

De arbeidsmotivatie van onderwijsgeevenden zwart/wit bekeken.

bekend maakt bemind

Student: Doanh-Doanh Truong
3325067

Stagebegeleiders: Wouter van der Schaaf
Drs. Irene Leijten

Stagedocent: Drs. Rob Gallenkamp

Tweede beoordelaar: Prof. dr. ing. Tanja van der Lippe

Dankwoord

Het schrijven van deze scriptie heb ik ervaren als een intensief proces dat af en toe gepaard ging met extreme emoties. De steun van m'n dierbaren en andere betrokkenen zijn daarbij onmisbaar geweest.

Allereerst mijn vriendinnen die mijn hele afstuderen op de voet gevolgd hebben en te hulp schoten op momenten dat het nodig was. Vriendinnen waarbij ik heb kunnen uithuilen als er weer een hobbel in de weg zat. Hun lieve en ondersteunende woorden hebben mij goed gedaan.

Mijn begeleiders bij de Algemene Onderwijsbond, Wouter van der Schaaf en Irene Leijten. Hun emotionele betrokkenheid en de inhoudelijke feedback op mijn stukken waren essentieel gedurende mijn stageperiode.

Rob Gallenkamp, mijn begeleider van de Universiteit Utrecht. Allereerst dank voor je geduld. Ik realiseer me nu dat het sturen van vier bijgestelde versies van één hoofdstuk geen bijdrage levert in de continuïteit van de begeleiding. Dank voor alles.

Birgitta van Bommel, 'derde begeleider', bedankt voor je betrokkenheid en al je literatuursuggesties. Je bent echt een kennisondersteuner en je verstaat je vak goed.

Marscha van Engelen, Jeffrey Vercammen, Wiebo van Hel, Cavit Tuna, Cees Kramer en Wim Bekius. Jullie afdeling vond ik één van de gezelligste van de AOb. Bedankt voor alle leuke gesprekken en hulp bij het versturen van brieven. Na mijn vakantie komt de beloofde mojito razz jullie kant op, maar alleen als alcoholgebruik is toegestaan onder werktijd. Anders wordt het een sapje ;).

Tim Bartlema, woordvoerder en coördinator van de actiegroep 'De Groene Golf'. Bedankt voor je spontaniteit, je luisterende oor en je grappige woorden. Ze boden mij afleiding op de momenten waarin ik het nodig had.

Ook mijn dank aan alle onderstaande betrokkenen gedurende mijn stageperiode bij de AOb.

Jurjen van den Bergh, Naséra Azzouz, Klazien Rodenburg, Martin Knoop, Ad Kikkert, Frans Brekelmans, Hélène Jansen, Trudy Kerperien en Petra Velthuysen.

Tot slot wil ik ook Claartje Thijs, Brain Groot, Judith Porcelijn, Ina van Buuren, Eric van Dorp en Heleen van Dijk bedanken voor hun tijd en wijze woorden.

‘Consciously we teach what we know, unconsciously **we teach who we are.**’

Don E. Hamachek, 1990.

Inhoudsopgave

Dankwoord

Samenvatting

1.	Inleiding	9
	1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen	9
	1.2 Doelstelling en relevantie	10
2.	Beleidscontext: onderwijssegregatie in Utrecht	11
	2.1. Ontstaan van witte en zwarte basisscholen	11
	2.2. De Lokale Educatieve Agenda (LEA)	12
	2.3. Onderwijssegregatie en leerkrachtgedrag	13
3.	Theoretisch kader	15
	3.1. Afbakening begrip	15
	3.2. Human resource management	15
	3.3. Flow en motivatie - Csikszentmihalyi	16
	3.4. Behoeften-theorie – Herzberg	17
	3.5. Het persoonlijk interpretatiekader – Kelchtermans	19
	3.6. Attitude	20
	3.6.1. Intrinsieke factoren	21
	3.6.2. Extrinsieke factoren	21
	3.6.3. Leerkrachtkenmerken	24
	3.7. Theoretisch model	25
4.	Methodologie	26
	4.1. Onderzoekseenheden	26
	4.2. Experts	26
	4.3. Dataverzamelingsmethoden	26
	4.3.1. Kwantitatieve methode	26
	4.3.1. Kwalitatieve methode	31
5.	Resultaten enquête	32
	5.1. Beschrijving van de steekproef	32
	5.2. Factoranalyse	33
	5.3. Betrouwbaarheid	35
	5.4. Pullfactoren	36
	5.5. Pushfactoren	49

6.	Resultaten diepte-interviews	54
	6.1. Context	54
	6.2. Beschrijving van de respondenten	55
	6.3. Resultaten diepte-interviews	55
7.	Conclusie en discussie	60
8.	Beleidsaanbevelingen	65
9.	Referentielijst	68
	Bijlagen	74

Samenvatting

Segregatie in het onderwijs wordt al sinds de jaren '70 geïnterpreteerd (Karsten, 2005). Het ontstaan van witte en zwarte scholen wordt sindsdien veelal als een ongewenst verschijnsel beschouwd. Beleidsmaatregelen vanuit lokale overheden, zoals een maximum aantal achterstandsleerlingen binnen een stichting (Onderwijsraad, 2005) en financiële prikkels hebben de onderwijssegregatie niet voldoende doen afnemen. De verwachting is dat zwarte scholen zullen blijven bestaan en met name in steden waarvan meer dan de helft van de schoolgaande jeugd allochtoon is.

Het verschil tussen witte en zwarte scholen heeft mogelijk gevolgen voor het leerkrachtgedrag. Verondersteld wordt dat er bijvoorbeeld een verschil in verloop zou kunnen zijn tussen leraren van beide schooltypen. Deze studie focust zich op een mogelijk verschil in de arbeidsmotivatie tussen leerkrachten op de zwarte scholen en de wittere. Dit om te onderzoeken op welke wijze leraren het beste geworven en behouden kunnen worden. Eveneens om te bekijken in hoeverre het mogelijke verschil in arbeidsmotivatie de vertrekintentie van deze leerkrachten bepaalt. De analyses in dit onderzoek wijzen uit dat de normatieve arbeidsvoorwaarden, de maatschappelijke beweging, de bewegingsvrijheid op school, de gepercipieerde competentie van de leerkrachten en het tegengaan van de sociale ongelijk, factoren zijn die in meer of mindere mate invloed hebben op de arbeidsmotivatie. De bewegingsvrijheid van een leerkracht op school en de gepercipieerde competentie van leerkrachten blijken doorslaggevende factoren te zijn voor de arbeidsmotivatie. De maatschappelijke beweging blijkt pas na een aantal dienstjaren invloed te hebben op de motivatie om te blijven werken op de huidige werkplek.

Zodra gekeken wordt naar de invloed van een witte, gemengde, geconcentreerde of zwarte school, blijkt er weinig of geen effect te zijn in de arbeidsmotivatie. De vertrekintentie blijkt niet significant te verschillen per schooltype. De variabele 'dienstjaren' blijkt daarbij een grotere voorspeller te zijn in de arbeidsmotivatie. Dat geldt ook voor de vertrekintentie. Met name de groep leerkrachten met 7-10 dienstjaren heeft een grotere kans om de huidige werkplek te verlaten indien de arbeidsmotivatie lager wordt.

Daarom is het van belang om te investeren in de leerkrachten die 7-10 dienstjaren hebben op de huidige werkplek. Met betrekking tot het werven van leerkrachten valt het meeste rendement te behalen uit de PABO-studenten, betoog ik in het laatste gedeelte. Vanwege het gebrek aan kennis over zwarte scholen lijkt een keuze voor een dergelijke school niet voor de hand. Bekend maakt wellicht bemind.

1. Inleiding

Voor het primair onderwijs is het huidige beleidsvoornemen om de basisschool meer een afspiegeling te laten zijn van de buurtbevolking (Walraven, 2008). Cijfers vanuit het landelijk kenniscentrum ‘Gemengde Scholen’ tonen aan dat in 2008 64% van alle basisschoolleerlingen een school bezocht die een afspiegeling is van de buurt (Walraven, 2008). 36% van de scholen nog geen afspiegeling van de wijk (Walraven, 2008). Het CBS voorspelt in de Regionale bevolkings- en allochtonenprognose van 2005-2025 dat zwarte scholen een gewoon verschijnsel gaat worden in grote delen van Nederland (CBS, 2006). Het ontstaan van een zwarte school is onvermijdelijk in steden waarin een meerderheid van de schoolgaande jeugd allochtoon is (Bijl & Boelhouwer, 2009). Om gemengde scholen te realiseren zou het voor de stad Utrecht betekenen dat 66% van de leerlingen van school zou moeten veranderen (Monitor Duurzaamheid, 2009). Beleidsmedewerkers bij de AOb verwachten daarom dat ‘zwarte basisscholen’ de komende tien tot vijftien jaar blijven bestaan, ondanks spreidingsmaatregelen.

Dat maakt een ‘zwarte’ school een zeer relevant onderzoeksobject. De nadruk ligt vooral op het mogelijke verschil in leerprestaties per schooltype (wit, gemengd, geconcentreerd, zwart). Wat minder bekendheid geniet is een mogelijk verschil in arbeidsmotivatie en de vertrekintentie van leerkrachten. Is er een verschil waarneembaar? Zo ja, wat betekent dit voor het gevoerde personeelsbeleid op dergelijke scholen? Op deze vragen wil deze studie antwoorden proberen te vinden.

1.1. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Een ‘zwarte’ basisschool is een interessant onderzoeksobject in de wetenschap en de journalistiek (Arslan et al., 2009; Vink, 2010). Dit betreft veelal onderzoek op het abstracte schoolniveau. Studies vanuit het leerkrachtperspectief ontbreken veelal (Arslan et al., 2009), terwijl deze mensen juist belangrijke kennisexperts zijn binnen het onderwijs (Jungbluth, 2003). Daarnaast stelt Terwel (2003) dat leraren de variabele kunnen zijn die te beïnvloeden zijn om kwalitatief beter onderwijs te realiseren.

Om resultaten te kunnen boeken binnen het onderwijs, stelt Vinke (2009) dat motivatie om les te geven een cruciale eigenschap is. Een leraar zonder motivatie betekent geen onderwijs, geen betrokkenheid en geen resultaten bij leerlingen (Vinke, 2009). Daarnaast wordt een hoge motivatie van leerkrachten gezien als een belangrijke eigenschap om werkzaamheden te verrichten op een school. Briljant getalenteerde leerkrachten zonder energie blijven een leeg omhulsel (Vinke, 2005). Er bestaat echter weinig wetenschappelijk onderzoek naar de beweegredenen om les te blijven geven. Daarnaast is er nog minder wetenschappelijk materiaal over de motivatie om les te geven op een school met een hoog percentage allochtone leerlingen. Kennis hierover is veelal gebaseerd op aannames (Muijs et al., 2007).

In deze studie zal daarom gekeken worden naar factoren die de motivatie van leerkrachten kunnen beïnvloeden of bepalen. De zogenaamde push en pullfactoren¹. Om te bepalen welke factoren de motivatie beïnvloeden op een zwarte basisschool is het van belang om wittere basisscholen bij te betrekken in een controlegroep. Op deze wijze kan inzichtelijk gemaakt worden welke factoren bepalend kunnen zijn in de motivatie van leerkrachten om les te geven op een zwarte basisschool. In de analyses wordt daarom onderscheid gemaakt in de samenstelling van de leerlingpopulatie

¹ Meer informatie wordt behandeld in hoofdstuk 3.

van een basisschool. De samenstelling van de leerlingpopulatie kan gecategoriseerd worden in vier begrippen (Walraven et al. ,2009: 9):

- wit – 0-20% van de leerlingen is allochtoon;
- gemengd – 20-50% van de leerlingen is allochtoon;
- geconcentreerd – 50-70% van de leerlingen is allochtoon;
- zwart - > 70% van de leerlingen is allochtoon.

Met behulp van deze categorieën worden onderzocht welke factoren invloed hebben op ieder ‘soort’ basisschool en welke factoren bepalend kunnen zijn in de motivatie van leerkrachten. Een achterliggend doel is te onderzoeken met welke maatregelen leerkrachten voor het (zwarte) basisonderwijs in Utrecht behouden kunnen worden. Dit heeft geleid tot de volgende vragen.

Beleidsvraag en tevens hoofdvraag:

Op welke wijze kan er in beleid rekening gehouden worden met de motivatie van leerkrachten om werkzaamheden te verrichten op zwarte basisscholen.

Beschrijvingsvragen: Welke kenmerken hebben de leerkrachten op de verschillende basisscholen?
Welke meningen hebben deze leerkrachten ten aanzien van het werken op een basisschool?
Welke kenmerken hebben de basisscholen?

Verklaringsvragen: Welke factoren bepalen de motivatie van leerkrachten op basisscholen in Utrecht?
Welke factoren bepalen het personeelsverloop op basisscholen?

1.2. Onderzoeksdoelstelling en relevantie

Jungbluth (2003) stelt dat leraren de spil zijn in de klas. Leerkrachten vormen de belangrijkste schakel tussen onderwijsbeleid en de doelgroep van het beleid. Resultaten uit deze studie kunnen een bijdrage leveren in het maatschappelijke debat omtrent het werven van leerkrachten op zwarte basisscholen in Utrecht. Zoals al eerder genoemd, ontbreekt de leerkrachtcomponent veelal in de literatuur. Het rapport van Arslan et al. (2009) betreft één van de weinige stukken waarin de leerkrachtcomponent centraal staat. Deze studie naar motivatie wil de kennis met betrekking tot deze component uitbreiden. Voor de Algemene Onderwijsbond kunnen de resultaten inzicht geven in een lokale, dan wel maatschappelijke trend en zullen mogelijk een aanvulling kunnen zijn in de opinies die de AOb inbrengt in het maatschappelijk debat ten behoeve van toekomstig beleid.

Zodoende kan er in toekomstig beleid een gewenste richting geboden worden om gemotiveerd personeel te werven, te selecteren en te behouden op zwarte basisscholen. Zeker nu er sprake is van een verschuiving van aandacht in de richting van werving. Door de schaarste van goede en gekwalificeerde leerkrachten op de arbeidsmarkt, staan scholen voor de uitdaging om zich te profileren als een aantrekkelijke werkgever. Uit onderzoek van arbeidspsycholoog Vinke (2005) blijkt tevens dat er in de praktijk behoefte is aan het verhelderen waardoor een medewerker gemotiveerd raakt.

2. De context van onderwijssegregatie in de stad Utrecht

De meerwaarde van deze beleidscontext is om de lezer een kader te bieden waarbinnen deze studie uitgevoerd wordt. Segregatie is daarbij het kernwoord. Het is van belang om toe te lichten op welke wijze het fenomeen zich heeft ontwikkeld in de stad Utrecht. Tevens is het waardevol om in kaart te brengen wat onderwijssegregatie voor een invloed heeft gehad op maatregelen die genomen zijn op lokaal niveau. Tot slot heeft onderwijssegregatie ook gevolgen gehad voor de basisscholen en de leraar zelf. Met betrekking tot het bovenstaande volgt hieronder een uiteenzetting.

2.1. Oorzaken ontstaan van zwarte en witte scholen

Volgens Metselaar (2005: 8) zijn er drie oorzaken aan te wijzen waardoor segregatie in het onderwijs heeft plaatsgevonden.

De eerste oorzaak is te vinden in demografische ontwikkelingen. Vanaf de jaren '60 ontstond er een scheve spreiding van allochtonen door de toestroom van gastarbeiders afkomstig uit de mediterrane landen (Metselaar, 2005: 8). Deze allochtone gezinnen vestigden zich met name in de grotere steden, daar was immers de meeste arbeid nodig (Pas & Dorothee, 2004: 38). Andere demografische ontwikkelingen betroffen de toestroom van Surinamers en asielzoekers gedurende de jaren '80.

Ten tweede stelt hij dat de sociaal-economische status van allochtone gezinnen laag is, waardoor er een ongelijke spreiding plaatsvond binnen de gemeenten (Pas & Dorothee, 2004: 38). Door het lage inkomen waren veel allochtone gezinnen toegewezen op goedkope huurwoningen (Van Buuren, 2010²). Deze huurwoningen stonden toen (nog steeds) veelal in dezelfde wijk (Van Dijk, 2010³). Doordat allochtone gezinnen in dezelfde wijk woonden, gingen de kinderen uit deze gezinnen naar dezelfde school.

Ten derde stellen Metselaar (2005), Karsten (2007: 2) en Sikkes (2003) dat de voorkeur van ouders een grote rol speelt in onderwijssegregatie. De keuzemotieven van ouders hebben volgens Metselaar (2005: 9) een slag gemaakt naar sociale segregatie. Sikkes (2003) geeft aan dat ouders een lichte voorkeur hebben voor mensen afkomstig uit hetzelfde milieu. 'Kenniscentrum gemengde scholen' geeft aan dat ouders zich soms meer thuis voelen bij de eigen groep en zich onvoldoende herkennen of thuis voelen op een gemengde school (Kenniscentrum gemengde scholen, 2010).

Pas en Peters (2004) stellen dat er nog een vierde oorzaak van onderwijssegregatie is, namelijk het beleid van de scholen. Scholen hebben de sterke neiging zich te profileren ten opzichte van elkaar, teneinde om ouders over te halen leerlingen op die school te plaatsen. Een voorbeeld om het te verduidelijken betreft het verschil in onderwijsconcepten. Sommige onderwijsconcepten trekken veelal hoogopgeleide ouders aan, zoals een vrije school of een Jenaplanschool (Pas & Peters, 2004). De leerlingpopulatie wordt hierdoor onbewust beïnvloed. Soms proberen scholen op bewuste wijze hun leerlingpopulatie te beïnvloeden, door bijvoorbeeld een dubbele wachtlijst toe te passen. Of een quotumbeleid ten aanzien van leerlingen afkomstig uit een andere wijk. Op deze wijze wordt de leerlingpopulatie bewust of onbewust beïnvloed in samenstelling.

² Gebaseerd op expertinterview Ina van Buuren, schoolleider OBS De Populier + voormalig schoolleider OBS De Kaleidoscoop in Utrecht. 31-03-2010.

³ Gebaseerd op expertinterview strategisch beleidsadviseur DMO & Onderwijs, Heleen van Dijk, 07-04-2010.

Karsten (2007: 3) voegt er nog een vijfde oorzaak aan toe, namelijk de vrijheid van onderwijs in Nederland. Deze wet legitimeert de oprichting van Islamitische en Hindoestaanse scholen. Deze scholen voorzien in een behoefte van islamitische en hindoestaanse ouders en spelen in die zin een belangrijke rol in de ontwikkeling van onderwijssegregatie.

Zodoende zijn dit de belangrijkste oorzaken van onderwijssegregatie. Momenteel zijn sommige onderwijsgeevenden, onderzoeksjournalisten, politici en verschillende pedagogen het erover eens dat het een ongewenst verschijnsel is. Verondersteld wordt dat te zwarte en te witte scholen een culturele kloof bewerkstelligen en integratie bemoeilijken. Vraag hierbij is welke concrete maatregelen er zijn genomen om segregatie tegen te gaan. In het onderstaande volgt een uiteenzetting op deze vraag.

2.2. De lokale educatieve agenda

De Lokale Educatieve Agenda (LEA) is tot stand gekomen doordat de landelijke overheid gericht gewerkt heeft aan de vergroting van de autonomie van schoolbesturen en decentralisatie van overheidstaken naar de gemeente (Peterink, 2009: 5). Hierdoor dienen gemeenten en schoolbesturen één maal per jaar overleg te hebben omtrent verschillende onderwijsgerelateerde onderwerpen. Dit wordt de Lokale Educatieve Agenda genoemd. Vier onderwerpen staan verplicht op deze agenda; de voor- en vroegschoolse educatie, schakelklassen, de bevordering van integratie en het tegengaan van segregatie. Het doel van de LEA is om schoolbesturen en gemeenten met elkaar in dialoog te laten treden, zodat zij samen nadenken en afspraken maken omtrent onderwijsgerelateerde onderwerpen.

