salaris, maar enkel veronderstellen dat dit voor collega’s of andere zij-instromers wel het geval is.

6. Conclusie

Dit onderzoek richtte zich op het verkrijgen van inzicht in de belevingswereld van zij-instromers in het technisch vmbo. Specifiek is op zoek gegaan naar de werkmotivatie van zij-instromers die al meerdere jaren in het technisch vmbo werken. Ten behoeve hiervan stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

Welke motieven zijn volgens zij-instromers van betekenis voor hun keuze om in het technisch vmbo te blijven?

Uit dit onderzoek blijkt dat zij-instromers verschillende motieven hebben om in het technisch vmbo te blijven en dat deze vaak intrinsiek van aard zijn. Deze intrinsieke motieven hebben echter niet altijd de overhand voor zij-instromers, omdat zij gedemotiveerd kunnen raken door verschillende hygiënefactoren. Er blijken verschillen te bestaan in de wijze waarop zij-instromers deze hygiënefactoren ervaren en hoe zij hiermee *copen*. De belangrijkste inzichten uit dit onderzoek zijn hieronder verder uitgewerkt.

6.1 Motivators

De zij-instromers uit dit onderzoek zijn overwegend positief over hun beroep en voelen zich op hun plaats in het onderwijs. Ook de directeurs zijn content met de rol die zij-instromers vervullen binnen hun school. De motieven van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven zijn intrinsiek van aard, waarbij met name *public service motivation* een belangrijke rol lijkt te spelen. Zij-instromers willen namelijk niet alleen van betekenis zijn voor hun leerlingen, maar in het verlengde hiervan ook iets betekenen voor de beroepssector waar zij vandaan komen of de maatschappij als geheel. Sommige zij-instromers willen dit bewerkstelligen door leerlingen persoonlijke of emotionele steun te bieden, anderen juist door vakkennis over te dragen of jongeren te enthousiasmeren voor een vak. Overige motivators die een rol spelen zijn de mogelijkheden tot persoonlijke groei en bijscholing, de goede relaties met collega's en de autonomie die zij-instromers krijgen om eigen ideeën in praktijk te brengen.

Deze motivators waren niet altijd leidend voor de motivatie van zij-instromers. Zo valt op dat intrinsieke motieven een minder grote rol lijken te spelen in de keuze van de respondenten om in eerste instantie zij-instromer te worden. Deze keuze kwam in veel gevallen voort uit noodzaak, omdat respondenten door ontslag, faillissement of arbeidsconflicten op zoek moesten naar een nieuwe baan. Intrinsieke motieven zoals de wens om met jongeren te werken gingen voor veel respondenten pas een rol spelen toen zij al op zoek waren naar een nieuwe baan. De intrinsieke motivatie om in het technisch vmbo te gaan werken was met andere woorden voor veel respondenten niet de aanleiding om uit het vorige beroep te stappen en zij-instromer te worden, maar was wel een belangrijk motief om voor het technisch vmbo te kiezen toen zij door omstandigheden eenmaal op zoek moesten naar een ander beroep.

6.2 Hygiënefactoren

Daarnaast worden de motivators van zij-instromers soms overschaduwd door hygiënefactoren. Problemen met onder andere klassenmanagement, het onderhouden van de werk-privébalans en het wennen aan een onbekende organisatiecultuur blijken zij-instromers dusdanig te kunnen frustreren, dat zij hun plezier en werkmotivatie verliezen. Deze problematiek speelt volgens zij-instromers vooral in de eerste jaren van het docentschap, omdat zij-instromers in deze periode nog weinig pedagogisch-didactische vaardigheden hebben, moeten wennen aan de nieuwe werkomgeving en vaak nog een intensieve opleiding moeten volgen om een lesbevoegdheid te halen. In lijn met de twee-factor motivatietheorie van Herzberg (1968) blijken hygiënefactoren de motivators direct te overschaduw. Zo werkt de motivator 'overdragen van vakkennis' voor sommige zij-instromers niet motiverend, omdat zij door de veranderde curricula van schoolvakken -een hygiënefactor- het gevoel hebben dat zij geen 'echte' vakkennis kunnen overdragen. In aanvulling op Herzberg (1968) laat dit onderzoek een samenhang zien tussen sommige motivators en hygiënefactoren. Zo lijken zij-instromers die veel waarde hechten aan het enthousiasmeren van leerlingen en het overdragen van vakkennis zich te ergeren aan leerlingen die ongemotiveerd zijn of zich lastig gedragen, terwijl andere zij-instromers – die juist gemotiveerd worden door het helpen van jongeren- dit juist als een uitdaging zien. Kwantitatief vervolgonderzoek kan uitwijzen of het hier om een causaal verband gaat.

Hygiënefactoren speelden met name in de eerste jaren van het docentschap een rol in de belevingswereld van de zij-instromers. Een verklaring hiervoor kan zijn dat naarmate zij-instromers langer in het technisch vmbo werken, zij meer pedagogische- en didactische ervaring en kennis opdoen, zij hun onderwijsbevoegdheid behalen en het makkelijker wordt om een passende werk-privébalans te vinden. Hierdoor worden zij minder gedemotiveerd door hygiënefactoren als klassenmanagement of studiedruk dan voorheen. Dit betekent niet dat hygiënefactoren geen rol spelen voor de motivatie van 'ervaren' zij-instromers. Klassenmanagement blijft voor sommige zij-instromers een hygiënefactor, net zoals bijvoorbeeld de organisatiecultuur, vormen van werkdruk of de inhoud van schoolvakken.