De gemeente Utrecht is in 2006 geleden begonnen met de LEA. Strategisch beleidsmedewerker 'Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling (DMO)' en 'Onderwijs', Heleen van Dijk, heeft aangegeven dat de Lokale Educatieve Agenda in feite een voortzetting was van een bestaand overleg tussen schoolbesturen en de gemeente ten aanzien van het onderwijs. Alleen is de onderwijsagenda in het kader van de LEA uitgebreid. Er zijn ten eerste diverse sociale partners bijgekomen, zoals sportverenigingen, welzijns- en culturele organisaties. Daarnaast kenmerkt Utrecht zich ook door de betrokkenheid van de verschillende onderwijssectoren. Door de LEA zijn nu ook ROC's, middelbare scholen, hogescholen en universiteiten betrokken bij de onderwijsagenda.

In de gemeente Utrecht zijn vooralsnog geen afspraken gemaakt tussen schoolbesturen en de gemeente in de strijd tegen segregatie in het onderwijs. Volgens bestuurlid van Stichting Openbaar Primair Onderwijs Utrecht, Eric van Dorp is er een onderzoek gaande naar de mogelijke effectiviteit van een centraal aanmeldpunt in Utrecht (Van Dorp, 2010⁴). Daarnaast worden er discussiemomenten georganiseerd ten aanzien van dit centrale aanmeldpunt. Het onderzoek is volgens Van Dijk afgerond, alleen moet er op lokaal niveau bekeken worden welke keuzes er gemaakt moeten worden om het beleid aan te kunnen laten aansluiten op de Utrechtse context (Van Dijk, 2010⁵). Op lokaal niveau wordt segregatie voornamelijk tegengegaan door ouderinitiatieven en het project 'School in de wereld' waarin de ontmoeting tussen verschillende scholen gerealiseerd wordt door middel van schooloverstijgende projecten. Een andere wijze waarop de stad Utrecht segregatie tracht tegen te gaan is door middel van gemengde klassen tijdens de voor- en

⁴ Gebaseerd op expertinterview Eric van Dorp, lid College van Bestuur SPO Utrecht, 01-04-2010.

⁵ Gebaseerd op expertinterview strategisch beleidsadviseur DMO & Onderwijs, Heleen van Dijk, 07-04-2010.

vroegschoolse periode. Momenteel is er in een pilot gaande onder leiding van P.P.M. Leseman. Op deze wijze wordt bekeken wat de mogelijke effectiviteit is van gemengde klassen in het VVE. Echte concrete maatregelen in de strijd tegen segregatie zijn momenteel nog niet van toepassing in de gemeente Utrecht⁶.

2.3. Onderwijssegregatie en leerkrachtgedrag.

Onderwijssegregatie en het lerarenverloop zijn twee begrippen die in de literatuur indirect aan elkaar gekoppeld zijn. De indirectheid is te vinden in veronderstellingen die gemaakt zijn in de media en door diverse publicaties van onderzoeksjournalisten. Een bekende veronderstelling is dat men verwacht dat het lerarenverloop op een zwarte basisschool hoger is dan op een wittere basisschool. Met name de jongere leerkrachten blijven hooguit enkele jaren werkzaam op een zwarte basisschool en trachten vervolgens een andere betrekking te vinden op een wittere basisschool (FORUM, 2009). De algemene veronderstelling die gemaakt wordt is dat een lerarenteam op een zwarte school meestal bestaat uit jongere leerkrachten, omdat het verloop hoger is (Groot, 2010).

Vorig jaar veronderstelde Arslan et al. (2009) in 'De slag om de leerkracht' dat zwarte scholen veelal weinig te kiezen hebben als het gaat om het aantrekken van gekwalificeerde en goed gemotiveerde leerkrachten. Het lerarentekort is op dit moment nog steeds een groot zorgbaken, maar niet alle regio's in Nederland hebben dezelfde problemen. Vooral de vijf grote steden (plus Almere) hebben meer moeite om hun vacatures op te vullen dan elders in Nederland.

Eric van Dorp (2010) heeft overigens aangegeven dat het lerarentekort en het lerarenverloop op zwarte basisscholen binnen de stichting SPO Utrecht nog niet groot is. Wel heeft hij aangegeven dat het voor scholen soms lastig is om aan invallers te komen. De uitspraak van Van Dorp (2010) is niet heel vreemd. De huidige Nederlandse economie kenmerkt zich door een lage conjunctuur (Nota Werken in het Onderwijs, 2010, Ministerie van OC&W). Hierdoor wordt de leraarmobiliteit beïnvloed. Momenteel zijn er drie trends waar te nemen. De vrijwillige mobiliteit vanuit het onderwijs neemt af: minder leraren zullen een overstap (willen) maken naar de marktsector. Het aantal mensen dat een overstap ambieert vanuit de marktsector naar het onderwijs neemt toe. Het aandeel afgestudeerden van de lerarenopleiding dat zal kiezen voor een baan in het onderwijs neemt eveneens toe. Ook de instroom naar de lerarenopleidingen kan toenemen.

Overigens worden exacte cijfers met betrekking tot het lerarenverloop niet centraal geregistreerd. Als verklaring voor het ontbreken van een dergelijk registratiepunt geeft beleidsmedewerker onderzoek R. Defourny (SBO, 2010⁷) aan dat er sinds enkele jaren een nieuwe wijze is waarop scholen hun administratie dienen bij te houden. De wijze waarop schoolbesturen dit realiseren liet een verschil zien per schoolbestuur. Het verschil in registratie van administratieve gegevens leverden problemen op met een centrale registratie van bijvoorbeeld het personeelsverloop op brinnummer. Er zijn overigens wel cijfers bekend met betrekking tot het lerarenverloop per regio. Deze gegevens zijn op te vragen bij verschillende instanties. Echter is het lerarenverloop op brinnummer nog niet bij een dergelijke instantie op te vragen.

⁶ Ten tijde dat deze these geschreven werd.

⁷ Gebaseerd op telefonisch gesprek 12 mei 2010

3. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bespreekt enkele theoretische benaderingen met betrekking tot 'motivatie'. Deze benaderingen kunnen worden teruggevoerd op het zogeheten Human Resource Management (HRM). De paragrafen die daarop volgen vormen een uiteenzetting van het theoretisch kader waardoor de strekking van deze studie gewaarborgd wordt.

3.1. Afbakening begrip

Verschillende theoretici hebben dit begrip al meerdere malen gedefinieerd. Van Ginkel (1987) noemde dit begrip in de jaren '80 al een paraplubegrip, met als reden dat de meest uiteenlopende zaken onder het begrip geschaard kunnen worden. Definiëren kan daardoor lastig zijn. Malmberg (2008) geeft aan dat er ten aanzien van leraarmotivatie ook verschillende dimensies bestaan. Zoals de innerlijke driften om voor het leraarschap te kiezen (Malmberg, 2008: 438). Een eenduidige definitie binnen deze studie is daarom van belang.

In de definiëring van het begrip *motivatie* is onderscheid gemaakt tussen een theoretische definitie en een praktische definitie. In deze studie wordt uitgegaan van de theoretische definitie. Deze heeft betrekking op het werven van kennis, zodoende om inzicht in het ontstaan en behoud van motivatie te achterhalen. Dit sluit aan op de doelstelling van deze studie. Beoogd wordt om factoren boven water te krijgen die richting kunnen geven aan gewenst gedrag gedurende de werkzaamheden. Tevens wordt er een poging gedaan om factoren te distilleren die het gewenste leerkrachtgedrag kunnen behouden op de werkvloer. Derhalve wordt de term arbeidsmotivatie gebruikt om aan te geven dat de motivatie betrekking heeft op het uitvoeren van werkzaamheden. De theoretische benadering luidt daarom als volgt. De arbeidsmotivatie betreft; het proces en het geheel van factoren en aandriften waardoor het gedrag tijdens de werkzaamheden richting krijgt en behouden wordt (De Moor, 1993).

3.2. Human Resource Management.

Het Human Resource Management (HRM) vormt in deze studie het kader waarbinnen de verschillende motivatietheorieën vallen. In het HRM staat het welzijn van de medewerker centraal. Eveneens vormen deze medewerkers de belangrijkste actoren binnen een organisatie. Het uitgangspunt van deze stroming strookt met het uitgangspunt van deze studie waarin de leraar centraal staat en gezien wordt als een belangrijke kennisexpert op school. Een onderdeel van de doelstelling van deze studie is eveneens een reden om HRM te noemen. Naast een beleidsadvies die aansluiting treft met het AOb pleidooi voor een professioneel statuut van leraren (Onderwijsraad, 2007: 58), zal deze studie ook een advies brengen ter ondersteuning van de selectie en het behoud van leraren op scholen die deel hebben genomen in deze studie. In die zin is het van belang om HRM als kader te noemen zodat schoolleiders en andere leden van een schoolmanagement een richting geboden krijgen in het advies waarvoor deze studie opgezet is.

De wijze waarop het personeelsbeleid gevoerd wordt blijkt een maatstaf te zijn voor het succes van de onderneming. Haveman et al. (1988: 7) veronderstelt daarom dat motivatie en HRM nauw met elkaar samenhangen. Het is van essentieel belang om de organisatie zodanig vorm te geven zodat medewerkers uit zichzelf inspanningen verrichten om de doelen van de organisatie te bereiken (Haveman, 1988:7). Een voorwaarde is dat de organisatie zodanig ingericht dient te zijn, opdat de arbeidsmotivatie van medewerkers gunstig kan gedijen.

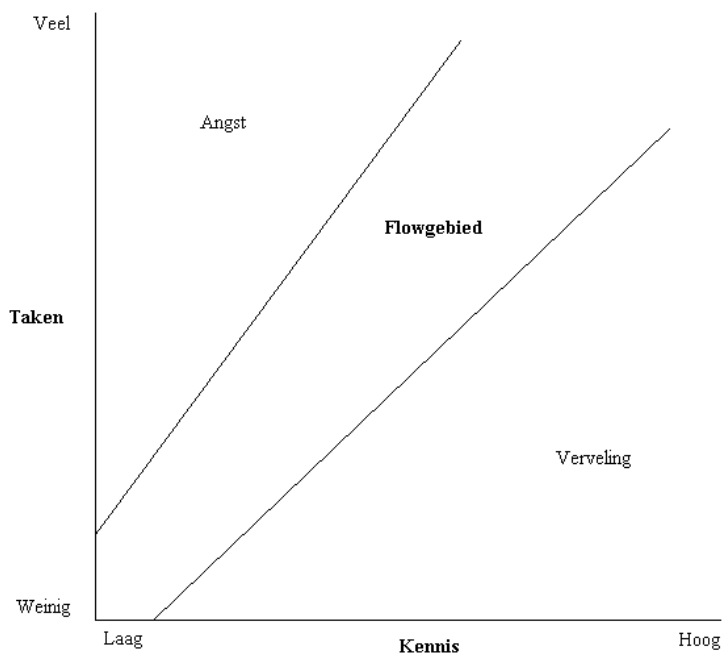
In deze benadering is de rol van de schoolleider en de wijze waarop hij of zij de school bestuurt, cruciaal. In het onderwijs wordt veelal gepredikt dat de schoolomgeving een rijke en uitdagende leeromgeving behoort te zijn voor de

leerlingen (Groot, 2010; Porcelijn, 2010; Van Buuren, 2010). Bij het creëren van een dergelijke omgeving speelt het team van leerkrachten en onderwijsondersteunend personeel een grote rol. Van belang is dat deze actoren voldoende gemotiveerd blijven om werkzaamheden te verrichten. De AO_b stelt daarom dat gemotiveerd personeel van belang is voor kwalitatief goed onderwijs (Van der Schaaf & Velthuysen, 2010).

3.3. Flow en motivatie

Csikszentmihalyi (1990), hoogleraar aan de University of Chicago, heeft onder andere gezocht naar het ontstaan en behoud van een gelukkige gemoedstoestand. Zijn benadering heeft met name betrekking op de intrinsieke motivatie en wordt in de literatuur veelvuldig aangehaald (in: Vinke, 2009: 37; Weggeman, 2009). Csikszentmihalyi (1990) stelt dat *flow* een belangrijk fundament is in de motivatie om bijvoorbeeld les te geven. *Flow* wordt gedefinieerd als een optimale ervaring van de werkzaamheden waarbij men de uiterste aandacht heeft. Het bewustzijn van een persoon ligt volledig bij de taak die uitgevoerd dient te worden, zodoende om de doelstellingen te behalen. In dit proces vergeet de leraar de omgeving en de personen die daarin aanwezig zijn en is volledig geconcentreerd op de uitvoering van de taak. Csikszentmihalyi (1990) maakt aannemelijk dat *flow* voorkomt in een toestand waarin er een balans is tussen de capaciteiten van een mens en de doelstellingen die door de persoon zelf zijn bepaald. Deze balans geeft de leraar het gevoel iets bereikt te hebben. Het gevolg is dat hij/zij hierdoor een gelukkige gemoedstoestand kan bereiken, men komt in de *flow*.

Csikszentmihalyi (1990) stelt dat er bepaalde voorwaarden verbonden zijn om *flow* te kunnen ervaren. Ten eerste dient een pro-actieve houding aanwezig te zijn bij de leerkracht. Bij het streven naar een gelukkige gemoedstoestand concludeert Csikszentmihalyi (1990) dat er een attitude vereist is die het uiterste vraagt van lichaam en geest. Deze uitspraak baseerde hij op een kwalitatief onderzoek naar de gelukkige gemoedstoestand van jazz-muzikanten. Volgens Csikszentmihalyi (1990) is *flow* de motor achter motivatie om taken uit te voeren. Een professional in het onderwijs is bewust bezig met de taken die hij/zij dient uit te voeren op school. Over het algemeen mag daardoor veronderstelt worden dat een professional in het onderwijs streeft naar een toestand waarin *flow* ervaren kan worden (Weggeman, 2009). Zodoende wordt de leerkracht uitgedaagd om complexe taken op zich te nemen. Dit leidt uiteindelijk tot ontwikkeling. Om een *flow* te ervaren is investeren noodzakelijk. Deze investering



Figuur 1 – Flowtheorie

kan volgens Deams en Kunen (2010) meer energie kosten dan dat het oplevert. Hoe groter de complexiteit van de taak, des te meer moeite, aandacht en bekwaamheden er nodig zijn om de taak tot een goed einde te brengen. Dit vergroot de kans op het ervaren van *flow*. De crux in het verhaal is de balans. Het evenwicht tussen uitdaging en capaciteit en zodoende ook tussen ‘verveling’ en ‘angst’. Op den duur zal er volgens Csikszentmihalyi (1990) een punt ontstaan waarin er een balans ontstaan is in de bekwaamheden van de persoon en de uitdaging, zoals ook Weggeman (2009) betoogd. Indien men de taak beheerst, pas dan kan de flow ervaren worden (Weggeman, 2009). Men bevindt zich in het zogenaamde *flowgebied*. In deze studie wordt daarom veronderstelt dat de gepercipieerde competentie van leerkrachten van invloed is op de motivatie om les te blijven geven. Zoals eerder in dit stuk is aangegeven, streven professionals in de onderwijswereld naar het ervaren van flow. Weggeman (2009) veronderstelt dat het een proces is waarbij men op zoek gaat naar een balans tussen de eigen vaardigheden, de eigen capaciteiten en de taken die uitgevoerd dienen te worden op school. De mate waarin men zich ‘autonoom’ voelt is een belangrijke voorwaarde om het streven naar *flow* te kunnen bewerkstelligen (Weggeman, 2009)

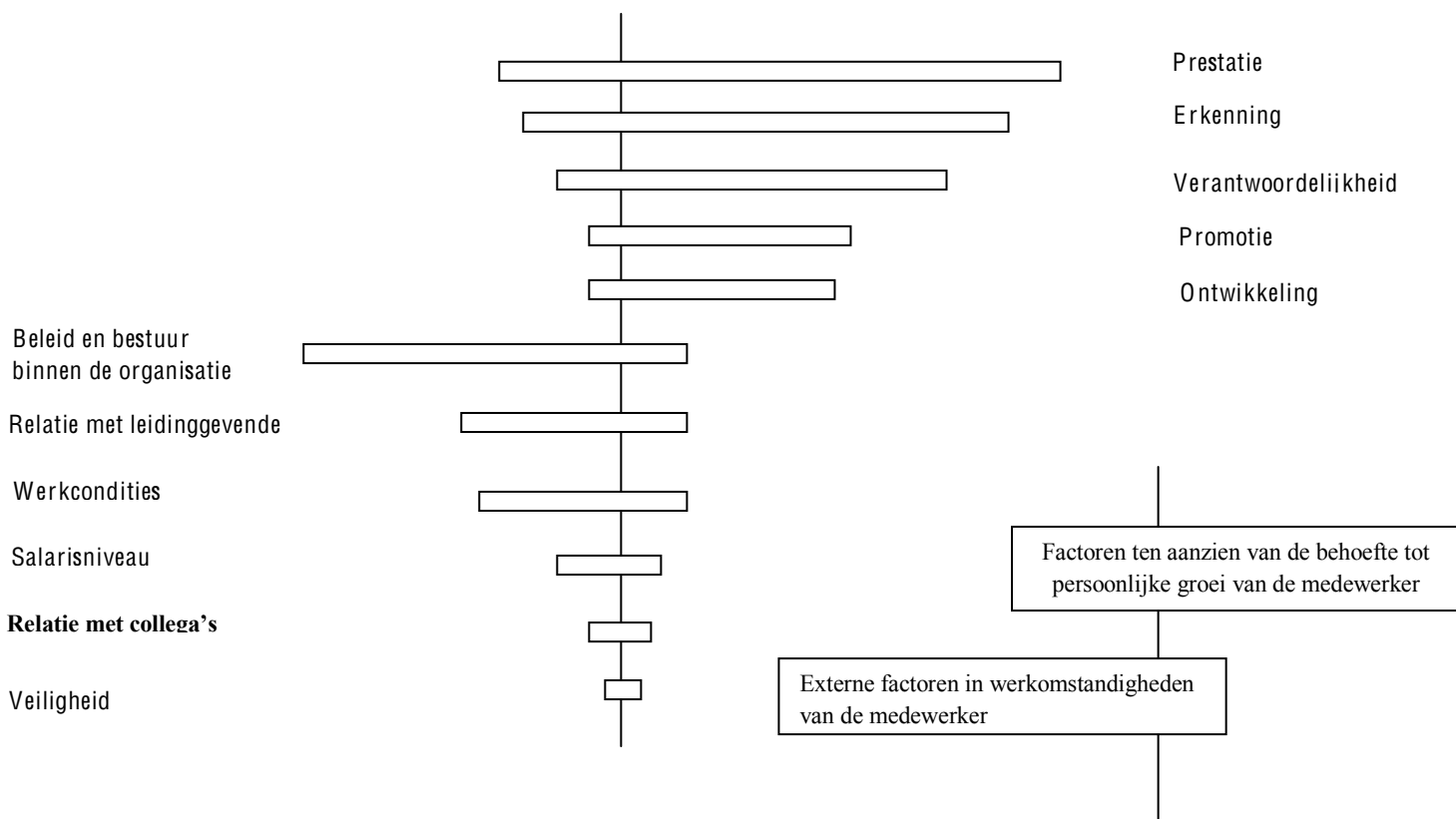
De *flow-theorie* wordt positief ontvangen door andere wetenschappers en wereldleiders, zoals Bill Clinton. Echter worden er ook vraagtekens gezet bij de validiteit en de betrouwbaarheid van de theorie. Psycholoog Marr (2001) stelt dat de Csikszentmihalyi (1990) statistisch geen draagvlak heeft voor de houdbaarheid van de *flowtheorie*. *Flow* is volgens Marr (2001) lastig te meten, doordat het te breed en matig gedefinieerd is (1990). Hier wordt ondersteuning in gevonden door een studie van Koufaris (2002) naar online consumentengedrag. Naast commentaar op de statistische houdbaarheid van de theorie en de begripsdefiniëring, wordt er ook enig commentaar gegeven op theoretische inhoud. Vinke (2005) concludeert dat de benadering van Csikszentmihalyi (1990) enigszins ‘autistisch’ van aard is. Vinke (2005) geeft aan dat de *flowtheorie* geen rekening houdt met de invloed van sociale waardering en erkenning vanuit de omgeving van een mens. Csikszentmihalyi (1990) stelt dat deze factoren geen rol spelen in de motivatie van mens, indien het niet wordt opgemerkt door de persoon in kwestie. Hierdoor lijkt het contact met de rest van de wereld van weinig waarde te zijn. Csikszentmihalyi (1990) stelt overigens wel dat directe feedback onontbeerlijk is in het streven naar een *flow* ervaring. Het is daarom van belang om de benadering van Csikszentmihalyi (1990) aan te vullen met een theorie waarin rekening wordt gehouden met sociale waardering en overige externe factoren die van invloed kunnen zijn op de motivatie van medewerkers.

3.4. Twee-factor theorie

Als aanvulling op Csikszentmihalyi’s benadering van het begrip *motivatie* wordt in deze studie de *Two-factor theory* van Herzberg (1967) aangehaald. In deze theorie veronderstelt Herzberg (1967) dat de mens twee soorten behoeften kent. De ene set van behoeften heeft betrekking op de primaire overlevingsbehoeften van de mens gedurende de werkzaamheden. Herzberg (1967) noemt dit de *hygiene factors*. Onder dit begrip vallen bijvoorbeeld salaris, het beleid van de organisatie, beloningssystemen en interpersoonlijke relaties op de werkvloer. Er bestaat geen goed Nederlands equivalent voor de term *hygiene factors* en daarom wordt dit begrip gedefinieerd als de externe factoren in de werkomstandigheden van een medewerker. Deze zijn niet direct gerelateerd aan de werkzaamheden. Herzberg (1967) geeft aan dat deze factoren voor meer ontevredenheid kunnen zorgen indien een werknemer zich bevindt in een ontevreden gemoedstoestand. In de context van een basisschool hebben de *werkomstandigheden* betrekking op de

schoolkenmerken. In deze studie vallen de variabelen salaris, klassengrootte, lesgebonden en niet-lesgebonden taken, onderwijs ondersteunend personeel, de ouderbetrokkenheid, de loopbaanperspectieven op school, de schoolleider, faciliteiten, het team en de aard en de kenmerken van de leerlingpopulatie onder deze term. In de benadering van Herzberg (1967) worden deze variabelen gezien als de *dissatisfiers*. Indien er aandacht besteed wordt aan deze factoren leidt dat ertoe dat medewerkers hooguit niet ontevreden of ongemotiveerd worden voor de taken die zij dienen uit te voeren.

De tweede set van behoeften heeft betrekking op de ontwikkeling van medewerkers. Herzberg (1967) noemt dit *growth needs* en veronderstelt dat deze behoeften beïnvloed worden door factoren als erkenning, waardering, ruimte voor persoonlijke groei, verantwoordelijkheid en de mate waarin men het gevoel heeft iets te kunnen bereiken gedurende de werkzaamheden. In theorie zouden deze factoren gezien kunnen worden als factoren die de intrinsieke motivatie van medewerkers beïnvloeden. In deze studie vallen de variabelen *autonomie* en *de mate waarin de leerkracht zichzelf competent acht (gepercipieerde competentie)* onder deze term. **Op pagina Worden beide variabelen inhoudelijk besproken.**



Figuur 2 – Twee-factor theorie Herzberg

Voor de term *growth needs* bestaat wederom geen goed Nederlands equivalent. Daarom wordt de term *growth needs* in deze studie gedefinieerd als de behoefte tot persoonlijke groei of ontwikkeling. Een opvallendheid hierbij is dat deze behoefte zich uit in de directe werkomgeving van de leraar en hen raakt op het persoonlijke vlak. In Herzbergs (1967) benadering wordt impliciet aangenomen dat medewerkers streven naar werkzaamheden die aansluiten op de aanwezige capaciteiten en competenties (Lundberg, 2009: 891). Indien medewerkers tevreden of gemotiveerd zijn, dan kunnen de factoren die zich bevinden in de werkkern ertoe leiden dat medewerkers meer tevreden of meer gemotiveerd worden.

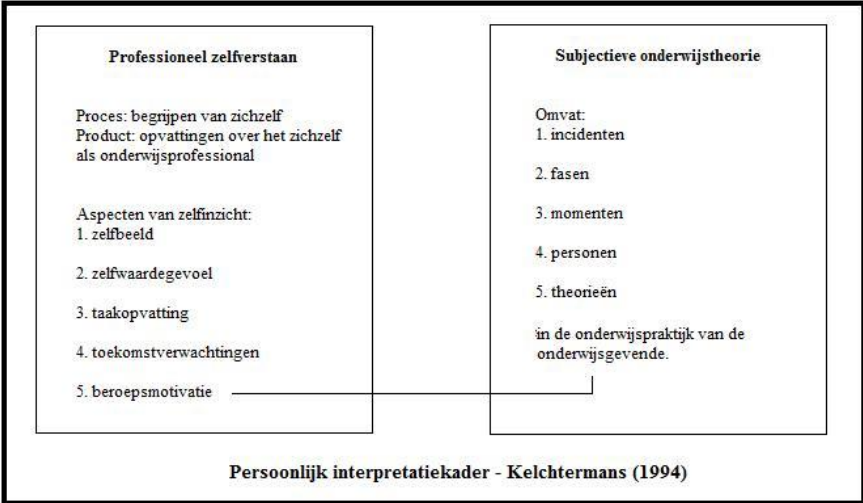
De theorie van Herzberg is zowel positief onthaald, als tot op het bot toe bekritiseerd. Kritiek die Herzberg (1967) ontvangen heeft betreft het feit dat hij slechts een schijnbaar causaal verband heeft aangetoond tussen de motivatie van medewerkers en de werkomstandigheden (Dunette, 1967). Minder betrokken werknemers treffen, volgens inzichten van Dunette (1967), een grotere kans om ongemotiveerd te raken door bepaalde werkomstandigheden, dan werknemers die een hoge mate van betrokkenheid hebben. Dunette (1967) veronderstelt een mogelijk causaal schijnverband door het ontbreken van kwantitatieve onderzoeksmethoden en analysetechnieken. Het aantonen van een mogelijk causaal verband kan alleen worden aangetoond middels een kwantitatieve benadering, aldus Dunette (1967).

Tevens veronderstelt Dunette (1967) dat de twee-factor theorie geen recht doet aan de individualiteit van de mens en het bijbehorende gedrag. De wijze waarop Herzberg (1967) de verschijnselen ‘motivatie’ en ‘tevredenheid’ tracht te verklaren wordt in de ogen van Dunette (1967) als te simpel en te algemeen beschouwd. Daarnaast worden de factoren die mogelijk individueel menselijk gedrag beïnvloeden over één kam geschoren. Tot slot acht Dunette (1967) het model van Herzberg (1967) eerder prescriptief dan heuristisch, waarbij er eveneens geen aandacht is besteed aan reeds bestaande kennis uit voorgaande motivatie onderzoeken. Ondanks kritiek op deze theorie is het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie wel bruikbaar.

3.5. Het persoonlijk interpretatiekader.

Van belang is om de theorie van Herzberg (1967) aan te vullen met een motivatietheorie waarin rekening wordt gehouden met de individualiteit van de mens (Dunette, 1967). Hiervoor wordt het persoonlijke interpretatiekader van Kelchtermans (1994) aangehaald. De theorie van Kelchtermans (1994) heeft betrekking op de ‘levenslange ontwikkeling’ van een onderwijsgevende, maar is houdbaar binnen deze studie omwille vanwege de nadruk op ‘individualiteit’. Het denken en handelen van een leerkracht is gekleurd door ervaringen in het verleden en de verwachtingen die de leerkracht heeft in de toekomst. Van belang is dan ook om de betekenis te kennen die iemand aan zijn of haar ervaringen toekent, zoals ook in Deley is betoogd (2004). Hiervoor heeft Kelchtermans *het persoonlijk interpretatiekader* ontwikkeld. Dit is een zogenaamde bril waardoor de leerkracht zijn beroepsituatie waarneemt en ernaar handelt. Een soort balans tussen de opvattingen van de leerkracht en wat volgens derden kwalitatief en effectief onderwijzen is. Hierbinnen is een onderscheid gemaakt tussen de subjectieve onderwijstheorie en het persoonlijk zelfverstaan. De subjectieve onderwijstheorie is een overkoepelend term voor incidenten of momenten waarmee leraren geconfronteerd worden gedurende hun onderwijsloopbaan. Deze incidenten, momenten of fasen kunnen bijvoorbeeld onverwachte problemen zijn, een nieuwe uitdaging, een nieuwe onderwijstheorie of een andere situatie die de vanzelfsprekendheid van hun functioneren in twijfel stelt. Het kunnen ook personen zijn die door hun optreden een negatieve of een positieve betekenis krijgen. Dat kan een inspirerende schoolleider zijn of een collega waar de

betreffende leraar niet op zou willen lijken (Geerdink, 2007). Ervaringen zijn dus van invloed op het ideaalbeeld van de leerkracht. Het persoonlijk zelfverstaan verwijst naar opvattingen die de leerkracht heeft over zichzelf als onderwijsprofessional en de mate waarin de leerkracht zichzelf begrijpt (Geerdink, 2007; Deley, 2004). Het omvat aspecten met betrekking tot het zelfinzicht, zoals het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel, de taakopvatting, de toekomstverwachtingen en de



Figuur 3 – Het persoonlijk interpretatiekader

beroepsmotivatie. De beroepsmotivatie verwijst naar motieven om te beginnen aan een loopbaan en om ermee door te gaan. Tevens omvat het motieven om het onderwijs of de huidige werkplek te verlaten (Deley, 2004). Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie beïnvloeden elkaar (in: Geerdink, 2007). In deze studie wordt de focus gelegd op de beroepsmotivatie die zich in het bovenstaande figuur bevindt in het professioneel zelfverstaan. Kelchtermans (1994) maakt op deze wijze aannemelijk dat de arbeidsmotivatie afhankelijk is van de individualiteit van de leerkracht en de mate waarin er een wisselwerking plaatsvindt met de onderwijspraktijk. Derhalve hebben zowel het zelfinzicht als de factoren in de praktijk invloed op onder andere de arbeidsmotivatie van professionals. Kelchtermans (1994) onderscheidt zich van de twee voorgaande theorieën, door de arbeidsmotivatie te koppelen aan de vertrekintentie. Kelchtermans (1994) veronderstelt dat de ontwikkeling van een leerkracht snel stagneert, doordat de leraar in de beginjaren tracht ‘te overleven’ op een school. Indien hij/zij dat stadium heeft gepasseerd poogt de leraar deze situatie te behouden. Stagnatie ontstaat dan op den duur en dat heeft volgens Kelchtermans (1994) invloed op de motieven om het onderwijs te verlaten.

3.6. Attitude

Op basis van de bovenstaande theorieën mag verondersteld worden dat de arbeidsmotivatie een attitude is van een leerkracht. Weggeman geeft aan (2008: 113) dat de attitude bepaalt of een medewerker zin heeft om zich bijvoorbeeld te verdiepen in nieuw aangeboden data of om les te geven aan een groep leerlingen waarvan de helft een taalachterstand heeft (Weggeman, 2008). Vertaalt naar de dagelijkse onderwijspraktijk betekent dit dat medewerker een taak pas zinvol acht, als het de taak leuk vindt of als er een morele meerwaarde in gevonden kan worden. Indien daar geen sprake van is, kan het een negatieve invloed hebben op de arbeidsmotivatie en dat vergroot eveneens de vertrekintentie (Geerdink, 2007).

De bovenstaande theorieën maken aannemelijk dat er extrinsieke en intrinsieke factoren zijn die de arbeidsmotivatie kunnen beïnvloeden. In het kader van de onderzoeksvraag is het eveneens van belang om rekening te houden met push-

en pullfactoren (SBO, 2010). Op basis van Kelchtermans mag verondersteld worden dat zowel de arbeidsmotivatie, als de vertrekintentie beïnvloed wordt door het zelfinzicht van de leraar en de onderwijspraktijk. Het zelfinzicht komt overeen met de intrinsieke factoren zoals Herzberg (1967) het definieert. De onderwijspraktijk kan daardoor gedefinieerd worden als externe factoren. Derhalve is in het onderstaande allereerst uiteengezet welke intrinsieke en extrinsieke van factoren relevant zijn. Vervolgens wordt betoogd wat push- en pullfactoren zijn en welke relevant zijn in deze studie.

3.6.1. Intrinsieke factoren

De theorie van Csikszentmihalyi (1990) en de theorie van Herzberg (1967) maken aannemelijk dat de begrippen *autonomie* en de mate waarin een leerkracht zich competent acht, van invloed is op de arbeidsmotivatie. Daarnaast maakt de studie van Nieto (2003) aannemelijk dat er een verschil bestaat in het ervaren maatschappelijk nut van leerkrachten op de verschillen schooltypen. In het onderstaande hier meer over.

Werknemers die de morele meerwaarde zien in hun taak worden door Weggeman (2009) '*mission driven*' genoemd. Dit zijn werknemers die hun handelen plaatsen in de overkoepelende schoolorganisatie of in de samenleving en worden gedreven door een hoger doel. Weggeman (2008) stelt dat deze werknemers van essentiële waarde zijn. Volgens de kwalitatieve studie van Nieto (2003) zijn op zwarte basisscholen veel '*mission driven*' leraren aanwezig. Nieto (2003) veronderstelt dat leerkrachten op deze scholen veelal gedreven zijn door maatschappelijke problemen en sociale ongelijkheid op school. Deze leerkrachten kenmerken zich eveneens door een bepaalde betrokkenheid bij sociale actiegroepen die sociale ongelijkheid trachten tegen te gaan (Nieto, 2003: 17).

Autonomie wordt door Weggeman gedefinieerd als (2008) de mate waarin leerkrachten uit zichzelf werken en handelen zonder tussenkomst van andere personen. Dit raakt de intrinsieke arbeidsmotivatie. Indien er sprake is van vrijheid van handelen en de medewerker heeft de juiste vaardigheden, dan zal medewerker intrinsiek gemotiveerd zijn om werkzaamheden uit te voeren. Ondersteuning van buitenaf mag geen negatieve invloed hebben op de beleefde autonomie (Weggeman, 2008).

De *gepercipieerde competentie* is gedefinieerd aan de hand van Spreitzer (1995). Spreitzer (1995) veronderstelt dat de *gepercipieerde competentie* gelijk is aan de *self-efficacy* van een leerkracht. Beide termen worden door Spreitzer (1995) gedefinieerd als het inzicht in de eigen capaciteit om een taak met succes te kunnen uitvoeren. De variabele kan uitgedrukt worden in de behoefte tot nascholing (Hoitink, 1995). De mate en de wijze waarop feedback gegeven wordt vanuit het management is bepalend voor een succesvolle taakuitoefening.

3.6.2. Extrinsieke factoren

Uit de literatuurstudie blijkt dat negen extrinsieke factoren relevant zijn in een studie naar arbeidsmotivatie. In het onderstaande wordt daarom getracht een overzicht te bieden van deze relevante factoren. Deze worden aangehaald in willekeurige volgorde.

Schoolleiding. In het onderzoek van Day (2008: 252) is aangeduid dat een schoolleider met een duidelijke visie, een positieve invloed kan uitoefenen op de motivatie van zijn/haar team. Ook Arslan et al. (2009) stelt dat een gedreven directeur nauw samenhangt met het verloop van leraren op een basisschool. Day (2008: 252) geeft aan dat de

waardering en zichtbaarheid van een schoolleider van belang is om een team gemotiveerd en tevreden te houden. Dat kan gerealiseerd worden door een communicatief vaardige schoolleider die bijvoorbeeld erkenning en waardering biedt aan het lerarenteam. Feedback over prestaties van leerkrachten en hoe taken aangepakt kunnen worden is van invloed op de arbeidsmotivatie (Vinke, 2009: 32). Sturende feedback werkt overigens verlagend op de motivatie. Dat leidt ertoe dat de leraar zich minder competent voelt en zich autonoom voelt.

Team. Onderwijsgeevenden geven aan dat emotionele en sociale steun vanuit het ‘*team*’ van belang is om les te blijven geven (Day, 2008: 252; Deams & Kunen, 2010: 12). Ook het ontvangen van praktische hulp van collega’s speelt hier ook een belangrijke rol. Daarnaast kunnen collega’s ook bijdragen aan een goede werksfeer op school, welke een positieve invloed uitoefent op de motivatie om les te geven (Muijs et al., 2007: 2; Hoitink, 1999: 5). Een niet-goed functionerend team (Hoitink, 1999) kan z’n weerslag hebben op de motivatie om les te geven (Groot, 2010; Porcelijn, 2010).

Salaris. Met betrekking tot de variabele ‘*salaris*’ zijn de meningen in de wetenschappelijke literatuur gelijkgesteld. Het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (Van Eck & Heemkerk, 2009: 40) maakt aannemelijk dat arbeidsvoorwaardelijke motieven om les te (blijven) geven, zoals de hoogte van het salaris, de afgelopen jaren slechts voor 1 op de 10 leraren een belangrijke rol speelt in de arbeidsmotivatie. De conclusie van het onderzoek van David bevestigt dit ook voor zwarte scholen (2008). Zij heeft op basis van haar literatuurstudie geconcludeerd dat leerkrachten op achterstandsscholen veelal aangeven dat salaris geen grote rol speelt bij de vertrekintentie, ondanks een incentivebeleid. Salaris heeft dus weinig invloed op het langdurig behoud van leerkrachten op (achterstands)scholen en de arbeidsmotivatie.

Aard en samenstelling leerlingpopulatie. De invloed van de variabele ‘*leerlingpopulatie*’ op de arbeidsmotivatie is door verschillende wetenschappers zowel op kwalitatieve, als op kwantitatieve wijze bestudeert. Hoitink (1999: 5) en Arslan et al. (2009) veronderstellen in hun studies dat de samenstelling van de ‘*leerlingpopulatie*’ een belangrijke drijfveer is om les te geven op een zwarte school. De samenstelling van de leerlingpopulatie biedt een mogelijke verklaring voor de aantrekkelijkheid van ‘zwarte’ basisscholen (Arslan et al., 2009: 19). Dat bepaalt in grote mate de werving van leerkrachten. Arslan et al. (2009) maken in hun kwalitatieve onderzoek aannemelijk dat deze scholen vooral leerkrachten trekken die solliciteren uit ideële motieven. Day (2008: 256) biedt een nuance in deze uitspraak. Hij veronderstelt dat deze leerkrachten aangetrokken worden om werkzaamheden te verrichten in een omgeving die gekenmerkt wordt door een laag sociaal-economische status (Day, 2008: 256). De leerlingpopulatie is in deze studie gedefinieerd als een externe factor, maar het bovenstaande maakt aannemelijk dat de aard en de samenstelling van de groep leerlingen eveneens invloed heeft op de intrinsieke drijfveren van de leerkracht. Op basis van Kelchtermans (1994) mag veronderstelt worden dat het wellicht de maatschappelijke betrokkenheid van een onderwijsgevende raakt. Derhalve kunnen de aard en samenstelling van de leerlingpopulatie op school intrinsiek motiveren.

Ouders. Hoitink (1999: 5) stelt dat een moeizaam contact met ouders als belastend gezien kan worden in de motivatie om les te geven op een school. De studie van De Ruiter (2008: 162) maakt aannemelijk dat goed contact maken met

ouders gezien wordt als een belangrijke vaardigheid van leerkrachten. Deze vaardigheid is van essentiële waarde, zodoende om de leerkracht verlichting te kunnen bieden in de dagelijkse werkzaamheden. Wellicht bestaat er een verschil in ouderbetrokkenheid indien er gekeken wordt naar de samenstelling van de leerlingpopulatie. Een onderzoek uitgevoerd door de werkgroep ‘Ouderbetrokkenheid’ (2007) geeft aan dat de actieve participatiegraad van allochtone ouders over het algemeen aan de lage kant is. Een hogere ouderbetrokkenheid zou kunnen bijdragen in de arbeidsmotivatie van een onderwijsgevende.