6.3 Coping

Hoewel vrijwel alle zij-instromers te maken krijgen met hygiënefactoren als klassenmanagement, studiedruk of de organisatiecultuur, bestaan er grote verschillen in de wijze waarop zij-instromers deze hygiënefactoren ervaren en hoe zij hiermee omgaan. Sommige zij-instromers ervaren relatief weinig problemen en hebben nooit overwogen om het onderwijs te verlaten. Zij beschikken over het professioneel vermogen om op een gepaste wijze te *cope*n met de hygiënefactoren die op hun pad komen. Dit professioneel vermogen kan enerzijds voortkomen uit de houding van zij-instromers, waar bijvoorbeeld doorzettingsvermogen, nieuwsgierigheid of charisma onder kunnen vallen. Anderzijds kunnen hulpbronnen vanuit de school volgens de respondenten bijdragen aan dit professioneel vermogen, bijvoorbeeld door intensieve begeleiding en oriëntatiemogelijkheden te bieden. Andere zij-instromers hadden minder toegang tot deze hulpbronnen of beschikten niet over een bruikbare houding, waardoor zij minder professioneel vermogen hadden en meer moeilijkheden hebben ervaren. Een deel van deze zij-instromers heeft ervoor gekozen om in het onderwijs te blijven omdat

de motivators voor hun zwaarder wegen dan de hygiënefactoren. Een tweetal respondenten gaf echter aan dat zij in het verleden uit het onderwijs wilden stappen, maar zich hiervan weerhielden omdat zij geen alternatieve (arbeids)mogelijkheden zouden hebben.

Voor vrijwel alle zij-instromers uit dit onderzoek geldt dat zij -ongeacht hun professioneel vermogen of ervaring- vanaf hun eerste dag in het technisch vmbo moesten presteren. Als 'zij-instromers in beroep' kwamen zij aan het begin van hun docentenopleiding al voor de klas te staan, in de meeste gevallen zonder over de benodigde pedagogische en didactische vaardigheden te beschikken. Dit leidde tot problemen met onder andere klassenmanagement en de werk-privébalans. Hoewel scholen wel hulpbronnen kunnen bieden om de zij-instromers hierbij te ondersteunen, geeft een aanzienlijk deel van de respondenten aan ontevreden te zijn over de ondersteuning die hij/zij heeft gehad. Sommige zij-instromers wisten te *copen* met deze lastige situatie en beleefden plezier aan hun beroep, maar anderen raakten gedemotiveerd en hebben overwogen om het onderwijs te verlaten. Deze demotivatie was voor de respondenten in dit onderzoek tijdelijk; op het moment van het interview waren ze overwegend positief over hun beroep en intrinsiek gemotiveerd. Het is niet ondenkbaar dat andere zij-instromers hier wel door zijn uitgestroomd. Daarmee zijn in potentie gemotiveerde docenten voor het technisch vmbo mogelijk verloren gegaan.

6.4 Beantwoording onderzoeksvraag

Zij-instromers zijn hoofdzakelijk intrinsiek gemotiveerd om in het technisch vmbo te werken. Zij halen onder andere voldoening uit de betekenis die zij hebben voor jongeren, de beroepssector en de maatschappij, het overdragen van vakkennis en de mogelijkheden tot zelfontplooiing. Deze motivators kunnen echter overschaduwd worden door een aantal hygiënefactoren, wat met name tijdens de eerste jaren van het docentschap het geval is. Vooral problemen rondom klassenmanagement, studie- en werkdruk kunnen zij-instromers doen overwegen om het technisch vmbo vroegtijdig te verlaten. Zij-instromers *copen* op verschillende manieren met deze hygiënefactoren. Waar sommige zij-instromers hun beroep vanaf dag één met relatief gemak en plezier uitvoeren, hebben andere zij-instromers overwogen om het onderwijs te verlaten. Een mogelijke verklaring hiervoor is een verschil in professioneel vermogen, dat volgens de respondenten onder andere vergroot kan worden door zij-instromers van goede begeleiding en oriëntatiemogelijkheden te voorzien. Alternatief kan dit verklaard worden door het feit dat niet alle zij-instromers de vrijheid hebben om uit het technisch vmbo te stappen, omdat zij weinig andere arbeidsmogelijkheden hebben.

7. Discussie

Beperkingen zijn inherent verbonden aan wetenschappelijk onderzoek. Hoewel er naar is gestreefd om de beperkingen tot een minimum te houden, vormt dit onderzoek geen uitzondering op de regel. Een aantal beperkingen is mogelijk van invloed geweest op de bevindingen van dit onderzoek. Deze worden in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk beschreven. Vervolgens worden op basis van de bevindingen aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven en zijn er implicaties voor de praktijk geformuleerd.

7.1 Beperkingen

Allereerst neemt de keuze voor cross-sectioneel, kwalitatief onderzoek een beperking met zich mee. Deze onderzoekinstek maakt het namelijk onmogelijk om causaliteit vast te stellen. Het is dus bijvoorbeeld niet mogelijk om te bepalen in hoeverre de motivators en hygiënefactoren uit dit onderzoek daadwerkelijk van invloed zijn op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven. Ditzelfde geldt voor de invloed die de houding en hulpbronnen van zij-instromers hebben op hun professioneel vermogen. Om dit vast te stellen, is robuust kwantitatief vervolgonderzoek nodig. Dit betekent niet dat dit onderzoek geen waarde heeft. Integendeel, dit onderzoek kan een fundament bieden voor kwantitatief vervolgonderzoek. Op basis van het inzicht dat dit onderzoek biedt in de belevingswereld van zij-instromers in het technisch vmbo, kunnen criteria voor kwantitatieve toetsing worden ontleend.