Kleinere klassen. Ehrenberg et al. (2001) stelt dat ‘*kleinere klassen*’ voor cognitieve voordelen kan zorgen, mits een leerkracht in staat is om zelf voordeel te halen uit het feit dat hij/zij lesgeeft aan een kleinere groep. Wetenschappers, als Ehrenberg (2001) hebben aannemelijk gemaakt dat leerlingen die zich bevinden in een kleine groep (hooguit 16 leerlingen), een betere werkhouding ontwikkelen, meer zelfvertrouwen krijgen en wellicht andere cognitieve vaardigheden kunnen winnen (Ehrenberg et al., 2001) dan leerlingen die in een grote groep les krijgen. Daarnaast veronderstelt de AOb (Van den Bergh, 2010⁸) dat meer onderwijstijd per leerling een zeer positieve invloed kan hebben op de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten van de leerlingen.

Loopbaanperspectieven. Onzekerheid ten behoeve van het arbeidscontract kan een negatieve invloed hebben op de verwachting van de onderwijsloopbaan (Vermeulen & Van der Aa, 2008: 12). Vermeulen en Van der Aa (2008) stellen daarom dat de arbeidsmotivatie dan ook sterk afhankelijk kan zijn van het inzicht op een verdere loopbaan op school.

Schoolfaciliteiten. Horng (2009: 698) toont in haar onderzoek aan dat ‘*schoolfaciliteiten*’ van invloed zijn op de keus om les te geven op een school. Hierop kan gebaseerd worden dat de arbeidsmotivatie voor een groot gedeelte bepaald kan worden door de faciliteiten die een school te bieden heeft. Onder schoolfaciliteiten wordt verstaan: schone toiletten, representatief schoolgebouw, kopieerapparaat, lerarenkamer en genoeg didactisch materiaal. Echter wordt vanuit schoolleiders beweerd dat faciliteiten slechts een tijdelijk boost geven in de arbeidsmotivatie van leerkrachten (Groot, 2010).

Onderwijs ondersteunend personeel. Porcelijn (2010) stelt dat de aanwezigheid van voldoende onderwijs ondersteunend personeel, een positieve invloed kan hebben op de motivatie van leerkrachten om les te geven op een zwarte basisschool. In de brochure van *Toponderwijs nu!* (Algemene Onderwijsbond, 2009) is gepleit voor het investeren in het onderwijs ondersteunend personeel. Daarnaast pleit de Algemene Onderwijsbond voor minimaal één conciërge op iedere school. Op deze wijze kan de leerkracht zich meer bezighouden met lesgevende taken, waardoor de kwaliteit van het onderwijs positief beïnvloed wordt.

Push-en pullfactoren

Pushfactoren kunnen omschreven worden als redenen om het onderwijs te verlaten. Pullfactoren zijn redenen die leerkrachten aandragen om te kiezen voor een baan in het onderwijs. Vogels en Bronneman-Helmerts (2006) van het

⁸ Persbericht Voorlichting AOb, Jurjen van den Bergh, 29-03-2010.

SCP hebben eerder de push- en pullfactoren in kaart gebracht van onderwijsgegenden in het primair als het voortgezet onderwijs. Over het algemeen kunnen de intrinsieke en extrinsieke factoren zowel als een push- of als een pullfactor dienen. Op basis van **Vogels en Bronneman-Helmers** (2006) dienen de pushfactoren aangevuld te worden met de variabele ‘werkdruk’. De expertinterviews met de schoolleiders Brian Groot, Judith Porcelijn en Ina van Buuren maken aannemelijk dat de variabelen ‘verhouding tussen les- en niet-lesgebonden taken’ en ‘inkrimping van de formatie’ relevante items zijn.

3.6.3. Leerkrachtkenmerken

In deze studie worden eveneens vier leerkrachtkenmerken in kaart gebracht. Te weten: geslacht, dienstjaren, etniciteit en de school waar de leraren werkzaam zijn.

Renes (in: Geerdink, 2007) gaf al in de jaren '60 aan dat vrouwen meer intrinsiek gemotiveerd waren dan mannen. Mannen echter zijn pragmatischer en competitiever van aard. Verondersteld wordt dat mannen daarom meer waarde kunnen hechten aan extrinsieke factoren, zoals salaris.

De variabele ‘*dienstjaren*’ is tevens van belang om mee te nemen in deze studie. Day (2008) veronderstelt dat het aantal dienstjaren van invloed is op de arbeidsmotivatie en maakt eveneens aannemelijk dat het niet gebonden is aan de leeftijd (Day, 2008: 247). Gedurende de eerste jaren voor de klas ligt de nadruk op de doeltreffendheid van de leerkracht in zijn of haar didactisch handelen. Vanaf het vijfde of zesde dienstjaar ligt de nadruk op het behoud van de motivatie (Day, 2008; Clotfelter et al., 2004: 243).

In de studie van Clotfelter et al. (2004) is verondersteld dat beginnende leerkrachten veelal terecht komen op scholen met een hoge concentratie allochtone leerlingen. Clotfelter et al (2004: 391) toonden patronen aan waarin een scheve verdeling waarneembaar was van beginners in de Amerikaanse staat North Carolina. Deze trend wordt bevestigd door schoolleider Groot (2010⁹) en Porcelijn (2010¹⁰). Deze schoolleiders geven aan dat vooral competente leerkrachten minder dienstjaren maken op een zwarte basisschool, omdat de motivatie om te blijven sterk afneemt door externe factoren (Groot, 2010).

Daarnaast blijkt de ‘*etniciteit*’ van de leerkracht van invloed te zijn om les te blijven geven op school. Schoolleider Groot (2010) stelt dat leerkrachten op zwart basisscholen veelal van allochtone afkomst zijn. Feitelijk kiezen steeds meer allochtonen voor een baan als groepsleerkracht (De Volkskrant, 2009). De leerkrachten die werkzaam zijn op een zwarte basisschool, zijn zelf afkomstig uit een vergelijkbare omgeving (Groot, 2010). Dat maakt communiceren met de leerlingen eenvoudiger.

Procentueel aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie. Het is een vrij lange term en derhalve wordt deze variabele ook kortweg als schooltype aangeduid. Deze variabele vormt de essentie in deze studie. Op deze wijze is het mogelijk om het verschil na te gaan in de arbeidsmotivatie per schooltype. Nieto (2003) stelt dat leraren op zwarte scholen zich veelal meer betrokken voelen bij kwesties omtrent sociale ongelijkheid. Dit heeft invloed op de arbeidsmotivatie.

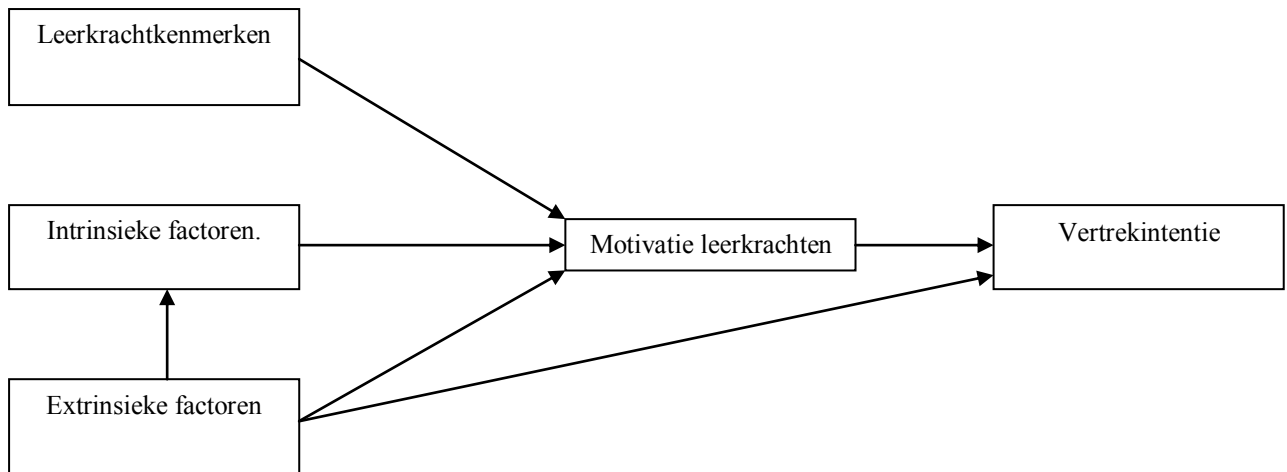
⁹ Gebaseerd op expertinterview Brian Groot 24-03-2010, schoolleider Haanstraschool (witte school), Leiden. Tevens werkzaam geweest als schoolleider op een zwarte en een gemengde basisschool.

¹⁰ Gebaseerd op expertinterview Judith Porcelijn 11-03-2010, schoolleider OBS De Kievit (zwarte school), Boskoop.

3.7. Theoretisch model op basis van literatuurstudie

Op basis van de bovenstaande theorieën ten aanzien van motivatie, is het mogelijk om het volgende theoretische model te schetsen.

Figuur 4 – hypothetisch theoretisch model ‘motivatie van leerkrachten’.



4. Methodologie

Dit hoofdstuk biedt een uiteenzetting van de gekozen methoden in dit onderzoek. Er is een onderscheid gemaakt tussen de kwantitatieve en de kwalitatieve methode.

4.1. Onderzoekseenheden

In deze studie is ervoor gekozen om alle basisscholen in de stad Utrecht nader te bestuderen. Er is gekozen om geen steekproef te trekken, maar om de gehele onderzoekspopulatie te verzoeken tot deelneming. Op deze wijze is gepoogd om de operationele populatie zo groot mogelijk te krijgen.

4.2. Experts

Er is gebruik gemaakt van expertsinterviews. Een expert is een deskundige die goed is geïnformeerd over bepaalde kwesties en daarbij goed is gesocialiseerd in bepaalde locaties of sociale situaties (Reulink & Lindeman, 2005). Kennisexperts in deze studie worden geraadpleegd omwille van hun deskundigheid met betrekking tot onderwijssegregatie en over geïmplementeerd beleid op de basisscholen in de gemeente Utrecht. Informatie uit de interviews draagt bij aan de vorming van de beleidscontext en eventuele hiaten in het theoretisch kader. De experts vormen de buitenstaanders in deze studie en hebben geen direct belang bij de resultaten van het onderzoek.

4.3. Dataverzamelingmethoden

Er is een kwantitatieve en een kwalitatieve methode toegepast. Het kwantitatieve onderdeel betreft een survey onderzoek. Het kwalitatieve gedeelte behelst diepte-interviews met vier leerkrachten die ook de enquête hebben ingevuld. Het toepassen van meerdere metingen vanuit verschillende invalshoeken wordt door 't Hart et al. (2005: 286) gedefinieerd als *triangulatie*. Triangulatie vergroot de dekking van het verschijnsel ('t Hart, 2005; Baarda & De Goede, 2006). Dat komt de validiteit van de resultaten ten goede (Baarda & De Goede, 2006; Landsheer et al., 2003). Er zijn ook nadelen verbonden aan de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Boeije (2005: 37) geeft aan dat het de onderzoekslast verhoogt en de analyses en de rapportage van elkaar kunnen verschillen. Het argument om het toch uit te voeren ligt in het streven verklaringen te vinden voor resultaten die gegenereerd zijn uit het kwantitatieve onderzoek (Boeije, 2005). Verondersteld wordt dat diepte-interviews verdiepende kennis kunnen opleveren. In het onderstaande wordt allereerst de kwantitatieve methode toegelicht en verantwoord. Daarna volgt de kwalitatieve methode.

4.3.1. Kwantitatieve methode; de survey

Het kwantitatieve gedeelte betreft een survey onderzoek. Dit is een vorm van onderzoek voor het beschrijven, voorspellen en verklaren van sociale verschijnselen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten die worden voorgelegd aan een groot aantal ondervraagden. Doel van de survey is het vaststellen van onder andere gedrag of opinies bij een bevolkingsgroep. Een survey is een geschikte manier om grootschalig beschrijvend onderzoek uit te voeren ('t Hart et al., 2005: 220).

Dataverzameling survey.

De AOb beschikt over een databestand met gegevens van basisscholen in de stad Utrecht. Op basis van dat databestand zijn alle basisscholen schriftelijk aangeschreven met een verzoek tot deelneming. Vervolgens is naar alle basisscholen een mail gestuurd met hetzelfde verzoek. Tot slot zijn schoolleiders enkele weken na het verzoek telefonisch benaderd met de vraag of zij hun toestemming willen verlenen tot deelname. Zodra schoolleiders instemmen ontvangen zij een link naar de digitale enquête. De schoolleiders sturen deze link vervolgens door naar hun leerkrachtenteam. Er is nogmaals een mail rondgestuurd naar scholen die eerder telefonisch of per mail hadden aangegeven niet te zullen deelnemen in het onderzoek. De mail is in overleg met Wouter van de Schaaf geschreven met als doel schoolleiders het verzoek tot deelname te laten heroverwegen. Dit verzoek leverde één basisschool op.

De enquête is gestandaardiseerd. Een digitale enquête geeft anonimiteit voor de respondent. Op deze wijze wordt de kans op sociaal wenselijke antwoorden geminimaliseerd. Daarnaast vergemakkelijkt een digitale enquête de verspreiding en het invoeren van gegevens. De link wordt via de mail naar de scholen verstuurd. Nadeel van een digitale enquête is dat het ook de respons beïnvloed. Een mailtje met een link naar deze digitale enquête is eenvoudig te verwijderen. Van belang hierbij is om een herinneringsmail rond te sturen. Respondenten krijgen vier weken de tijd om de enquête in te vullen. In deze periode is rekening gehouden met de meivakantie die dit schooljaar in week 17 en 18 gepland is. Na de meivakantie is een herinneringsmail verstuurd, met als doel de respons te verhogen. Om dezelfde reden zijn enkele scholen persoonlijk benaderd. Dit om leerkrachten face-to-face te verzoeken de enquête alsnog in te vullen. Dit heeft 25 respondenten opgeleverd.

Betrouwbaarheid

De grootte van de steekproef kan invloed hebben op de betrouwbaarheid van de uitspraken die gedaan. Om betrouwbare uitspraken te doen en om terecht de hypothesen te verwerpen, dan wel te bevestigen, is een grote steekproef van belang ('t Hart, 2005: 26; Gravetter & Wallnau, 2006). Er zijn ruim 350 enquêtes uitgezet onder leerkrachten op scholen in de stad Utrecht. Dat heeft een respons van 29% opgeleverd. In het kwalitatieve gedeelte zijn vier respondenten geselecteerd waarbij een interview gehouden wordt.

Een andere factor die van invloed kan zijn op de betrouwbaarheid van de studie betreft de mate waarin de enquête en de interviews gestandaardiseerd zijn. Dat is in deze studie gerealiseerd. De gestandaardiseerde enquête draagt bij aan de replicerbaarheid van het onderzoek.

Validiteit

De validiteit van deze studie is van belang om terecht hypothesen te bevestigen, dan wel te verwerpen. Hieronder wordt toegelicht op welke wijze er getracht is om de validiteit van de studie te waarborgen.

Vragen die in de survey gesteld worden, zijn gebaseerd op bestaande onderzoeken naar motivatie van werknemers. Er is gestreefd om vragen in de survey op te nemen met een minimaal betrouwbaarheidsniveau van $\alpha > 0.6$. De enquête is eveneens uitgetoetst op twee pilotscholen. De doelstelling hierbij is tweeledig. Ten eerste is het van belang dat de vraagstelling duidelijk is voor de respondenten en op dezelfde wijze wordt geïnterpreteerd zoals beoogd is. Daarnaast is het ook van belang om duidelijk voor ogen te hebben hoe lang leerkrachten bezig zijn met het invullen van de enquête. Leerkrachten van deze pilotscholen geven aan hoeveel tijd het invullen kost.

Operationalisering van de variabelen in de survey

De vertaling van een begrip naar een aantal meetbare termen wordt volgens Baarda en De Goede (Baarda & De Goede, 2006: 174) operationaliseren genoemd. Als voorwaarde dienen begrippen vooraf gedefinieerd te worden. Definiëren houdt volgens 't Hart et al. (2005: 149) in dat de betekenis van begrippen zo nauwkeurig mogelijk vastgelegd dient te worden. De opbouw van de enquête dient een logische volgorde te hebben en daarom dient de enquête te starten met de vragen naar sociaal-demografische gegevens (Baarda & De Goede, 2006: 243). De vragenlijst bestaat grotendeels uit stellingen afkomstig uit bestaande surveys. Enkele stellingen zijn op basis van de literatuurstudie geformuleerd. De respondenten waarderen de stellingen met behulp van een 5-punt Likertschaal¹¹. De antwoordcategorieën variëren van 'helemaal oneens' tot 'helemaal mee eens'.

Leerkrachtkenmerken

De items 1 tot en met 3 betreffen vragen naar de persoonlijke kenmerken van de leerkrachten. Op basis van de literatuurstudie en de expertinterviews blijkt dat de dienstjaren en de etniciteit van een leerkracht van invloed zijn op de motivatie om les te geven (Day, 2008; Jacob, 2007; Rosenholtz & Simpson, 1990; Groot, 2010). Het geslacht van de leerkracht vertoont volgens De Onderwijsinspectie (2002) een correlatie met de uitstroom van het onderwijsgevend personeel. Leeftijd wordt hier buiten beschouwing gelaten, omdat Day (2008) aannemelijk maakt dat het aantal dienstjaren meer invloed uitoefent op de motivatie dan de variabele leeftijd.

Intrinsieke motivatie van leerkrachten.

De variabele 'attitude van leerkrachten' wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd door drie constructen, namelijk: *het maatschappelijk nut, competentie en autonomie*. Uit de literatuurstudie blijkt dat deze begrippen een samenhang vertonen met het begrip motivatie en de vertrekintentie van leerkrachten (Richardson & Watt, 2006; Ryan & Deci, 2000; Muijs et al. 2007). Voor de operationalisering van het 'maatschappelijk nut' en 'competentie' wordt gebruik gemaakt van FIT-choice¹² items vertaald uit het onderzoek van Richardson en Watt (2006). Deze onderzoekers maken aannemelijk dat onder andere 'het maatschappelijk nut' en de 'gepercipieerde competentie van leerkrachten' van invloed zijn op de keus om docent te worden aan drie verschillende universiteiten in Australië. Vraag is hierbij of deze constructen ook bijdragen aan het behoud van leerkrachten op basisscholen in Nederland.

De items waarmee Richardson en Watt (2006) het 'maatschappelijk nut' meten worden niet allemaal letterlijk overgenomen. Deze wetenschappers operationaliseren het 'maatschappelijk nut' middels 18 items, welke gecategoriseerd zijn in 'sociale invloeden', 'ervaring in het lesgeven', 'werken met kinderen/adolescenten', 'een sociale bijdrage leveren', 'vergroten van de sociale rechtvaardigheid' en 'een bijdrage leveren in de toekomst van kinderen/adolescenten'. Richardson en Watt (2006) bespreken in de conclusie van het onderzoek dat 'het werken met kinderen/adolescenten' en het 'leveren van een sociale bijdrage' de voornaamste bepalende categorieën zijn in de keus om docent te worden. Deze twee categorieën omvatten zes items, waarvan twee items niet direct van toepassing zijn in dit onderzoek. Het betreffen items waarin specifiek gevraagd wordt naar het keuzegedrag om leraar te worden. Daarom

¹¹ Een likertschaal is een ordinale schaal van antwoorden op een vraag. In deze studie betreft het een vijfpuntsschaal van 'helemaal niet mee eens t/m 'helemaal mee eens'. De schaal wordt doorgaans meegenomen op interval meetniveau ('t Hart et al., 2005).

¹² FIT-Choice framework (FIT = Factors Influencing Teaching Choice), gebaseerd op de 'expectancy-value theory' van Richardson & Watt, 2006.

worden deze items niet meegenomen. Daarnaast geven Richardson en Watt (2006) aan dat ‘het vergroten van sociale rechtvaardigheid’ ook een belangrijke categorie drijfveren omvat. In hun onderzoek blijken deze items niet de voornaamste drijfveren te zijn. Het kwalitatieve onderzoek van Nieto (2003) naar de drijfveren van leerkrachten op zwarte scholen, maakt toch aannemelijk dat deze categorie wel van belang kan zijn. Het zijn items die leerkrachten van zwarte scholen onderscheiden van wittere scholen. Daarom zullen de drie FIT-items die in de categorie ‘het vergroten van de sociale rechtvaardigheid’ vallen toch meegenomen worden in dit survey. In het onderzoek van Richardson en Watt (2006) varieerde de betrouwbaarheid van deze vragen tussen de $\alpha = .84$ en $\alpha = .86$. De items 29 tot en met 34 operationaliseren het construct ‘maatschappelijk nut’.