Een tweede beperking heeft te maken met de criteria op basis waarvan de respondenten geselecteerd zijn. In dit onderzoek is namelijk uitsluitend met zij-instromers gesproken die in het technisch vmbo werkzaam zijn. Dit is waar de toegevoegde waarde van dit onderzoek ligt. Door de nadruk te leggen op de zij-instromers die hun eerste jaren in het technisch vmbo hebben 'overleefd', kunnen succesverhalen worden achterhaald die van meerwaarde kunnen zijn voor het behoud van andere zij-instromers. Voormalige zij-instromers die uit het technisch vmbo zijn gestroomd, vallen buiten de sample van dit onderzoek. Hierdoor is het mogelijk dat er een eenzijdig beeld van de drijfveren en obstakels is geschetst. Het is immers mogelijk dat zij-instromers die zijn uitgevallen anders gemotiveerd waren of de obstakels op een andere wijze ervaarden dan hun collega's die nog wel in het technisch vmbo werken. Daarnaast is het mogelijk dat zij compleet andere redenen hadden om uit het technisch vmbo te vertrekken, zoals een goede aanbieding van een andere werkgever. Dit is wederom een onderwerp dat van betekenis kan zijn voor vervolgonderzoek.

Tot slot zijn in enkele interviews aanwijzingen gevonden dat achtergrondkenmerken als leeftijd, etnische achtergrond, arbeidsverleden of geslacht van invloed kunnen zijn op het professioneel vermogen van zij-instromers in het technisch vmbo. Deze aanwijzingen zijn kort besproken in paragraaf 5.3. Er is echter geen expliciete aandacht besteed aan deze achtergrondkenmerken tijdens het selecteren van respondenten of de dataverzameling. Zo is er in dit onderzoek slechts met twee vrouwelijke zij-instromers gesproken (zie bijlage 1) en zijn er geen vragen over achtergrondkenmerken opgenomen in de topiclijst (zie bijlage 2). Dit is een gemis, omdat er in de wetenschap verschillende aanwijzingen zijn dat achtergrondkenmerken als leeftijd (bijvoorbeeld Kanfer & Ackerman, 2004),

geslacht (bijvoorbeeld DeHart-Davis, Marlowe & Pandley, 2006) en opleidingsniveau (bijvoorbeeld Boselie et al., 2011) van invloed zijn op werkmotivatie.

7.2 Implicaties vervolgonderzoek

Op basis van de bevindingen is een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek te formuleren.

Ten eerste is longitudinaal vervolgonderzoek nodig om mogelijke causale verbanden tussen de drijfveren en obstakels enerzijds en de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven anderzijds. Dit onderzoek geeft aanleiding om te veronderstellen dat er sprake is van een verband, maar kan dit door de cross-sectionele insteek niet bevestigen. Daarnaast is er de afgelopen jaren veel veranderd in de opleidingstrajecten en werving van zij-instromers in het voortgezet onderwijs, terwijl het merendeel van de zij-instromers uit dit onderzoek al langer in het technisch vmbo werken (zie bijlage 1). Hierdoor kan longitudinaal vervolgonderzoek van meerwaarde zijn om te onderzoeken wat de invloed van deze veranderingen is op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te werken.

Ten tweede kan in dit vervolgonderzoek ook nadrukkelijker aandacht worden besteed aan de achtergrondkenmerken van zij-instromers. In dit onderzoek zijn aanwijzingen gevonden dat achtergrondkenmerken als arbeidsverleden, opleidingsniveau en leeftijd van betekenis zijn voor de ervaringen van zij-instromers in het technisch vmbo. Expliciete aandacht voor deze achtergrondkenmerken was er zowel in de selectie van respondenten als tijdens de dataverzameling niet.

Ten derde kan vervolgonderzoek naar de begeleiding van zij-instromers in het technisch vmbo van grote waarde zijn. Uit dit onderzoek blijkt dat begeleiding een grote rol speelt in de belevingswereld van zij-instromers in het technisch vmbo. Waar sommige zij-instromers erg tevreden zijn over de begeleiding die zij hebben genoten, geven anderen aan juist helemaal geen (goede) begeleiding te hebben gehad. Er lijken dan ook grote verschillen te bestaan in de wijze waarop scholen invulling geven aan deze begeleiding. Vervolgonderzoek kan niet alleen uitwijzen in hoeverre begeleiding van invloed is op de motivatie van zij-instromers om in het technisch vmbo te blijven, maar ook welke aspecten van begeleiding van waarde kunnen zijn voor zij-instromers. Dergelijk vervolgonderzoek kan niet alleen putten uit de belevingen van zij-instromers uit dit onderzoek, maar bijvoorbeeld ook uit de literatuur over begeleiding van beginnende docenten en mentorschap (zie bijvoorbeeld: Hobson et al., 2009; Martinez, 2004; Wong, 2004; Feiman-Nemser, 2003).

Tot slot zijn de bevindingen van dit onderzoek wegens de gehanteerde onderzoeksmethoden niet te generaliseren, maar kan dit onderzoek wel van meerwaarde zijn voor vervolgonderzoek naar zij-instromers in andere sectoren. Het gaat hier niet alleen om het primair- of middelbaar beroepsonderwijs, maar bijvoorbeeld ook over andere publieke sectoren waarin semi-professionals werkzaam zijn. Denk bijvoorbeeld aan verpleegkundigen in de zorg of aan politieagenten. Zo blijkt uit dit onderzoek dat het waardevol is om aandacht te besteden aan de ondersteuning en oriëntatie van

beginnende zij-instromers, de belevingswereld van zij-instromers en cultuurverschillen tussen sectoren.

7.3 Praktische implicaties

Op basis van dit onderzoek is een aantal praktische implicaties te formuleren voor scholen en beleidsmakers. Deze implicaties zijn hieronder uitgewerkt.

7.3.1 Implicaties voor scholen

Dit onderzoek kan scholen verschillende handvatten bieden voor het behouden van zij-instromers. Ten eerste blijkt uit dit onderzoek dat zij-instromers gemotiveerd worden door de interactie met leerlingen. De waarde van deze interactie ligt voor sommige zij-instromers in het overdragen van vakkennis of interesse en voor anderen juist in het leveren van een bijdrage aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. In beide gevallen gaat het echter om relatief alledaagse gebeurtenissen waaruit blijkt dat leerlingen gegroeid zijn. Deze momenten bevestigen niet alleen dat de zij-instromers belangrijk werk doen, maar worden vooral ook als persoonlijk succesmoment ervaren. Scholen kunnen hierop inspelen. Niet alleen door te benadrukken hoe belangrijk het werk is of door erkenning te geven aan de prestaties van de zij-instromers, maar juist door te verzekeren dat zij-instromers contact (blijven) houden met leerlingen. Concreet kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het organiseren van reüniedagen of het oprichten van een alumnivereniging zodat zij-instromers contact blijven houden met oud-leerlingen, iets waar de zij-instromers in dit onderzoek veel waarde aan hechten. Alternatief kan contact tussen zij-instromers en leerlingen gefaciliteerd worden door zij-instromers te betrekken in de organisatie van extra-curriculaire activiteiten of schooluitjes. Het gaat om het verrijken van hetgeen zij-instromers motiveert.

Anderzijds blijkt uit dit onderzoek dat zij-instromers met name in hun eerste jaren als docent tegen obstakels aanlopen. Scholen zouden er goed aan doen om zij-instromers intensief te ondersteunen. Deze ondersteuning kan al beginnen voordat de zij-instromers worden aangenomen, door geïnteresseerden de tijd en ruimte te geven om zich te oriënteren op het technisch vmbo. De zij-instromers in dit onderzoek geven namelijk aan dat zij –en anderen- geen realistisch beeld hadden van het technisch vmbo alvorens zij docent werden. Dit kan bijvoorbeeld bewerkstelligd worden door meeloopdagen te organiseren. Vervolgens hebben beginnende zij-instromers behoefte aan ondersteuning als zij eenmaal voor de klas staan. Scholen moeten realiseren en accepteren dat beginnende zij-instromers een gebrek aan pedagogische en didactische vaardigheden hebben, waardoor zij moeite kunnen hebben met klassenmanagement of het voorbereiden van lessen. In dit onderzoek komt naar voren dat zij-instromers behoefte hebben aan persoonlijke begeleiding, waarbij een veilige leeromgeving en een inhoudelijke reflectie op lessen centraal staan. Onder een veilige leeromgeving wordt niet alleen verstaan dat zij-instromers niet afgerekend worden op hun fouten en om hulp mogen vragen, maar ook dat zij niet direct voor de ‘moeilijkste’ klassen komen te staan. Om de financiële middelen te verzamelen die nodig zijn om de begeleiding van zij-instromers te verbeteren, kan een beroep worden gedaan op de subsidie voor sterk techniekonderwijs (OCW, 2018).

7.3.2 Implicaties voor beleidsmakers en docentenopleiders

Dit onderzoek kan tevens van betekenis zijn voor beleidsmakers en docentenopleiders. Zo blijkt uit dit onderzoek dat zij-instromers in het technisch vmbo tegen problemen aanlopen door de regeling rondom 'zij-instromers in beroep'. De periode waarin zij-instromers zowel voor de klas staan als een opleiding volgen wordt door veel respondenten namelijk als uitermate zwaar en stressvol ervaren. Het combineren van een nieuwe en veeleisende baan met een deeltijd docentenopleiding is voor veel zij-instromers een Herculiaanse taak. Hier komt bij dat zij-instromers in sommige gevallen 'dwangcontracten' moeten ondertekenen die een terugbetaalverplichting bevatten voor zij-instromers die hun bevoegdheid niet tijdig behalen, wat tot stress leidt. Het kan dan ook waardevol zijn om de regeling rondom 'zij-instromers in beroep' te heroverwegen. Dit kan bijvoorbeeld door zij-instromers meer studiedagen te geven of zij-instromers pas in een later stadium van hun studie voor de klas te laten staan.