De ‘gepercipieerde competentie’ wordt in deze studie geoperationaliseerd aan de hand van drie items eveneens uit het onderzoek van Richardson en Watt (2006). Deze drie items zijn terug te vinden onder de nummers 22 tot en met 25. In het onderzoek varieerde de betrouwbaarheid van deze vragen tussen een $\alpha = .85$ en $\alpha = .80$ (Richardson & Watt, 2006). Daarnaast maakt Hoitink (1999) aannemelijk dat de behoefte tot nascholing een indicatie kan zijn van de gepercipieerde competentie van een leerkracht. Daarom zal de uitspraak van Hoitink (1999) het vierde item vormen van het construct ‘gepercipieerde competentie’ en dit is terug te vinden onder nummer 17.

Het construct ‘autonomie’ wordt geoperationaliseerd door item 26 tot en met 28. De items zijn geformuleerd op basis van de literatuurstudie. Van der Ploeg en Scholte (2003) operationaliseren ‘autonomie’ middels items waarin bevestigd wordt naar de mogelijkheid tot zelfsturing in de uitvoerende taken. Tevens worden de items betrokken waarin gevraagd wordt naar de mate waarin leerkrachten inspraak ervaren bij het beleid op school en de ruimte die leerkrachten ervaren om zaken in hun werk te regelen die zij nodig achten voor een goede uitvoering. Deze operationalisering maakt het mogelijk om enkele uitspraken te doen met betrekking tot de discussie die de AOb voert omtrent het professionele statuut van leerkrachten en de professionele autonomie.

Schoolkenmerken

Op basis van de literatuurstudie wordt verondersteld dat er negen schoolkenmerken zijn die van invloed zijn op de werving, selectie en behoud van leerkrachten in het basisonderwijs. Voor de operationalisering van de variabele ‘schoolkenmerken’ is geen bestaande vragenlijst beschikbaar. In dit survey wordt ieder schoolkenmerk bevestigd door één of maximaal twee items. Op deze wijze wordt getracht het construct ‘schoolkenmerken’ op zo een beknopt mogelijke wijze te kwantificeren.

De eerste indicator van schoolkenmerken betreft de mate waarin de schoolleiding invloed kan hebben op de motivatie van een leerkracht. Dit wordt bevestigd door twee items gebaseerd op een kwalitatief onderzoek van Day (2008) en een onderzoek van Hoitink (1999). Hij stelt dat een zichtbare schoolleider die erkenning en waardering biedt van belang is om een team van leerkrachten gemotiveerd te houden. Tevens speelt de wijze waarop feedback geboden wordt een belangrijke rol volgens Hoitink (1999). Items 17, 18 en 19 meten deze veronderstellingen.

Salaris wordt gemeten door item 9 en 10, afkomstig uit de STM-survey¹³ van Kocabas (2009). Kocabas (2009) maakt aannemelijk dat salaris op deze wijze geoperationaliseerd kan worden.

¹³ STM = sources on teachers' motivation (Kocabas, 2009).

De mate waarin de aanwezige faciliteiten van invloed kunnen zijn wordt eveneens gemeten door een stelling afkomstig uit het onderzoek van Kocabas (2009), namelijk 'indien de faciliteiten op school niet voldoende functioneren demotiveert dat mij'. Item 13 en 14 meten deze indicator.

De leerlingpopulatie wordt in dit survey gemeten aan de hand van items 20 en 21. Deze stelling is gebaseerd op veronderstellingen uit het kwalitatieve onderzoek van Arslan et al. (2009) dat meldt dat leraren juist solliciteren op zwarte scholen vanwege de culturele of de sociaal-economische diversiteit.

Item 11 en 12 zijn stellingen ten aanzien van de indicator 'ouders'. Dit item is geformuleerd op basis het onderzoek van Beks (2007) en drie expertinterviews met de heer Groot, mevrouw Porcelijn en mevrouw Van Buuren. In hoofdstuk 6 is een beschrijving te vinden van de context en de functies van deze personen. Het betreft het item 'Als ouders betrokken zijn op school motiveert dat mij'.

Indicator 'klassengrootte' wordt in dit survey onderzoek gemeten door item 6. Dit item is gebaseerd op een standpunt vanuit de Algemene Onderwijsbond. Momenteel pleiten zij voor kleinere klassen. Interessant hierbij is om na te gaan in hoeverre leerkrachten gemotiveerd worden om daardoor les te blijven geven.

De indicator 'relatie met het team' wordt geoperationaliseerd door items 15 en 16. Deze items bevatten de stellingen, 'mijn collega's helpen mij om het werk gedaan te krijgen' en 'mijn collega's hebben persoonlijke belangstelling voor me'. Deze vragen zijn afkomstig uit Rosenholtz en Simpson (1990).

Het loopbaanperspectief op school kan van invloed zijn op de motivatie van leerkrachten en wordt in deze studie geoperationaliseerd door items 7 en 8. Item zes is gebaseerd op een studie van Vermeulen en Van der Aa (2008) naar wat een leerkracht bindt en motiveert. Deze onderzoekers maken aannemelijk dat positieve vooruitzichten in de loopbaan van invloed zijn op de motivatie van leerkrachten. Item 7 is overgenomen uit de STM-survey van Kocabas (2009).

Tot slot de indicator 'onderwijsondersteunend personeel'. Op basis van expertinterviews is aannemelijk dat de aanwezigheid van onderwijsondersteunend personeel een belangrijke factor kan zijn in de leerkrachtmotivatie. Deze indicator wordt geoperationaliseerd door item 4 en 5.

Vertrekintentie

Dit construct wordt geoperationaliseerd door vragen uit een onderzoek van De Rooij en Vink (2009) naar de vertrekintentie van middenmanagers uit het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. De Rooij en Vink (2009) meten de vertrekintentie van middenmanagers middels items 35, 36 en 37. Tevens wordt dit begrip aangevuld met item 38 en 39. Deze zijn afkomstig uit het promotieonderzoek van Van Wijk (2006) naar de betrokkenheid van leraren in het voortgezet onderwijs. Van Wijk (2006) heeft in haar promotieonderzoek onder andere de vertrekintentie van creatieve professionals gemeten aan de hand van twee items afkomstig uit de studie van Schomaker (in: Van Wijk, 2006). Bij item 39 wordt gevraagd een selectie te maken en een rangorde toe te kennen in de selectie. Interessant hierbij is welke factoren de vertrekintentie kunnen bepalen. Tot slot bevat de enquête een vraag naar het percentage allochtone leerlingen op de school. Respondenten beantwoorden deze vraag door aan te kruisen wat voor hen van toepassing is. Daarnaast wordt er ruimte geboden voor eventuele opmerkingen en aanvullingen.

Omschrijving data-analyse

Allereerst is een factoranalyse uitgevoerd over de items die de pullfactoren operationaliseren. De factoren worden in SPSS opgeslagen als variabelen en zijn eveneens geanalyseerd op betrouwbaarheid. Met behulp van een lineaire regressie analyse worden de hypothesen getoetst. Doel is na te gaan in hoeverre er een samenhang bestaat tussen intrinsieke en extrinsieke factoren in correlatie met de arbeidsmotivatie. Tevens worden deze variabelen gecorreleerd met de variabele 'vertrekintentie'. Het doel hierbij is om na te gaan in hoeverre een samenhang bestaat. De vertrekintentie (pushfactoren) is gemeten op een interval en een ordinaal meetniveau. Dit heeft gevolgen voor de analyse. De vertrekintentie op interval meetniveau is op dezelfde wijze geanalyseerd als de pullfactoren. Daarnaast is bij item 39 vastgehouden aan de ordinale schaal, waarbij een extra rang is toegekend. Dit betreft de optie 'niet gekozen'. Vervolgens is door middel van de Spearman's rangcorrelatie een mogelijke samenhang nagegaan met het item 'vertrekintentie'.

4.3.2. Kwalitatieve methode

De enquête dient zo beknopt mogelijk te zijn. Daardoor zijn er in de enquête geen controlevragen opgenomen. Dit heeft invloed op de validiteit van het meetinstrument. Om de resultaten van de enquête meer betrouwbaar te maken, of om uitspraken van meer nuancering te voorzien, zijn diepte-interviews afgenomen met leraren die de enquête hebben ingevuld. Op deze wijze is getracht de uitspraken meer betrouwbaar te maken

Betrouwbaarheid

De interviews zijn semi-gestructureerd waarbij er gewerkt wordt met een topiclijst. Boeije (2005) stelt dat gedurende diepte-interviews het van belang is om door te vragen zodat antwoorden omvangrijker en diepgaand zijn. Hierbij wordt het vooraf vast te leggen van vragen bemoeilijkt. Standaardisatie is daardoor niet mogelijk.

Validiteit

Nadeel is dat de enquête anoniem is. Daardoor is het lastig om ad random respondenten te selecteren voor een diepte-interview. Het selecteren van de respondenten gebeurt wederom in overleg met de schoolleiders. Gedurende de face-to-face werving op scholen is getracht respondenten te werven voor een diepte-interview. Deze handeling heeft vier respondenten opgeleverd.

Omschrijving data-analyse

De informatie die uit deze interviews gegenereerd wordt, is middels het programma *Microsoft Word* gecodeerd. Er is gebruik gemaakt van de methode *open coderen*. Dit betreft het labelen van fragmenten van een interview. Deze fragmenten worden samengevat door codes waarin de betekenis van het fragment in een begrip wordt uitgedrukt. Codes worden in deze studie 'in-vivo' bepaald. Boeije (2005: 92) geeft aan dat dit een manier is om begrippen die respondenten zelf gebruiken toe te passen als codes. Vervolgens wordt aandacht geschonken aan het structureren van de codes.

5. Resultaten van de enquête

Dit hoofdstuk biedt een overzicht van de resultaten van de survey. Er zijn zowel push- als pullfactoren gemeten. De pullfactoren hebben betrekking op zaken die ertoe leiden dat leerkrachten langdurig werkzaamheden blijven verrichten op hun werkplek. De pushfactoren hebben betrekking op zaken die de vertrekintentie van leerkrachten kunnen beïnvloeden of bepalen. Allereerst biedt § 5.1. een beschrijving van de steekproef. Vervolgens wordt in § 5.2. een beschrijving geboden van de factoranalyse. In § 5.3. worden de componenten uit de factoranalyse onderworpen aan een betrouwbaarheidstest. Daarop volgt in § 5.4. de lineaire regressieanalyses op de pullfactoren en de vertrekintentie. Het hoofdstuk besluit met § 5.5. waarin de pushfactoren geanalyseerd worden.

5.1. Beschrijving van de steekproef.

In totaal hebben 100 leerkrachten de enquête ingevuld. De operationele populatie bedroeg 350 leerkrachten, zodat de respons 29% is. Gedurende de analyses is één respondent uit de dataset gehaald, omdat deze te veel missings had. De bruikbare bestaat zodoende uit 99 leerkrachten, verdeeld over 77.8% vrouwen en 22.2% mannen. Dit komt overeen met het landelijk gemiddelde. In 2008 was het percentuele aandeel vrouwelijke leerkrachten 84%, ten overstaande van 16% mannelijke leerkrachten (SBO Factsheet, 2010). In verdere analyses heeft deze variabele niet geleid tot significante resultaten en wordt derhalve buiten beschouwing gelaten.

Het aantal dienstjaren in het onderwijs is eveneens bevraagd in de enquête. De groep leerkrachten met 0-3 dienstjaren beslaat 26.3% van de totale groep respondenten. Leerkrachten met meer dan tien jaar leservaring beslaan 38.4% van de totale groep. Leerkrachten die 4-6 dienstjaren hebben beslaan 20.2% van de totale groep. De groep leerkrachten met 7-10 dienstjaren beslaat 15.2%.

Daarnaast is in de enquête gevraagd naar de etnische achtergrond van de leerkrachten. Deze variabele bestaat uit drie categorieën. Westers, niet-westers; met tenminste één ouder geboren in Suriname, Turkije, Marokko en de Nederlandse Antillen en de laatste optie; anders. De westerse leerkrachten zijn vertegenwoordigd met 79.8%. De niet-westerse leerkracht, waarvan tenminste één ouder geboren is in Suriname, Turkije, Marokko en de Nederlandse Antillen is met 10.1% vertegenwoordigd. Het percentage in de categorie 'anders' betreft 1% van de bevroegde leerkrachten. De overige 9.9% van de leerkrachten heeft deze vraag niet ingevuld. In verdere analyses genereerde deze variabele geen significante resultaten. Derhalve wordt ook deze variabele verder buiten beschouwing gelaten.

Tot slot bevat de enquête een vraag waarin het schooltype ingevuld diende te worden. In deze studie werkt 37.4% van de leerkrachten op een zwarte school. Het percentage dat werkt op een witte school is 38.4%. De groep leerkrachten die werken op een gemengde school beslaan 11.1%. De leerkrachten die afkomstig zijn van een geconcentreerde scholen zijn voor 13.1% vertegenwoordigd in de totale steekproef. Utrecht bestaat uit 78 basisscholen. Ongeveer de helft van deze scholen zijn te wit en 20% van de scholen is te zwart. Van deze 78 scholen heeft 56% een leerlingpopulatie die een afspiegeling is van de wijk. De overige groep van scholen (44%) is geen afspiegeling van de wijk. Deze groep bestaat uit 20% te witte scholen en 24% te zwarte scholen (Brink et al., 2010). Wat dat betreft zijn de schooltypen waar de leerkrachten werkzaam zijn, representatief in deze studie.

5.2. Factoranalyse.

Een factoranalyse is een techniek waarbij alle variabelen worden onderzocht op hun onderlinge samenhang. Alleen variabelen die de pullfactoren in kaart brengen zijn geanalyseerd, omdat deze hetzelfde meetniveau hebben. De variabelen die de vertrekintentie en de pushfactoren meten worden in deze analyse buiten beschouwing gelaten, omdat het een ander meetniveau heeft. Daarbij maakt het theoretisch model aannemelijk dat de arbeidsmotivatie de vertrekintentie beïnvloedt. Indien de groep variabelen veel samenhang vertonen, dan is het mogelijk om deze variabelen te clusteren tot één ‘groeps’ variabele. Deze factor is de gemeenschappelijke noemer van alle variabelen die een hoge onderlinge samenhang vertonen. Door een factoranalyse toe te passen wordt het mogelijk om het totale aantal variabelen te comprimeren tot enkele hoofdvariabelen. Op deze wijze wordt het analyseren van de gegevens overzichtelijk gemaakt. De factoranalyse is exploratief gebruikt door middel van het principale componentenmodel. Het doel van het principale componentenmodel is tweeledig. Enerzijds zorgt het voor een reductie van de data. Anderzijds is het voor sommige variabelen belangrijk om te toetsen in welke mate de items de constructen juist meten. Een principale componenten analyse is uitgevoerd over 31 items. De principale componentenanalyse is gebaseerd op een steekproefgrootte van 100 respondenten, waarbij de *missings* vervangen worden door het gemiddelde. Op basis van de Kaiser-Meyer-Olkin measure mag verondersteld worden dat bij een minimum van 0.5, onderzoekers mogen spreken van een adequate steekproef (Field, 2010: 659). In deze studie is de KMO = 0.66. De Bartlett's test voor de ingevoerde items resulteren in $\chi^2 (595) = 1639,05$, $p < .000$. De vuistregel hierbij is dat de Bartlett's test moet resulteren in een $p < .05$, zodat de principale componenten analyse zinvol uitgevoerd kan worden en daardoor resultaten kan genereren die aannemelijk zijn. De Bartlett's test komt uit op een $p < .000$ en daarmee voldoet de dataset aan de eis van een kleine p-waarde.

De principale componenten analyse heeft onder andere als doelstelling om te toetsen in welke mate de items de geoperationaliseerde constructen meten. Kaiser's criterium en de inflexion curve zijn hierbij bepalend geweest in het distilleren van relevante componenten. Inhoudelijk betekent het dat componenten met een eigenwaarde > 1.00 meegenomen zullen worden in de verdere analyses. De componenten zijn orthogonaal geroteerd (varimax). De geroteerde componentenmatrix (tabel X) maakt aannemelijk dat er elf relevante componenten zijn, te weten: component 1; de normatieve arbeidsvoorwaarden, component 2; maatschappelijke bewogenheid, component 3; bewegingsvrijheid op school, component 4; de gepercipieerde competentie van de leerkracht, component 5; kleinere klassen, component 6; tegengaan sociale ongelijkheid, component 7; waardevolle baan leerkracht, component 8; steun van externen, component 9; actieve ouderbetrokkenheid, component 10; financiële prikkel tot scholing en component 11; aantasten van de zeggenschap van de leerkracht.

Tabel 1 – Geroteerde componentenmatrix factoranalyse

	Arbeids voorwaarden	Maatschap bewogenheid	Bewegings vrijheid school	Com pententie	Kleinere klassen	Tegen sociale ong.	Baan leerkracht	Externe steun	Actieve ouderbet	Incentive scholing	Aantasten zeggenschap
Ondersteuning van onderwijs ondersteunend personeel					,502	,558					
Meer oop meer motivatie	,829										
Klassengrootte minder dan 24					,592						
Positief vooruitzicht motiveert	,522								,482		
Aanwezigheid van carrièreperspectieven	,849										
Huidige salaris motiveert om les te geven										-819	
Een hoger salaris motiveert	,623										
Actieve ouderbetrokkenheid motiveert									,877		
Huidige ouderbetrokkenheid								,892			
Leden team tonen persoonlijke belangstelling			,761								
Leden team helpen om werk gedaan te krijgen			,624								
Schoolleider biedt opbouwende feedback			,621								
Zichtbaarheid schoolleider			,824								
Schoolleider biedt erkenning en waardering			,722								
Kans bijdrage leveren aan lage SES		,891									
Kans bijdrage leveren aan verschillen in cultuur kids		,793									
Ik heb de competenties van een goede leerkracht				,769							
Lesgeven is een baan die bij m'n competenties past				,836							
ik kan goed lesgeven				,871							
Ervaar voldoende inspraak op beleid binnen school			,602				,415				
Voldoende ruimte zelf regelen zaken voor werkzaamheden											,636
Leraren leveren bijdrage leveren maatschappij		,773									
Leraren leveren waardevolle bijdrage mts							,537				-456
Lesgeven 'iets' terug doen voor maatschappij						,690					
Ik houd ervan om te werken met kids		,431									-606
Lesgeven biedt mij de kans om de ambities van kansarme kinderen te verhogen		,761									
Tegengaan van sociale ongelijkheid		,682				,446					
Wil blijven werken in mijn huidige functie							,767				
Ik wil op deze school promotie maken	,796										
Cronbach's α	.81	.86	.86	.86		.65	.65				

De componenten zijn samengesteld door items die hoog laden op de factor. Dat betekent dat items die hoog correleren op één factor, bepalend zijn voor de benaming van de factor. Items die hoog laden op meerdere factoren worden niet meegenomen in verband met multicollineariteit (Baarda & De Goede, 2003). De correlatiematrix is vrij groot doordat het 35 items bevat. Om deze reden past het niet op één pagina. Daarom is er gekozen om alleen de belangrijkste variabelen te tonen in de matrix. Voor de correlatiematrix wordt verwezen naar de bijlagen.