8. Take Home Message

Een bevinding van dit onderzoek is dat zij-instromers meestal niet voor het docentschap kozen omdat dit voor hun een levenslange wens of roeping was, maar veel vaker omdat zij werkloos raakten of ongelukkig waren in hun vorige beroep. Over het algemeen lijken zij zich niet uitgebreid georiënteerd te hebben op het docentschap of het technisch vmbo alvorens zij de overstap zetten. Vervolgens kwamen zij in een veeleisende realiteit terecht waar zij vanaf dag één moeten presteren, zowel voor de klas als in de studiebanken. Deze beginperiode wordt als zwaar ervaren, maar hoeft geen reden te zijn om uit te stromen. De zij-instromers uit dit onderzoek hebben deze periode namelijk 'overleefd' en werken nog steeds in het technisch vmbo. Een deel van deze zij-instromers beschikte over een bepaalde houding of kreeg de juiste hulpbronnen aangereikt vanuit de school, waardoor zij de obstakels konden overwinnen. Anderen gaven aan dat zij zich door de beginperiode heen hebben geslagen, omdat zij nu eenmaal weinig andere mogelijkheden hadden. Desondanks spraken vrijwel alle respondenten uit dit onderzoek overwegend positief over hun beroep en lijken zij sterk intrinsiek gemotiveerd te zijn om in het technisch vmbo te blijven. Zij-instromers kunnen dus daadwerkelijk op lange termijn een bijdrage leveren aan het lerarentekort in het technisch vmbo, ook als zij aanvankelijk noodgedwongen voor het docentschap kozen of tegen problemen aanliepen. Vanzelfsprekend is dit echter niet. Verschillende zij-instromers uit dit onderzoek hebben immers overwogen om het technisch vmbo te verlaten, iets wat sommige collega's al zouden hebben gedaan. Intensieve ondersteuning vanuit scholen en een uitgebreide oriëntatie op het docentschap en technisch vmbo kunnen mogelijk meer zij-instromers in het technisch vmbo houden.

9. Literatuur

Wetenschappelijke literatuur

- Anthony, G. & Ord, K. (2008) *Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, vol.36 no.4, p.359-376.
- Bassett-Jones, N. & Lloyd, G.C. (2005). *Does Herzberg's motivation theory have staying power?* The Journal of Management Development; 2005; vol.24, no.10, p. 929-943.
- Boselie, P., Leisink, P. & Vandenabeele, W. (2011). *Human resources management*. In Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (red.), *Handboek publiek management* (p. 165-190). Den Haag: Boom-Lemma.
- Brindley, R. & Parker, A. (2010). *Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year*. Teachers and Teaching: theory and practice, vol. 16, no.5, p.577-594.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. 5th Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Castro, A.J. & Bauml, M. (2009). *Why Now? Factors Associated with Choosing Teaching as a Second Career and Their Implications for Teacher Education Programs*. Teacher Education Quarterly, Summer 2009.
- Chambers, D. (2002). *The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers*. The Clearing House, vol.75 no.4, p.212-217.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, vol.25, p. 54–67.
- Dehart-Davis, L., Marlowe, J. & Pandey, S.K. (2006). *Gender Dimensions of Public Service Motivation*. Public administration review, november 2006.
- Feiman-Nemser, S. (2003). *What new Teachers need to learn*. Educational Leadership, Vol. 60, No. 8, p.25-29.
- Flanagan, J.C. (1954). *The Critical Incident Technique*. Psychological Bulletin, vol. 51, no.4.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World Publishing.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard: Harvard Business Review.
- Herzberg, F. (1974). *Motivation-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization*. Organizational Dynamics, vol. 3, no.2, p.18-29.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. Teaching and Teacher Education vol.25, p.207–216.
- Kanfer, R. & Ackerman, P.L. (2004). *Aging, adult Development, and Work Motivation*. The academy of management review, vol. 29, no. 3, p.440-458.
- Katt, J. K. & Condly, S.J. (2009). *A Preliminary Study of Classroom Motivators and De-motivators from a Motivation-hygiene Perspective*. Communication Education, vol.58 no.2, p.213-234.

Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Sage.

Martinez, K. (2004). *Mentoring new teachers: Promise and problems in times of teacher shortage*. Australian Journal of Education, Vol. 48, No. 1, 2004, 95-108.

Maslow, A.H. (1943). *A theory of Human Motivation*. Psychological Review, vol. 50, p.320-396.

Mockler, N. (2005). *Transforming Teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism*. Journal of In-service Education, vol.31, no.4.

Morton, M.L., Williams, N.L. & Brindley, R. (2006). *Colliding Cultures: Career Switchers Transition to Elementary School Classrooms*. Action in Teacher Education, vol.28 no.1, p.40-50.

Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, Professionalism, Politics*. London: Palgrave McMillan.

Noordegraaf, M., van Loon, N., Heerema, M. & Weggemans, M. (2015-a). *Proactieve 'coping' door publieke professionals*. Beleid en Maatschappij, vol 42, no. 4.

Noordegraaf, M., van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015-b). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Perry, J.L. & Wise, L.R. (1990). *The Motivational Bases of Public Service*. Public Administration Review, vol. 50, no.3, p.367-373.

Pols, W. (2011). *Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Proweller, A., & Mitchener, C.P. (2004). *Building teacher identity in Urban Youth: Voices of beginning middle school science Teachers in an alternative certification programme*. Journal of Research in Science Teaching, vol 41, n. 10, pp. 1044-1062.

Richardson, P.W., & Watt, H.M.G. (2006). *Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, vol.34 no.1, p.27-56.

Sachau, D.A. (2007). *Resurrecting the motivation hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement*. Human Resource Development Review Vol. 6, No.4,p. 377-393.

Schwab, R. V. (2002). *Examining the new layers of teacher education: A cross case analysis of the high school induction process for alternative certified teachers*. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Stello, C.M. (2010). *Herzberg's Two-Factor Motivation Theory of Job Satisfaction: An integrative Literature Review*. Minneapolis: University of Minnesota.

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. & Van Tartwijk, J. (2003). *From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession*. European Journal of Teacher Education, vol.26 no.3, p.329-350.

Taylor, I., Kelly, J. (2006). *Professionals, discretion and public sector reform in the UK: re-visiting Lipsky*. International Journal of Public Sector Management, Vol. 19, no.7, p.629-642.

Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). *Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching*. Teaching and Teacher Education 24, p.1530–1550.

Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J.D. (2010). *Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers*. Educational Research Review, vol.5, p.164–183.

Tigchelaar, A., Vermunt, J.D. & Brouwer, A. (2012). *Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching*. Teaching and Teacher Education, vol.28 p.1163-1174.

Trappenburg, M., (2011). *Professionals en managers*. In Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (red.), *Handboek publiek management* (p. 165-190). Den Haag: Boom-Lemma.

Tummers, L.G., Bekkers, V.J.J.M., Vink, E., Musheno, M. (2015). *Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature*. Journal of Public Administration, Research and Theory.

Vilnai-Yavetz, I. & Levina, O. (2018). *Motivating social sharing of e-business content: Intrinsic motivation, extrinsic motivation, or crowding-out effect?* Computers in Human Behavior vol. 79, p. 181-191.

Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008). *Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers*. Learning and Instruction, vol.18, p.408-428.

Wilcox, D.R. & Samaras, A.P. (2009). *Examining Our Career Switching Teachers' First Year of Teaching: Implications for Alternative Teacher Education Program Design*. Teacher Education Quarterly, Fall 2009.

Wilensky, H. L. (1964). *The professionalization of everyone?* American Journal of Sociology, vol.70, no.2, p.137-158.

Wong, H.K. (2004). *Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving*. NASSP Bulletin, Vol. 88, No. 638, p.41-58.

Williams, J. & Forgasz, H. (2009). *The motivations of career change students in teacher education*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, vol.37 no.1, p.95-108.

Overige verwijzingen

Adriaens, H., P. Fontein, M, den Uijl, M. & de Vos, K. (2017). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2017-2027*. Tilburg: Centerdata.

Centraal Plan Bureau (2019). *Monitor impuls tekortvakken*. Den Haag: CPB.

Dorenbosch, L., Van der Velden, C.P. & Bilkes, M. (2017). *De Hybride Docent: Value Case*. Expertisecentrum Hybride Docent.

DUO (n.d.). *Subsidie zij-instroom*. Geraadpleegd op 30 januari 2019 via: <<https://duo.nl/zakelijk/primair-onderwijs/bekostiging-en-subsidies/subsidie-zij-instroom.jsp>>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2018). *Samen naar een sterk technisch vmbo*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2019). *Feiten en oplossingen voor een toekomstgericht lerarenteam technisch beroepsonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Parijs: OECD Publishing.

PBT & Motivaction (2018). *Wie zijn de leraren van morgen?* Den Haag: PBT.

Rijksoverheid (2019-a). *Hoe zit het vmbo in elkaar?* Geraadpleegd op 10 juni 2019 via: <<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>>.

Rijksoverheid (2019-b). *Hoe kan ik als zij-instromer mijn bevoegdheid halen en tegelijkertijd lesgeven in het onderwijs?* Geraadpleegd op 20 maart 2019 via: <<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-word-ik-zijinstromer-in-het-onderwijs>>.

Rijksoverheid (2019-c). *Bekwaamheidseisen leraren*. Geraadpleegd op 1 juli 2019 via: <<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren>>.

Sociaal-Economische Raad (2016). *Toekomstgericht beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

Sterk Techniekonderwijs (2019). *Regioportretten*. Geraadpleegd op 20 februari 2019 via: <<https://www.sterktechniekonderwijs.nl/tools/regioportret>>.

Techniepact (2019). *Techniepactmonitor*. Geraadpleegd op 1 juli 2019 via: <<https://www.techniepactmonitor.nl>>.

Van der Aa, R. & van der Ploeg, S. (2018). *25 jaar lerarenbeleid in Nederland: Balanceren tussen kwantiteit en kwaliteit*. Uit: Cörvers, F. & van der Meer, M. (2018): *Onderwijs aan het werk*. Den Haag: CAOP.

Van der Boom, E., Alvarez, L.D., Sapulete, S., van der Ploeg, S. & Vrielink, S. (2017). *Monitor maatregelen lerarenopleiding beroepsonderwijs*. Rotterdam: Ecorys.

Bijlage 1: Overzicht respondenten

Respondent	Profiel	Vorige sector	Jaren in onderwijs
1	Media, vormgeving en ICT	Logistiek / Groothandel	11-15
2	Maritiem & Techniek	Scheepsvaart	6-10
3	Maritiem & Techniek	Bouw	0-5
4	Maritiem & Techniek	Scheepsvaart	11-15
5	Maritiem & Techniek	Scheepsbouw	0-5
6	Techniek (vmbo-t / gl)	Zorg / Wetenschap	16-20
7	Techniek (vmbo-t / gl)	Bouw	0-5
8	Dienstverlening & Producten	Elektrotechniek	0-5
9	Dienstverlening & Producten	Scheepsbouw, Meubelmakerij	6-10
10	Dienstverlening & Producten	Meubelmakerij	11-15
11	Produceren, installeren en energie	Industrie	16-20
12	Produceren, installeren en energie	Industrie, Defensie	16-20
13	Dienstverlening & Producten	Horeca	6-10
14	Dienstverlening & Producten	Zorg	6-10

Respondent	Functie	Vorm contact	Bijzonderheid
Directeur 1	Locatiedirecteur vmbo-school	Semigestructureerd Interview	Is de leidinggevende van vier andere respondenten.
Directeur 2	Locatiedirecteur vmbo-school	Informeel gesprek	n.v.t.
Teamleider 1	Teamleider binnen vmbo-school, projectleider regionaal techniekonderwijs	Semigestructureerd Interview	Is zelf als zij-instromer begonnen.
Informant 1	Docent / zij-instromer	Informeel gesprek	Geeft les binnen het profiel Bouwen, Wonen & Interieur.
Informant 2	Docent / teamleider	Informeel gesprek	Geeft les binnen het profiel Bouwen, Wonen & Interieur.
Onderzoeker 1	Senior onderzoeker bij CAOP.	Bespreking van de resultaten	Heeft ervaring met onderzoek naar motivatie van docenten.