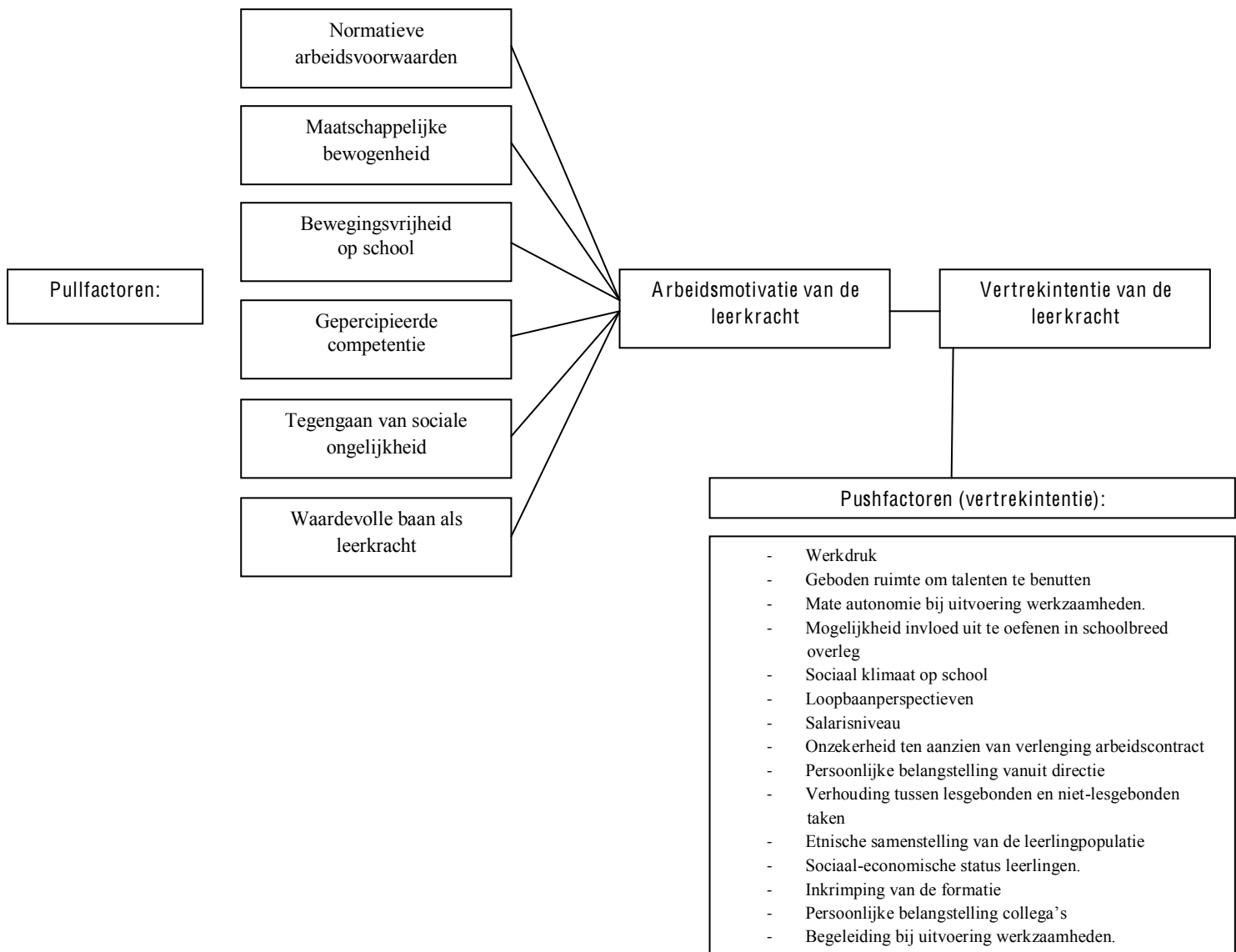
5.3. Betrouwbaarheid

De schalen van deze componenten worden eerst gemeten op betrouwbaarheid. Dat wordt gedaan voor de items die hoog laden op de factor. In SPSS kan dat gedaan worden door een reliability test. Deze test bepaalt in hoeverre de items betrouwbaar zijn en daadwerkelijk het begrip meten. De betrouwbaarheid van de items wordt uitgedrukt in een Cronbach's alpha (α) (Baarda & De Goede, 2006: 275). De itemtotaalcorrelatie geeft inzicht in welke items niet voldoen. Deze items zijn verwijderd. De vuistregel bij deze meting is dat een schaal betrouwbaar is bij een $\alpha = .80$ of hoger bij minder complexe begrippen en $\alpha = .60$ of hoger bij complexe begrippen. Uitgangspunt is een Cronbach's $\alpha = .60$. Dat is de minimale ondergrens (Baarda & De Goede, 2003). De factoranalyse maakt aannemelijk dat er elf relevante componenten zijn waarop items hoog laden. In het onderstaande wordt uiteengezet in welke mate de componenten betrouwbaar zijn.

Er is gekozen voor de meest eenvoudige betrouwbaarheidstest, zoals wordt omschreven door A. Field (2009: 681). De betrouwbaarheidstest wijst uit dat de component *loopbaanperspectieven* een $\alpha = 0.81$ heeft. De componenten *maatschappelijke bewegingheid*, *bewegingsvrijheid op school* en *competenties* hebben allen een $\alpha = 0.86$. Deze vier componenten voldoen volgens de test en worden meegenomen in verdere analyses. Tevens zijn de componenten *waardevolle baan leerkracht* ($\alpha = 0.65$) en *tegengaan sociale ongelijk* ($\alpha = 0.65$) meegenomen in de analyses, omdat deze een waarde hebben boven de minimale ondergrens van $\alpha = 0.6$. De overige componenten hebben een lage α . *Kleinere klassen* ($\alpha = 0.52$), *steun van externen* ($\alpha = 0.53$), *de actieve ouderbetrokkenheid* ($\alpha = 0.095$), *de financiële prikkel tot scholing* ($\alpha = 0.58$) en *aantasten zeggenschap* ($\alpha = 0.52$). De lage Cronbach's α kan geïnterpreteerd worden als een inconsistentie van de schaal waarmee de component gemeten wordt (Field, 2009: 681) en wordt derhalve niet meegenomen in verdere analyses. Bij het weglaten van items, is de lage α van de overige componenten niet hoger geworden.

De betrouwbaarheid van de afhankelijke variabele *vertrekintentie* is eveneens gemeten. *Vertrekintentie* is geoperationaliseerd aan de hand van vier items. De betrouwbaarheidstest maakt aannemelijk dat het item 'wil blijven werken in mijn huidige functie' niet voldoet en bij verwijdering een $\alpha = 0.74$ oplevert. Een $\alpha > 0.70$ voldoet volgens Field (2009) en daarmee kan gesteld worden dat de variabele *vertrekintentie* voldoende betrouwbaar is.

De resultaten van de factoranalyse en de betrouwbaarheidsanalyse hebben gevolgen voor het theoretisch model dat voortvloeit uit de literatuurstudie. In het onderstaande wordt het model geschetst waarbij rekening gehouden wordt met gegevens uit het bovenstaande. De push-factoren van item 39 zijn eveneens meegenomen in het onderstaande model.



Figuur 5 – Theoretisch model na de factoranalyse

5.4. Pullfactoren.

De regressieanalyse is uitgevoerd voor de items die de pullfactoren hebben gemeten. Bij het uitvoeren van een regressieanalyse gelden enkele vuistregels. Allereerst dienen variabelen minstens een interval meetniveau hebben. Daarnaast dient de n groter te zijn dan 30 (Baarda et al., 2003: 179). De data voldoen aan deze regels nadat de ordinale variabelen 'dienstjaren' en het 'aandeel leerlingen van niet-westerse afkomst' waren omgescoord tot dummyvariabelen. Burns & Bush (2006) geven aan dat het mogelijk is om dummyvariabelen op te nemen in een regressieanalyse als het ten goede komt aan de interpretatie van de resultaten. De variabelen 'geslacht' en 'etnische afkomst leerkracht' zijn niet meegenomen, omdat deze in verdere analyses niet tot significante resultaten heeft geleid.

Het doel van een regressie is na te gaan in hoeverre de onafhankelijke variabelen met de afhankelijke variabele namelijk de motivatie van leerkrachten samenhangen. Op deze wijze kunnen hypothesen getoetst worden. In deze studie zijn de factoren uit de principale componentenanalyse (zie pagina 34) de onafhankelijke variabelen. De literatuurstudie en de principale componentenanalyse maken aannemelijk dat deze factoren van invloed zijn op de arbeidsmotivatie van leerkrachten.

In de onderstaande tabel worden de resultaten van de regressie uiteengezet per factor. De variabele '*dienstjaren*' is meegenomen als controle variabele. Volgens Day (2008; 247) bepaalt het aantal dienstjaren de arbeidsmotivatie. De eerste jaren voor de klas ligt de nadruk op doeltreffendheid van de leerkracht in zijn of haar didactisch handelen. Vanaf het vijfde of zesde dienstjaar ligt de nadruk op het behoud van de motivatie. Door deze variabele mee te nemen als controle variabele is gepoogd inzicht te krijgen in de verschillen die bestaan in het aantal dienstjaren die leerkrachten hebben. Daarnaast is de variabele '*aandeel niet-westerse leerlingen in populatie*' meegenomen als controle variabelen Nieto (2003) maakt aannemelijk dat leraren op zwarte scholen meer betrokken zijn bij kwesties omtrent sociale ongelijkheid. Dit heeft invloed op de wijze waarop zij gemotiveerd raken voor hun werkzaamheden. Door deze variabele mee te nemen als controle variabele, is het mogelijk om verschillen na te gaan die bestaan tussen leraren afkomstig van de verschillende schooltypen.

Om deze mogelijke verbanden na te gaan zijn deze controlevariabele hercodeert tot dummy variabelen, waarbij de beginnende leerkrachten en de witte scholen fungeren als referentiecategorie. Het betreft een meervoudig lineaire regressieanalyse, waarbij '*dienstjaren*' afzonderlijk is geanalyseerd. Eveneens is afzonderlijk bekeken naar het '*aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie*'. Significante effecten van de dummy variabelen '*dienstjaren*' kunnen geïnterpreteerd worden als een verschil in dienstjaren in relatie tot de arbeidsmotivatie¹⁴. Significante effecten van de dummy variabelen '*aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie*' kunnen geïnterpreteerd worden als een verschil in waardering van, bijvoorbeeld '*de normatieve arbeidsvoorwaarden*'. Indien er een verschil is aangetoond tussen de dummy variabelen is het van belang na te gaan hoe sterk het gevonden verschil is. Dat wordt een interactie-effect genoemd. Een interactie-variabele is door de component te vermenigvuldigen met de betreffende dummy variabelen (Thijs, 2010)¹⁵. Een significant interactie-effect zou bijvoorbeeld in dit geval betekenen dat leraren van zwarte scholen meer bewogen worden door de normatieve arbeidsvoorwaarden dan leraren van witte scholen¹⁶.

In deze studie vormen de componenten uit de principale componenten analyse de hoofdvariabelen. Resultaten van deze interactie-effecten zijn inzichtelijk gemaakt in model 2 van de regressietabel. Zodoende kunnen er uitspraken gedaan worden over de factoren die bepalend kunnen zijn voor een zwarte basisschool. De interactie-variabelen zijn van ordinaal meetniveau. Blomme (2009) geeft aan dat het meetniveau niet alleen bepaald wordt door intrinsieke eigenschappen van de variabele zelf, maar ook door de eisen die een onderzoeker aan de variabele stelt.

De significantie wordt bepaald door een p-waarde. Uitgangspunt is een minimale p-waarde van 0.1 of lager. Een p-waarde van < 0.1 en > 0.05 kan geïnterpreteerd worden als een mogelijk verband. Hiermee kan met 90% zekerheid

¹⁴ Advies van meelezend socioloog C.Thijs, 2010

¹⁵ Advies van meelezend socioloog C.Thijs, 2010

¹⁶ Een voorbeeld ter illustratie van de statistische termen.

gezegd worden dat een verband niet op toeval gebaseerd is. Een p-waarde < 0.05 wordt geïnterpreteerd als een hard resultaat. Een p-waarde < 0.05 geeft aan dat het verband met 95% zekerheid niet op toeval gebaseerd is.

Normatieve arbeidsvoorwaarden

Tabel 2.1 maakt aannemelijk dat in beide modellen een negatieve samenhang bestaat tussen de normatieve arbeidsvoorwaarden en de beoordeling van de eigen arbeidsmotivatie. Hoe beter de normatieve arbeidsvoorwaarden zijn op een school, des te lager is de beoordeling van de eigen arbeidsmotivatie. Een opmerkelijke uitkomst die uitnodigt tot een nadere analyse (zie onderstaande). De sterkte van het verband kan uitgedrukt worden in een coëfficiënt -0.25 (p < .000) in model 1 en een -0.29 (p < 0.05) in model 2. De verklaarde variantie (adjusted R²) van beide modellen is 28%. Dat wil zeggen dat het model 28% van de arbeidsmotivatie verklaard.

Verschillen in de groepen – dienstjaren

Van belang hierbij is om de verschillen na te gaan tussen de categorieën van de variabele ‘dienstjaren’. Deze variabele bestaat uit vier categorieën, te weten: leraren met 0-3 dienstjaren, 4-6 dienstjaren, 7-10 dienstjaren en > 10 dienstjaren. Statistisch gezien is het van belang om deze categorische variabelen te transformeren naar dummyvariabelen. De groep leraren met 0-3 dienstjaren vormt hierbij de referentiecategorie. Dit houdt in dat er is gekeken naar verschillen tussen deze categorieën in vergelijking met deze groep leraren die voldoen aan dat kenmerk. Voor de variabele ‘aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie’ geldt hetzelfde, alleen is hierbij de groep leraren van een witte school de referentiegroep. Beide variabelen zijn in een aparte meervoudig lineaire regressie gemeten.

Tabel 2.1 – Normatieve arbeidsvoorwaarden en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1		β	Model 2		β
	B	SE		B	SE	
Constante	10.34 *	0.82		10.85	1.69	
Onafhankelijk variabele						
Normatieve arbeidsvoorwaarden	-0.25 *	0.06	-0.4	-0.29 *	0.13	-0.5
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	0.34	0.39	0.1	1.24	2.06	0.6
7-10 jaar	-0.64	0.41	-0.1	0.14	2.40	0.0
> 10 jaar	0.37	0.36	0.1	-1.46	1.90	-0.4
Interactie						
Interactie norm x DJ0 (referentie)						
Interactie norm x DJ1 (4-6 jaar)				-0.07	0.13	-0.2
Interactie norm x DJ2 (7-10 jaar)				-0.05	0.15	-0.2
Interactie norm x DJ3 (> 10 jaar)				0.13	0.12	0.6
Adjusted R ²	0.28			0.28		

Note: * p < 0.1; ** p < 0.05; ***; p < 0.01

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Bij een controle op dienstjaren blijkt er geen significante verschillen te zijn tussen de groepen in vergelijking met de beginnende groep leraren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de groepen leerkrachten met 4-6, 7-10 en meer dan 10 dienstjaren geen significant verschil kent met de groep leraren die 0-3 dienstjaren hebben. Model 1 heeft een verklaarde variantie van 0.28. Dat betekent dat het model 28% van de arbeidsmotivatie verklaart. In model 2 zijn de interactievariabelen toegevoegd. Op deze wijze is nagegaan welke groep leraren het meest gevoelig is voor een hoge waarde van de variabele ‘normatieve arbeidsvoorwaarden’. Na toevoeging van de interactie-variabelen zijn er geen significante interactie-verbanden gevonden. Het verband tussen de normatieve arbeidsvoorwaarden en de arbeidsmotivatie blijkt geen interactie-effect te hebben met de verschillende dienstjaren. De verklaarde variantie (adjusted R²) is 0.28. Dat betekent dat model 2 de arbeidsmotivatie van leerkrachten voor 28% kan verklaren.

Vershil in groepen – Aandeel niet-westerse leerlingen op een school.

Tabel 2.2 – Normatieve arbeidsvoorwaarden in relatie tot de arbeidsmotivatie, gecontroleerd op leerlingpopulatie (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	10.94***	0.73		11.74	1.07	
Onafhankelijke variabele						
Normatieve arbeidsvoorwaarden	-.030 ***	0.06	-0.52	-0.33 ***	0.09	-0.77
Controle dummies						
Procentueel aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie						
Wit = referentiecategorie						
Gemengd	0.66	0.43	0.15	0.94	2.51	0.22
Geconcentreerd	-0.52	0.43	-0.12	-2.35	1.64	-0.56
Zwart	0.17	0.32	0.06	-0.98	1.51	-0.33
Interactie						
Interactie norm x wit (referentie)						
Interactie norm x gemengd				-0.02	0.15	-0.07
Interactie norm x geconcentreerd				0.12	0.10	0.44
Interactie norm x zwart				0.07	0.10	0.37
Adjusted R ²	0.26			0.25		

Note: * p < 0.1; ** p < 0.05; *** p < 0.01

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Het verband tussen de normatieve arbeidsvoorwaarden en de arbeidsmotivatie blijkt ook in tabel 2.2 sterk negatief significant te zijn. Model 1 aannemelijk dat in vergelijking met de referentiegroep, geen significante verschillen zijn tussen de verschillende schooltypen op het gevonden effect. In model 2 zijn interactievariabelen toegevoegd. Daarin zijn geen significante verbanden te vinden. Het gevonden negatieve effect tussen de normatieve arbeidsvoorwaarden en de arbeidsmotivatie kent geen significante interactie-verbanden met de gekleurde van de leerlingpopulatie.

Maatschappelijke bewogenheid

De regressie in zowel model 1 (r = -0.23; p = 0.006) als model 2 (r = -0.42; p = 0.05) maken aannemelijk dat er een negatief significant verband is tussen de maatschappelijke bewogenheid van leerkrachten en de arbeidsmotivatie. Dit

verband verklaart 17% van de arbeidsmotivatie van de leerkrachten in model 1 (adjusted R²= 0.17) en in model 2 15% (adjusted R²= 0.15). Hoe hoger de maatschappelijke bewogenheid van een leerkracht, des te lager de arbeidsmotivatie. Een opmerkelijk resultaat. Eveneens is het hier van belang om de verschillen in de groepen na te gaan.

Verschillen in de groepen – dienstjaren

In model 1 van tabel 3.1 is aannemelijk gemaakt dat er significante verschillen zijn te vinden zijn bij leraren die 4-6 dienstjaren hebben en leraren die meer dan tien dienstjaren hebben. Dit verschil is significant ten opzichte van de groep beginnende leerkrachten. Hiermee is nog niet aannemelijk gemaakt dat het significante verschil ook een sterker verband oplevert met het gevonden effect tussen *de maatschappelijke bewogenheid* en *de arbeidsmotivatie*. Model 2 laat zien dat er geen significante interactie-verbanden te vinden zijn indien er interactie-variabelen zijn toegevoegd aan het model. Op basis van deze tabel kan hier alleen gesteld worden dat leraren met 4-6 dienstjaren of leraren die ruim tien jaar werkzaam zijn op school, significant verschillen in de mate waarin hun maatschappelijk bewogen bepalend kan zijn in de arbeidsmotivatie, ten opzichte van beginnende leerkrachten. De verklaarde variantie in model 1 is 0.17. Dat betekent dat het model 17% van de arbeidsmotivatie kan verklaren. Model 2 verklaart 15% van de arbeidsmotivatie. Het negatieve verband tussen de component en de arbeidsmotivatie blijft opvallend. Daarom is de analyse nogmaals gedraaid voor de beginnende leerkrachten. De oudste groep vormt hierbij de referentiegroep. Het blijkt dat beginnende leraren een sterk negatief verschil kennen met de oudste groep ($r = -0.28$; $p < 0.05$). Dit negatieve verband zou een mogelijke negatieve correlatie kunnen verklaren tussen de component en de arbeidsmotivatie.

Tabel 3.1 – Maatschappelijke bewogenheid en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	9.49	1.12		10.38 ***	2.04	
Onafhankelijk variabele						
Maatschappelijke bewogenheid	-0.10 **	.04	-0.23	-.13*	0.08	-0.31
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	0.86 **	0.4	0.25	0.78	3.11	0.23
7-10 jaar	-0.47	-0.44	-0.12	0.07	3.36	0.02
> 10 jaar	0.87 **	0.36	0.29	-1.99	2.75	-0.65
Interactie						
MTS x DJ0 = referentie						
MTS x DJ1				0.00	0.12	0.02
MTS x DJ2				-0.02	0.13	-0.15
MTS x DJ3				0.12	0.11	0.94
Adjusted R ²	0.17			0.15		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; ***; $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Verschillen in de groep – Aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie.

In tabel 3.2 blijkt in model 1 een sterk significant verschil te zijn bij dummy zwart ($r = 0.24$; $p = 0.04$). Dit verband behoort geïnterpreteerd te worden als een significant verschil ten opzichte van de leraren van witte scholen. Hiermee kan gesteld worden dat leraren van zwarte scholen significant verschillen met leraren van de witte, in de mate waarin hun arbeidsmotivatie bepaald wordt door de maatschappelijk bewogenheid. Model 2 poogt inzicht te bieden in de sterkte van dit verschil. Middels een interactie-variabele is getracht daar antwoord op te krijgen. Desalniettemin maakt model 2 aannemelijk dat er geen interactie-verbanden te vinden zijn op basis van het schooltype. Dit betekent dat het verschil dat in model 1 gevonden is, niet per definitie significant sterker is dan de leraren op witte scholen. De arbeidsmotivatie van leraren op zwarte scholen wordt niet meer of minder bepaald door hun maatschappelijke bewogenheid dan leraren op witte scholen. Hoe kan het negatieve verband verklaard worden? Wellicht vertonen leerkrachten van witte scholen een negatief verschil met bijvoorbeeld leraren van zwarte scholen. Dat zou eveneens een verklaring kunnen zijn voor de positieve verschillen bij de schooltypen die meer gekleurd zijn.

Tabel 3.2 – Maatschappelijke bewogenheid (MTS) en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op gekleurdheid (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	10.21	1.12		10.55	1.71	
Onafhankelijk variabele						
Maatschappelijke betrokkenheid	-0.12 ***	0.04	-0.29	-0.14 **	0.07	-0.33
Controle dummies						
Aandeel niet-westerse leerlingen in populatie						
Wit = referentiecategorie						
Gemengd	0.72	0.48	0.17	2.87	4.88	0.66
Geconcentreerd	0.00	0.47	0.00	2.54	3.33	0.61
Zwart	0.72 **	0.35	0.24	-1.70	2.57	-0.60
Interactie						
MTS x wit						
MTS x geconcentreerd				-0.09	0.20	-0.50
MTS x gemengd				-0.10	0.13	-0.61
MTS x zwart				0.09	0.10	0.83
Adjusted R ²	0.08			0.08		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; ***; $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Indien teruggekoppeld naar de voorgaande tabel 3.1 blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen de groep met de meeste en de minste dienstjaren. Vraag hierbij is of deze ‘oudste’ groep leraren voornamelijk op de zwarte scholen werkzaam zijn en beginnende leraren voornamelijk op de witte scholen. Met hulp van ‘select cases’ en ‘frequenties’ blijkt dat 50% van de ‘oudste’ groep leraren werkzaam is op een zwarte basisschool. Van de jongste groep leraren werkt 46% op een witte school. Het positieve verschil van leraren die werkzaam zijn op een zwarte school, ten opzichte van leraren afkomstig van een witte school, kan wellicht verklaard worden aan de hand van het aantal dienstjaren.

Bewegingsvrijheid op school

De 'bewegingsvrijheid' op school wordt gedefinieerd als een balans in de mate waarin de schoolleider sturend is, de mate waarin het team van collega's als vangnet op school fungeert en de autonomie van de leerkracht. De principale componenten analyse maakt aannemelijk dat deze aparte variabelen onderling een grote samenhang vertonen. Tabel 4.1 maakt aannemelijk dat in beide modellen een sterk positief significant verband bestaat (Model 1: $r = .55$; $p < .000$, model 2: $r = 0.55$; $p = 0.008$). De bewegingsvrijheid op school blijkt een bepalende factor te zijn in de arbeidsmotivatie van leerkrachten. De adjusted R^2 is .38 in model 1 en dat geeft aan dat de arbeidsmotivatie van leerkrachten voor 38% verklaard kan worden door de mate waarin de leerkracht bewegingsvrijheid ervaart op een school. In model 2 is verklaarde variantie 0.36. Dit model verklaart 36% van de arbeidsmotivatie.

Tabel 4.1 – Bewegingsvrijheid op school en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	3.51	0.61		3.29 ***	1.09	
Onafhankelijk variabele						
Bewegingsvrijheid op school	0.13 ***	0.02	0.52	0.13 ***	0.04	0.55
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	0.52	0.35	0.15	1.05	1.73	0.30
7-10 jaar	-0.35	0.38	-0.09	-0.37	1.60	-0,09
> 10 jaar	0.90 ***	0.31	0.30	1.43	1.74	0.47
Interactie						
Beweging x DJ0 = referentie						
Beweging x DJ1				-0.02	0.06	-0.16
Beweging x DJ2				0.00	0.06	0.01
Beweging x DJ3				-0.02	0.06	-0.18
Adjusted R^2	0.38			0.36		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; ***; $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Verschillen in groepen – dienstjaren

Model 1, in tabel 4.1, biedt een overzicht van de resultaten bij controle op 'dienstjaren'. Er blijkt een positief significant verschil te bestaan tussen de oudste groep leerkrachten en de beginnende leerkrachten met 0-3 dienstjaren ($r = 0.90$; $p < 0.01$). Dit houdt in dat de oudste groep leerkrachten significant verschilt ten opzichte van beginnende leerkrachten in de mate waarin de bewegingsvrijheid van invloed is op de arbeidsmotivatie. Het verschil is positief. Wellicht mag dat geïnterpreteerd worden als het feit dat oudere leerkrachten in zekere mate een bepaalde vrijheid nodig hebben om gemotiveerd te blijven voor hun werkzaamheden, dan hun jongste collega's. Het totale model verklaart 38% van de arbeidsmotivatie. Dat betekent dat het verband tussen de 'bewegingsvrijheid op school' de 'arbeidsmotivatie' en de significante verschillen in het model 38% van de arbeidsmotivatie kan verklaren. Verder zijn er geen significante verbanden gevonden in model 1. Vraag hierbij is in welke mate het verband tussen de bewegingsvrijheid op school een

interactie kent met de categorieën uit de variabele ‘dienstjaren’. Model 2 maakt aannemelijk dat er geen significante interactie-verbanden zijn. Op basis van deze uitkomst mag verondersteld worden dat het significante verschil tussen de oudste groep leraren en de beginnende leerkrachten niet per definitie inhoudt dat de oudste hun arbeidsmotivatie meer laten bepalen door de bewegingsvrijheid dan beginnende leerkrachten.

Verschillen in groepen - Aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie.

Tabel 4.2 – Bewegingsvrijheid op school en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op gekleurdheid (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	3.56	0.64		3.62 ***	1.07	
Onafhankelijk variabele						
Bewegingsvrijheid op school	0.13 ***	0.02	0.54	0.13 ***	0.04	0.53
Controle dummies						
Aandeel niet-westerse leerlingen in populatie						
Wit = referentiecategorie						
Gemengd	0.57	0.42	0.13	-2.01	2.32	-0.46
Geconcentreerd	-0.16	0.41	-0.04	-0.80	1.60	-0.19
Zwart	0.29	0.30	0.10	1.64	1.63	0.55
Interactie						
Beweging x wit (referentie)						
Beweging x gemengd				0.09	0.08	0.61
Beweging x geconcentreerd				0.02	0.06	0.16
Beweging x zwart				-0.05	0.06	-0.46
Adjusted R ²	0.29			0.29		

Note: * p < 0.1; ** p < 0.05; ***; p < 0.01

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Op basis van deze controle, is er in model 1 geen significant verschil gevonden met de referentiecategorie. In model 2 zijn de B, de standaard error en de beta groter geworden door toevoeging van de interactievariabele. Dit heeft overigens niet tot significant interactieverbanden geleid. Het verband tussen de component ‘bewegingsvrijheid op school’ en ‘de beoordeelde arbeidsmotivatie’ blijkt in dit model weer sterk te zijn ($r = 0.68$; $p = 0.008$). Hierdoor kan er gezegd worden dat het aandeel niet-westerse leerlingen in de schoolpopulatie geen invloed heeft op het effect tussen de ‘bewegingsvrijheid’ en de ‘beoordeelde arbeidsmotivatie’.

De gepercipieerde competentie van leerkrachten

De ‘gepercipieerde competentie’ van leerkrachten blijkt een hoge Cronbach’s alpha te hebben. In model 1, tabel 5.1, vertoont deze variabele een sterke positieve samenhang met de arbeidsmotivatie ($r = 0.38$; $p < .000$). Hiermee kan gesteld worden dat de mate waarin de leerkracht zichzelf competent acht, van invloed is op de arbeidsmotivatie. In model 2 is het significantieniveau groter. Derhalve wordt hier gesproken van een mogelijk verband ($r = 0.33$; $p = 0.10$). Evenals de bovenstaande componenten, is dit component ook bekeken op onderlinge verschillen in de groepen ‘dienstjaren’ en ‘aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie’.

Vershil in groepen –dienstjaren.

Indien het bovenstaande verband gecontroleerd wordt op dienstjaren, blijkt er een significant verschil te bestaan tussen leerkrachten die een 4 tot 6-jarige dienstverband hebben en de beginnende leerkrachten ($r = 0.23$; $p = 0.04$). Eveneens blijkt de oudste groep leraren ook significant te verschillen met de beginnende groep leraren ($r = 0.27$; $p = 0.02$). Het gevonden verband tussen de ‘gepercipieerde competentie van de leerkracht’ en de ‘beoordeelde arbeidsmotivatie’ kent significante verschillen in subgroepen. Het legitimeert deze uitspraak. Leraren met 4-6 dienstjaren en leraren met meer dan tien dienstjaren op een school verschillen significant met beginnende leerkrachten in de mate waarin de gepercipieerde competentie van invloed is op de arbeidsmotivatie. Het totale model heeft een verklaarde variantie van 0.26. Dit betekent dat model 1 26% van de arbeidsmotivatie verklaart.

Vraag hierbij is of het effect van het verband tussen de ‘gepercipieerde competentie’ en ‘de arbeidsmotivatie’ verschilt per categorie. Inhoudelijk betekent het dat er is nagegaan voor welke categorieën het effect het grootst is en is middels een interactievariabele getracht een interactie verband te vinden. Model 2 geeft daar antwoord op en maakt aannemelijk dat er geen significante interactie-verbanden zijn indien er gecontroleerd wordt op dienstjaren. Opvallend is dat de standaardfout groter wordt en de B en de beta kleiner worden na toevoeging van het interactie effect. De ‘gepercipieerde competentie’ van leerkrachten is geen doorslaggevende factor in de arbeidsmotivatie, indien er gecontroleerd wordt op het aantal dienstjaren. Het effect gaat voor alle categorieën niet op (z.o.z.).

Tabel 5.1 – Gepercipieerde competentie leerkracht en beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	3.12	0.99		3.43	1.54	
Onafhankelijk variabele						
Gepercipieerde competentie	0.33 *** (0.000)	0.08	0.38	0.30**	0.13	0.35
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	0.78 ** (0.04)	0.38	0.23	-1.66	2.73	-0.48
7-10 jaar	-0.62	0.42	-0.16	4.15	3.00	1.06
> 10 jaar	0.83 ** (0.016)	0.34	0.27	-1.19	2.43	-0.39
Interactie						
Competentie x DJ0						
Competentie x DJ1				0.21	0.23	0.71
Competentie x DJ2				-0.38	0.25	-1.22
Competentie x DJ3				0.17	0.20	0.67
Adjusted R ²	0.26			0.25		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; ***; $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Verschillen in de groep – Aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie.

Tabel 5.2 – Gepercipieerde competentie en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op gekleurdheid (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	2.96 ***	1.10		5.32 ***	1.70	
Onafhankelijk variabele						
Gepercipieerde competentie	0.34 ***	0.09	0.39	0.15	0.14	0.17
Controle dummies						
Aandeel niet-westerse leerlingen in populatie						
Wit = referentiecategorie						
Gemengd	0.92 **	0.47	0.21	-3.04	3.27	-0.70
Geconcentreerd	0.20	0.45	0.05	-12.00 ***	4.46	-2.87
Zwart	0.52	0.33	0.18	-2.04	2.34	-0.68
Interactie						
competentie x wit (referentie)						
competentie x gemengd				0.33	0.28	0.89
competentie x geconcentreerd				1.06	0.39	2.90
competentie x zwart				0.21	0.19	0.88
Adjusted R ²	0.29			0.29		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; ***: $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Bij controle op de gekleurdheid van de leerlingpopulatie is eveneens het sterke verband tussen de ‘gepercipieerde competentie’ en de ‘arbeidsmotivatie terug te zien. Tabel 5.2, model 1, maakt eveneens aannemelijk dat een significant verschil gegenereerd is bij leraren afkomstig van een gemengde school, ten opzichte van leraren van een witte school ($r = 0.21$; $p < 0.05$). Dit betekent dat leraren van een gemengde school significant verschillen ten opzichte van leraren van witte scholen in de mate waarin de gepercipieerde competentie van invloed is op hun arbeidsmotivatie. Het is algemeen bekend dat de grootste niveauverschillen van leerlingen zich voordoen op een gemengde school. Dat maakt het lesgeven, theoretisch gezien, lastiger. Vraag hierbij is of het gevonden verschil daadwerkelijk betekent dat leraren van gemengde scholen hun arbeidsmotivatie meer laten bepalen door hun eigen competentie, dan leraren van andere schooltypen. Model 2 biedt hier antwoord op en maakt aannemelijk dat er geen interactieverbanden zijn tussen het schooltype en het verband tussen de arbeidsmotivatie en de gepercipieerde competentie. Het effect laat dus geen verschil zien in het schooltype waar de leerkracht van afkomstig is. Beide modellen hebben een verklaarde variantie van 0.29. Dat wil zeggen dat de arbeidsmotivatie voor 29% bepaald wordt door de gepercipieerde competentie.

Tegengaan van sociale ongelijkheid

Leraren op scholen met een hoog percentage aan niet-westerse leerlingen, zijn volgens Nieto (2003) meer bewust van de sociale ongelijkheid in de maatschappij en trachten deze op hun eigen wijze tegen te gaan. In tabel 6.1 is de variabele ‘tegengaan van sociale ongelijkheid’ in samenhang bekeken met ‘de arbeidsmotivatie. Hieruit blijkt dat het negatief significant samenhangt met ‘de arbeidsmotivatie’ ($r = -0.37$; $p < 0.000$). Ook in model 2, waar een

interactievariabele aan toegevoegd is, blijkt het negatieve verband houdbaar ($r = -0.70$; $p < 0.000$). Hoe bewuster een leraar de sociale ongelijkheid tegengaat, des te lager de motivatie om te blijven werken. Een opmerkelijke uitkomst die tot nadere controle uitnodigt.

Verschillen in de groep – dienstjaren

Bij controle op het aantal dienstjaren blijkt in tabel 6.1, model 1, significante verschillen te bestaan tussen de groepen in vergelijking tot de referentiecategorie. De groep leraren met 4 tot 6 dienstjaren verschillen significant in vergelijking met hun beginnende collega's ($r = 0.22$; $p < 0.05$). Ook de groep leraren met meer dan tien dienstjaren verschillen significant met hun jongste collega's ($r = 0.28$; $p = 0.02$). De groep leraren met een 7- 10 jarige staat van dienst vertonen een negatief verband met de nieuwkomers in het onderwijs. Dit verband is overigens niet significant. Leraren met 4-6 dienstjaren en leraren met meer dan 10 dienstjaren verschillen dus significant met beginnende leerkrachten in de mate waarin 'het tegengaan van sociale ongelijkheid' van invloed is op hun arbeidsmotivatie. In model 2 is nagegaan hoe sterk de verschillen zijn. Model 2 maakt aannemelijk dat er geen significante effecten zijn. Het aantal dienstjaren blijkt geen invloed te hebben op de variabele 'tegengaan van sociale ongelijkheid'.

Tabel 6.1 – Tegengaan van sociale ongelijkheid en beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	9.40	0.67		10.32 ***	1.24	
Onafhankelijk variabele						
Tegengaan van sociale ongelijkheid	-0.30 ***	0.08	-0.37	-0.42***	0.15	-0.51
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	0.76 **	0.38	0.22	0.29	1.71	0.08
7-10 jaar	-0.53	0.42	-0.14	0.01	1.91	0.00
> 10 jaar	0.85 **	0.34	0.28	-1.79	1.61	-0.59
Interactie						
Interactie tegen sociale ong x DJ0 (referentiecategorie)						
Interactie tegen sociale ong x DJ1				0.06	0.21	0.12
Interactie tegen sociale ong x DJ2				-0.08	0.24	-0.16
Interactie tegen sociale ong x DJ3				0.34*	0.20	0.88
Adjusted R ²	0.25			0.27		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Verschillen tussen de groepen – Aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie.

De controle op de gekleurdeheid van de leerlingpopulatie is van belang om na te gaan of er verschillen bestaan tussen de groepen leraren afkomstig van een witte, gemengde, geconcentreerde of zwarte basisschool. In model 1 van tabel 6.2 is een significant verschil gevonden bij de dummy 'zwarte school'. De groep leraren afkomstig van een zwarte school

verschillen positief significant met leraren van een witte school in de mate waarin hun arbeidsmotivatie bepaald wordt door het tegengaan van de sociale ongelijkheid ($r = 0.24$; $p = 0.03$). De overige categorieën vertonen geen significant verschil met de referentiegroep. De verklaarde variantie is 0.17 en daarmee verklaart model 1 17% van de arbeidsmotivatie.

Tabel 6.2 – Tegengaan sociale ongelijkheid en de beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op gekleurdeheid (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	9.69 ***	0.65		9.58 ***	0.95	
Onafhankelijk variabele						
Tegengaan sociale ongelijkheid	-0.34 ***	0.08	-0.41	-0.32 **	0.12	-0.39
Controle dummies						
Aandeel niet-westerse leerlingen in populatie						
Wit = referentiecategorie						
Gemengd	0.59	0.46	0.14	2.22	2.08	0.51
Geconcentreerd	0.01	0.44	0.00	1.79	2.13	0.43
Zwart	0.70 **	0.33	0.24	-0.17	1.50	-0.06
Interactie						
Interactie tegen sociale ong x wit (referentiecategorie)						
Interactie tegen sociale ong x gemengd				-0.23	0.28	-0.39
Interactie tegen sociale ong x geconcentreerd				-0.23	0.27	-0.44
Interactie tegen sociale ong x zwart				0.11	0.19	0.30
Adjusted R ²	0.17			0.16		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; ***; $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Model twee biedt inzicht in de veranderingen zodra een interactievariabele is toegevoegd. Op basis van de bovenstaande resultaten kan gesteld worden dat het negatieve effect tussen de component en de arbeidsmotivatie geen interactieverbanden heeft met het schooltype waar de leerkracht werkzaam is. Dat is opvallend, aangezien Nieto (2003) dit veronderstelt in zijn studie. Wellicht dat de diepte-interviews hier meer inzicht in bieden. Eveneens wordt middels de diepte-interviews gepoogd inzicht te krijgen in het opmerkelijke negatieve verband tussen dit component en de arbeidsmotivatie. De verklaarde variantie van dit model is 0.16. Het model verklaart 16% van de arbeidsmotivatie.

Waardevolle baan als leerkracht.

De variabele is samengesteld uit twee items. Het item vraagt naar de mate waarin leerkracht een waardevolle bijdrage leveren aan de maatschappij. Het tweede item vraagt naar de mate waarin een leerkracht de leerkracht in zijn of haar huidige functie wil blijven werken. Tezamen vormen deze items de variabele ‘waardevolle baan als leerkracht’.