Bijlage 2: Topiclijst zij-instromers

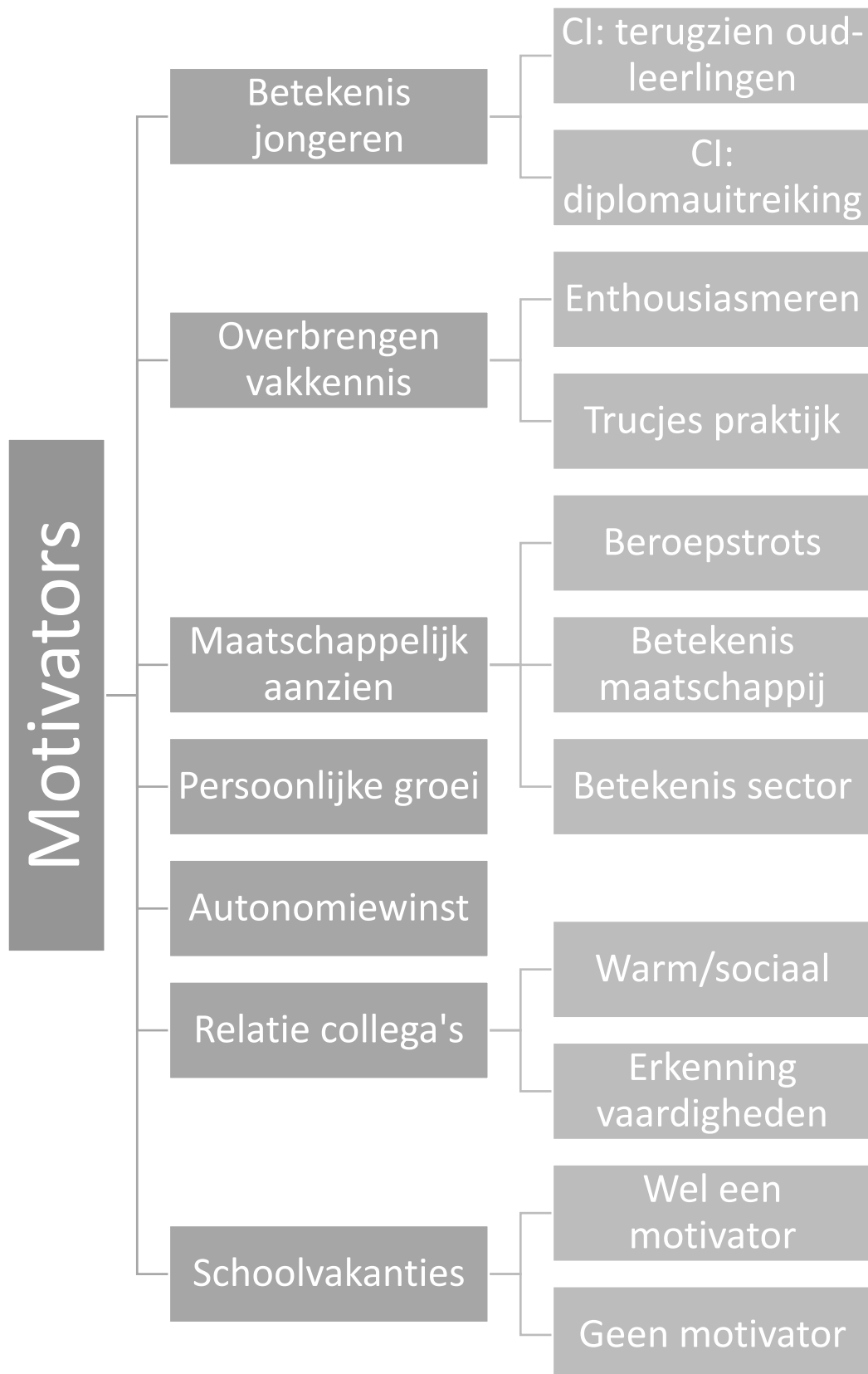
	Interviewopzet zij-instromers
<p>Introductie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedanken • Voorstellen • Doel onderzoek • Duur interview • Opnames/ethiek • Vragen 	<p>Allereerst bedankt dat u tijd heeft vrijgemaakt om mee te werken aan mijn afstudeeronderzoek. Ik ben Tom Hoogendoorn, student Publiek Management aan de Universiteit Utrecht.</p> <p>Dit onderzoek voer ik in opdracht van het Platform Talent voor Technologie uit. Het doel van het onderzoek is het begrijpen van de ervaringen van zij-instromers in de technische- en exacte vakken van het voortgezet onderwijs.</p> <p>Het interview duurt ongeveer 40 minuten. Graag zou ik het interview opnemen, zodat ik het kan uitwerken en nalezen. Dit gebeurt anoniem; uw naam en de naam van uw school worden niet genoemd in het transcript en het onderzoeksrapport. De data wordt opgeslagen in de beveiligde omgeving Yoda en wordt tot drie maanden na afronding van het onderzoek bewaard. Mijn docent en ik zijn de enigen die toegang hebben tot de data.</p> <p>Verder is deelname aan dit onderzoek vrijwillig en heeft u de mogelijkheid om het interview op elk moment te stoppen.</p> <p>Heeft u verder nog vragen voordat wij aan het interview beginnen?</p> <p>Dan start ik nu de opname.</p>
<p>Achtergrondinformatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werkzaamheden • Ervaring docent • Vorig beroep • Voortraject • Bevoegdheid 	<p>Kunt u mij allereerst wat meer vertellen over uw werkzaamheden bij....? Welk vak onderwijst u bijvoorbeeld en heeft u nog nevenfuncties?</p> <p>Hoe lang bent u al docent? En hoe lang al op deze school?</p> <p>Wat voor werk deed u voordat u docent werd?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke functie had u (als laatste)? • Wat moet ik mij voorstellen bij uw werkzaamheden? • Hoelang heeft u dat werk gedaan? <p>Heeft u een zij-instroomtraject doorlopen om docent te worden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe zag die eruit? (duur, begeleiding, theorie/praktijk) • Heeft u uw onderwijsbevoegdheid behaald?
<p>Motivators:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drijfveren overstap • Verwachtingen • Voldoening • Critical incident(s) 	<p>Waarom heeft u ervoor gekozen om docent te worden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Opt.) En niet voor –een ander beroep-? • Welke aspecten/onderdelen van het docentschap spraken u aan? • In hoeverre zijn deze verwachtingen uitgekomen? <p>Is er een moment waarop u dacht/wist dat u de juiste keuze had gemaakt om docent te worden?</p> <p>Uit welke aspecten van uw beroep haalt u de meeste voldoening? / Aan welke onderdelen van het onderwijs beleeft u het meeste plezier?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Opt.) Krijgt u voldoende kansen om –activiteit- te doen?

	<p>Wat was de laatste keer dat u blij was dat u docent bent geworden? / Hoe ziet uw ideale werkdag eruit?</p> <p>Voelt u zich op uw plaats op deze school / in het voortgezet onderwijs?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunt u een voorbeeld geven van een gebeurtenis of situatie waardoor u zich wel/niet thuis voelde? <p>Bent u trots dat u docent bent? / Verteld u over uw beroep als u op een feestje bent?</p>
<p>Hygiënefactoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negatieve beroepsaspecten • Critical Incident • Uitdagingen • Coping 	<p>Welke aspecten van het docentschap ziet u het liefste veranderen? / zijn er ook nadelen verbonden aan het docentschap?</p> <p>Zijn er momenten waarop u spijt heeft dat u docent bent geworden? / Zijn er ook momenten geweest waarop u het docentschap niet meer zag zitten?</p> <p>Bent u gedurende uw eerste jaren als docent tegen problemen of uitdagingen aangelopen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe bent u daarmee omgegaan? • Heeft u voldoende ondersteuning gekregen om hiermee om te gaan? <p>Zijn er onderdelen van het beroep of het onderwijs waar u nu moeite mee heeft?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat kan u helpen / heeft u nodig om hiermee om te gaan?
<p>Professioneel vermogen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overdraagbaarheid vaardigheden • Collega's 	<p>Heeft u in uw loopbaan vaardigheden of ervaring opgedaan die van pas komen nu u docent bent?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geeft u hierdoor anders les dan uw collega's? • Gaat u hierdoor anders met uitdagingen (zoals werkdruk of beroeps(z)eer) om dan uw collega's? <p>Wat voor vaardigheden hebben zij-instromers volgens u nodig? / Welke vaardigheden moeten zij-instromers aanleren?</p>
<p>Afrondende vragen:</p>	<p>Wat is volgens u in één zin de toegevoegde waarde van zij-instromers in het voortgezet onderwijs?</p> <p>Wat zouden scholen of beleidsmakers volgens u kunnen ondernemen om meer zij-instromers aan te trekken en te behouden?</p> <p>Als u iets zou kunnen veranderen rondom zij-instroomtrajecten en de begeleiding van zij-instromers op scholen, wat zou dat dan zijn?</p> <p>Zijn er volgens u nog kansen rondom zij-instromers in het voortgezet onderwijs die niet benut worden?</p>

<p>Afsluiting:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samenvatting • Gemiste topics • Mening interview • Praktische zaken 	<p>Ik denk dat wij aan het einde van het interview zijn gekomen. – geef een korte samenvatting van het gesprek –</p> <p>Zijn er nog onderwerpen die niet besproken zijn maar mogelijk wel relevant zijn voor het onderzoek?</p> <p>Wat vond u van het interview? Heeft u tips voor mij als interviewer?</p> <p>Mag ik eventueel contact met u opnemen voor een korte verduidelijking of toelichting?</p> <p>Ik verwacht het onderzoek in (?) af te ronden. Zal ik het onderzoeksrapport naar u opsturen?</p> <p>Nogmaals bedankt voor uw tijd!</p>
---	--

Bijlage 3: Codeboom

De codeboom is ten behoeve van de overzichtelijkheid onderverdeeld in drie delen; de codering van de motivators, -hygiënefactoren en –professioneel vermogen.



Hygiënefactoren