Indien deze variabele in samenhang wordt bekeken met ‘de arbeidsmotivatie’ blijkt geen significant verband gegeneerd te worden. Zowel in model 1, als in model 2 van tabel X. Blijkbaar is het geen doorslaggevende factor in de arbeidsmotivatie. Toch is het zinvol om er wat meer aandacht aan te besteden. Model 1 maakt aannemelijk dat er significante verschillen bestaan tussen de categorieën in dienstjaren. De groep van leraren met 4-6 dienstjaren verschilt significant met de jongste collega’s in het onderwijs ($r = 0.25$; $p = 0.04$). Dit betekent dat leraren met 4-6 dienstjaren significant verschillen met de groep jongste collega’s in de mate waarin de waardering voor hun baan van invloed is op de arbeidsmotivatie. Ook de oudste groep leraren vertoont een significant verschil met de jongste groep leraren. Daarmee wordt eveneens aannemelijk gemaakt dat de eerstgenoemde groep significant verschilt met de laatstgenoemde groep in de mate waarin de waardering voor hun baan van invloed is op de arbeidsmotivatie. In model 2 is aangetoond dat er een interactie-verband is tussen het niet significant verband en de dienstjaren van de leerkracht. De groep leraren die 7-10 dienstjaren hebben vertonen een sterk effect op het niet-significante verband tussen de waardering van het beroep en de arbeidsmotivatie in vergelijking met andere groepen in het model. Beide modellen verklaren 11% van de arbeidsmotivatie.

Tabel 7.1 – Waardevolle baan als leerkracht en beoordeelde arbeidsmotivatie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	6.80 ***	0.92		10.17 ***	2.47	
Onafhankelijk variabele Waardevolle baan als leerkracht	0.02	0.11	0.02	-0.38	0.29	-0.37
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	0.88 **	0.41	0.25	-1.10	3.43	-0.31
7-10 jaar	-0.38	0.45	-0.10	-9.78 *** (0.004)	3.35	-2.49
> 10 jaar	1.01 ***	0.37	0.33	-1.99	2.69	-0.65
Interactie						
Interactie waardevolbaan x DJ0 = referentiecategorie						
Interactie waardevolbaan x DJ1				0.24	0.40	0.60
Interactie waardevolbaan x DJ2				1.16 *** (0.005)	0.41	2.39
Interactie waardevolbaan x DJ3				0.36	0.32	1.00
Adjusted R ²	0.11			0.11		

Note: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Zoals alle voorgaande componenten, is ook dit component gecontroleerd op de gekleurdheid van de leerlingpopulatie. Opvallend is dat er voor alle categorieën in beide modellen geen significante verbanden gevonden worden. De verklaarde variantie zit vlakbij de 0. Dit zou geïnterpreteerd kunnen worden als het feit dat er totaal geen verbanden te

vinden zijn in het hele model. Op basis van dit onderstaande model kunnen daarom geen uitspraken gedaan worden. Derhalve is deze tabel niet weergegeven.

5.5. Pushfactoren

Om inzicht te vergaren in de wijze waarop leerkrachten behouden kunnen worden op de basisscholen, is het van belang om invloeden op het vertrek van leerkrachten te bestuderen. Deze invloeden worden *pushfactoren* genoemd. Deze pushfactoren hebben betrekking op invloeden om de huidige werkplek te verlaten en zijn door middel van een meervoudige lineaire regressie geanalyseerd.

Regressie vertrekintentie

De variabele ‘vertrekintentie’ heeft een Cronbach’s $\alpha = .74$ en voldoet volgens Field (2009). In deze studie is de veronderstelling dat de arbeidsmotivatie van leerkrachten van invloed is op hun vertrekintentie. In de onderstaande tabellen is aannemelijk gemaakt dat de arbeidsmotivatie van leerkrachten sterk negatief significant correleert met de beoordeling van de eigen motivatie (model 1: $r = -0.59$; $p < 0.00$, model 2: $r = -0.96$; $p < 0.00$). Deze resultaten maken aannemelijk dat een hogere arbeidsmotivatie, een lagere vertrekintentie tot gevolg heeft. Dit komt overeen met het verwachte effect. Desalniettemin is het van belang om te controleren voor de verschillen in de groepen ‘dienstjaren’ en ‘het aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie’.

Verskil in groepen – dienstjaren

In model 1, tabel 8.1, is bekeken in hoeverre de leraren met meer dan 3 dienstjaren significant verschillen ten opzichte van de groep leraren die 0-3 dienstjaren hebben. De onderstaande tabel 8.1 toont aan dat de groep leraren met 7-10 dienstjaren significant verschilt ten opzichte van de beginnende leerkrachten die 0-3 dienstjaren hebben. Hiermee kan aannemelijk gemaakt worden dat deze leraren significant verschillen van de beginnende leerkrachten in het gevonden effect. Voor de overige categorieën zijn geen significante verschillen gevonden (z.o.z.).

Tabel 8.1 – Beoordeelde arbeidsmotivatie gecorreleerd aan de vertrekintentie, gecontroleerd op dienstjaren (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	16.79	1.08		19.32 ***	1.86	
Onafhankelijk variabele						
Beoordeling eigen motivatie	-0.90 ***	0.15	-0.59	-1.27 ***	0.26	-0.83
Controle dummies						
Dienstjaren						
0-3 jaar = referentiecategorie						
4-6 jaar	-0.28	0.56	-0.05	-2.02	2.92	-0.38
7-10 jaar	-0.10 *	0.60	-0.17	-5.94 **	2.85	-0.99
> 10 jaar	-0.63	0.51	-0.13	-5.34 *	3.07	-1.13

Interactie

Eigen motivatie x DJ0			
Eigen motivatie x DJ1	0.26	0.39	0.39
Eigen motivatie x DJ2	0.73 *	0.41	0.82
Eigen motivatie x DJ3	0.64	0.40	1.08

Adjusted R² 0.34 0.36

Note: * p < 0.1; ** p < 0.05; *** p < 0.01

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

In model 2, tabel 8.1, is bekeken in hoeverre er veranderingen plaatsvinden zodra een interactievariabele is toegevoegd. Model 2 maakt aannemelijk dat het effect tussen de ‘beoordeelde arbeidsmotivatie’ en ‘de vertrekintentie’ in significantie niet minder wordt. Eveneens zijn er significante interactieverbanden te zien tussen de verschillende groepen dienstjaren. Er zijn twee sterke interacties met de groep leraren die 7-10 dienstjaren erop hebben zitten ($r = -0.71$; $p = 0.02$) en de groep leraren die meer dan tien jaar werkzaam zijn op een school ($r = -1.27$; $p = 0.04$). Dit model maakt aannemelijk dat het significante negatieve verband tussen de ‘arbeidsmotivatie’ en de ‘vertrekintentie’, vooral geldt voor leraren die langer dan 7-10 jaar werkzaam zijn op een school (hoe rapporteer je een interactieverband). De vertrekintentie wordt minder zodra een leerkracht langer dan 7 jaar werkzaam is op een school en nog steeds tevreden is. Model 2 heeft een verklaarde variantie van 0.36. Inhoudelijk betekent het dat het model 36% van de vertrekintentie kan verklaren.

5.5.3. Verschillen in groepen – Aandeel niet-westerse leerlingen in de populatie.

Model 1, tabel 8.2, poogt inzicht te bieden in de significante verschillen die kunnen bestaan tussen de verschillende schooltypen. Wederom toont dit model een sterk negatief significant verband tussen de ‘arbeidsmotivatie’ en de ‘vertrekintentie’ van leerkrachten. Overigens is dit het enige significante verband in het model. Wegens een gebrek aan significante verschillen tussen de groepen, kan worden gesteld dat het verband tussen de ‘arbeidsmotivatie’ en de ‘vertrekintentie’ geen verschillen kent in de gekleurdheid van de schoolpopulatie. De groep leraren van een zwarte school verschilt dus niet significant van de groep leraren van witte scholen in hun arbeidsmotivatie en in hun huidige vertrekintentie. Zodra de interactievariabele is toegevoegd in model 2, blijken er geen significante interactieverbanden te ontstaan. Hieruit kan geconcludeerd worden dat een leraar van een zwarte school niet sneller hun huidige werkplek zal verlaten, dan een leraar van een witte school indien de arbeidsmotivatie minder gewaardeerd wordt.

Tabel 8.2 – Beoordeelde arbeidsmotivatie gecorreleerd aan de vertrekintentie, gecontroleerd op gekleurdheid (N = 99)

	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Constante	16.54	1.04		17.24 ***	1.57	
Onafhankelijk variabele						
Beoordeling eigen motivatie	-0.94 ***	0.14	-0.61	-1.04 ***	0.21	-0.68
Controle dummies						
Aandeel niet-westerse leerlingen in populatie						
Wit = referentiecategorie						
Gemengd	0.59	0.66	0.09	0.67	3.66	0.10
Geconcentreerd	-0.47	0.61	-0.07	-1.40	3.02	-0.22
Zwart	0.25	0.46	0.05	-1.67	2.52	-0.36

Interactie

Eigen motivatie x wit			
Eigen motivatie x gemengd	0.26	0.33	0.44
Eigen motivatie x geconcentr.	-0.00	0.47	-0.00
Eigen motivatie x zwart	0.13	0.42	0.15

Adjusted R² 0.33 0.31

Note: * p < 0.1; ** p < 0.05; *** p < 0.01

Bron: Teacher Motivation Questionnaire

Vertrekfactoren

De factoren die van invloed kunnen zijn op het vertrek zijn overgenomen uit een promotie onderzoek van Van Wijk (2005). Deze zijn aangevuld met factoren afkomstig uit de experts-interviews,

De factoren van vertrek zijn gekenmerkt met een ordinaal meetniveau. De schaal loopt van 1 t/m 6, waarbij 1, 2, 3, 4 en 5 de rangordnummers zijn die de leraren hebben toegekend aan de vertrekfactoren. De 6 staat voor 'niet gekozen'. Dat houdt in dat de factor niet gekozen is door de respondent als mogelijke vertrekfactor.

Factoranalyse

In de enquête is gevraagd naar 16 vertrekfactoren. Deze zijn eerst geanalyseerd door middel van een principale componenten analyse, zoals eerder in deze studie is uitgevoerd. Doel van deze factoranalyse is wederom om de items te clusteren die onderling hoog met elkaar correleren. Zodoende om multicollineariteit uit te sluiten. Op basis van de Kaiser-Meyer-Olkin measure mag verondersteld worden dat bij een minimum van 0.5, onderzoekers mogen spreken van een adequate steekproef (Field, 2010: 659). In deze studie is de KMO = 0.51 en daarmee voldoet het. De Bartlett's test voor de ingevoerde items resulteren in $\chi^2 (187,56) = 120$, $p < .000$. De vuistregel hierbij is dat de Bartlett's test moet resulteren in een $p < .05$, zodat de principale componenten analyse zinvol uitgevoerd kan worden en daardoor resultaten kan genereren die aannemelijk zijn. De data voldoen aan deze eis. Het Kaiser's criterium is bepalend bij het distilleren van relevante componenten. Dit betekent het dat componenten met een eigenwaarde > 1.00 meegenomen zullen worden in de verdere analyses. De componenten zijn orthogonaal geroteerd (varimax). Deze rotatie zorgt ervoor dat de factorladingen sterker worden op de factor en minder sterk zijn op andere factoren. Dit leidt ertoe dat factorladingen eenvoudiger geïnterpreteerd kunnen worden. Missings zijn 'listwise excluded'. De correlatiematrix past niet op één pagina. Derhalve is deze buiten beschouwing gelaten.

De principale componenten analyse maakt aannemelijk dat er zeven relevante componenten zijn waar de items hoog op scoren. De vetgedrukte items zijn meegenomen in het labelen van het component. Items die op twee componenten hoog laden worden niet meegenomen in het labelen in verband met multicollineariteit.

Vervolgens zijn de zeven componenten onderworpen aan een betrouwbaarheidstest. Hierbij wordt een component als betrouwbaar beschouwd indien het een minimale Cronbach's α heeft van 0.60 bij complexe begrippen en bij minder complexe begrippen een Cronbach's α van 0.80. Het component 'coretask' heeft een $\alpha = 0.72$, nadat het item

‘werkdruk’ was weggelaten. Zodoende blijven er alleen items over met betrekking tot de leerlingpopulatie. Vandaar dat het component opnieuw gelabeld is als ‘leerlingpopulatie’. Component 2: ‘de arbeidsvoorwaarden’ heeft een $\alpha = 0.5$ en voldoet niet aan de minimale $\alpha = 0.60$. Derhalve zal dit component niet worden meegenomen. Component 3: team & directie heeft een $\alpha = 0.60$ en voldoet. Component 4: ruimte voor talent en inspraak heeft een $\alpha = 0.30$ en voldoet niet

Tabel 9 – Geroteerde componenten matrix

	Leerling populatie	Arbeids voorwaarden	Team & directie	Ruimte voor talent & inspraak	Mate van autonomie	Sociaal klimaat	Begeleiding
Werkdruk werkdruk	,617						
Geboden ruimte om talenten te benutten				,551			
Begeleiding uitvoering werkzaamheden							,856
Mate van autonomie gedurende werkzaamheden					,833		
Sociaal klimaat bij u op school						,778	
Enthousiasmerende en inspirerende belangstelling collega's			,829				
Enthousiasmerende en inspirerende belangst directie			,738				
Salarisniveau		,403			-,421		
Overige arbeidsvoorwaarden		,805					
Loopbaanperspectieven			,544		-,439		
Mogelijkheid om invloed uit te oefenen in schoolbreed overleg				,689			
Verhouding lesgebonden en niet-lesgebonden taken	,487			,465			
Etnische samenstelling leerlingpopulatie	,750						
Lage sociale status leerlingen	,835						
Inkrimping formatie		,788					
Onzekerheid arbeidscontract				-,543		,516	
Cronbach's α	0.72		0.60				

aan de minimum eisen. Ook dit component is niet meegenomen in verdere analyses. Component 5, 6 en 7 bestaan alledrie uit één vertrekfactor. Er is gekozen om deze niet te onderwerpen aan een betrouwbaarheidstest. Daarom worden deze niet meegenomen in verdere analyses.

Op deze wijze blijken twee componenten betrouwbaar te zijn. Component 1: leerlingpopulatie en component 3: team & directie. Deze componenten worden meegenomen in de verdere analyse.

De toepassing van de Spearman's rangcorrelatie gaat gepaard met een enkele vuistregel; de variabelen zijn minstens van ordinaal meetniveau. Door de Spearman's rangcorrelatie is het mogelijk om een samenhang na te gaan tussen variabelen die een ordinaal meetniveau hebben (Baarda & De Goede, 2003). De componenten zijn gekenmerkt met een ordinaal meetniveau. De optie 'exclude cases pairwise' is gekozen om de missings values te verantwoorden.

Component 1, de leerlingpopulatie, is in samenhang bekeken met de totaalscore van de vertrekintentie van leerkrachten. Er blijkt na de analyse geen significante samenhang te bestaan tussen de vertrekintentie en de lage sociaal-economische status van de leerlingpopulatie. Dit geldt eveneens voor de etnische samenstelling van de leerlingpopulatie.

Component 3, team en directie, is eveneens in samenhang bekeken met de vertrekintentie van leerkrachten. Er blijkt een mogelijk negatieve samenhang te bestaan tussen de vertrekintentie en de enthousiasmerende en inspirerende belangstelling vanuit het team en de directie ($r = -0,184$; $p < 0.1$). Dit mogelijke verband strookt met het verwachting waarin veronderstelt wordt dat de enthousiasmerende en inspirerende belangstelling van collega's en direct een invloed heeft op de vertrekintentie van leerkrachten.

Op basis van deze analyse is aannemelijk gemaakt dat het team waar een leerkracht mee werkt en de directie waar een leerkracht dagelijks mee te maken heeft, een mogelijk verband houdt met de neiging de huidige werkplek te verlaten. Zowel de etnische samenstelling, als de lage sociaal-economische status van de leerlingen vormen geen reden om de huidige school te verlaten. Het is overigens niet uitgesloten dat de overige factoren geen doorslaggevende rol hebben in de vertrekintentie van een leerkracht. De werkdruk van een onderwijsgevende is een veelgehoorde klacht in het onderwijs en kan wellicht fungeren als een motief om de werkplek te verlaten. Daarnaast vormt onzekerheid in het arbeidscontract ook een reden om niet lang te blijven op een school zoals eerder is beredeneerd in deze studie. In deze studie gaat het verwachte effect niet op voor deze onderzoekspopulatie.

6. Resultaten diepte-interviews

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de belangrijkste resultaten uit diepte-interviews. Deze dienen als aanvulling op gegevens van de enquête.

6.1. Context

Expertinterviews

De geïnterviewden zijn op diverse wijze geselecteerd. Mijn achtergrond als leerkracht bood een ingang om schoolleiders te werven voor een interview. De volgende schoolleiders zijn geselecteerd: Brain Groot, schoolleider Haanstraschool Leiden; Judith Porcelijn, schoolleider De Kievit en Ina van Buuren, schoolleider De Populier.

De schoolbesturen zijn door middel van e-mail benaderd. Deze mail bevat een verzoek om een interview te houden met een bestuurslid van de scholenstichting. Op deze wijze is het mogelijk om kennis te achterhalen vanuit het perspectief een stichtingbestuurder. Dit verzoek genereerde een contact met één bestuurslid; Eric van Dorp, dagelijks bestuurder van Stichting Openbaar Primair Onderwijs in Utrecht (SPO).

Eveneens is er per e-mail contact gezocht met de wethouder van onderwijs in de gemeente Utrecht, Rinda den Besten en met enkele beleidsmedewerkers van de afdeling *Onderwijs* en de *Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling (DMO)* van de gemeente Utrecht. Dit e-mail contact genereerde één connectie, namelijk; Heleen van Dijk, strategisch beleidsadviseur Onderwijs en DMO.

De omgeving waarin de interviews plaatsvonden is afhankelijk geweest van de werkplek van de experts. De schoolleiders zijn allemaal geïnterviewd in hun kantoor op school. Eric van Dorp, bestuurslid SPO, is eveneens geïnterviewd in zijn eigen kantoor. Strategisch beleidsadviseur Heleen van Dijk is afzonderlijk geïnterviewd in een kantoor waarin gemeentemedewerkers normaliter bezoek ontvangen.

De topiclijst voor deze interviews is gebaseerd op de literatuurstudie en hiaten in het theoretisch kader. Doel van het interview is om de beleidscontext in kaart te brengen van dit onderzoek. Daarnaast is gepoogd aanvulling te vinden op het theoretisch kader. De topics verschillen per functie. Topics met betrekking tot toekomstige beleidsplannen zijn bijvoorbeeld niet relevant voor de schoolleiders. Op deze wijze is gepoogd rekening te houden met de achtergrond met de expert. Voor de topiclijst wordt verwezen naar de bijlagen.

Diepte-interviews

De respondenten van de diepte-interviews zijn geselecteerd gedurende schoolbezoeken om respondenten voor de enquête te werven. Dit leverde vier leraren op die werkzaam zijn op basisscholen in de stad Utrecht.

De diepte-interviews vonden face-to-face plaats na schooltijd in de klas van de leerkracht. Gedurende de interviews waren er geen leerlingen of andere personeelsleden in de klas aanwezig. Met toestemming van de respondent is het interview opgenomen door middel van een voicerecorder. Dit apparaat biedt de mogelijkheid om het interview te transcriberen en vervolgens te coderen.

De topics die aan bod komen in het interview zijn afkomstig uit de enquête. Het doel van de diepte-interviews is om verklarende informatie te vergaren die niet middels een enquête te meten is.

6.2. Beschrijving van de respondenten

De respondenten zijn vrouwelijke leerkrachten die werkzaam zijn op basisscholen in de stad Utrecht. Eén leerkracht voert haar werkzaamheden uit op een zwarte basisschool. Twee leerkrachten zijn afkomstig van een geconcentreerde school en de vierde respondent is werkzaam op een witte basisschool. Ook in dienstjaren is een variatie te bemerken. Bevraagd zijn twee beginnende leerkrachten die tussen de 0-3 dienstjaren hebben. Eén leerkracht heeft een 4-6 jarige staat van dienst en tot slot heeft de laatste meer dan tien dienstjaren in het onderwijs. Er is gekozen om de respondenten verder anoniem te houden wegens hun privacy.

6.3. Resultaten diepte-interviews

Deze paragraaf biedt een uiteenzetting van de meest opvallende resultaten uit de diepte-interviews. Deze zijn gecategoriseerd in elf relevante thema's. Per thema is de trend beschreven van de data. Tot slot is, waar mogelijk, een koppeling gemaakt naar het kwantitatieve gedeelte van deze studie.

Salaris

Leraren hechten over het algemeen waarde aan de hoogte van hun salaris. Een hoger salaris kan deze groep mensen motiveren om les te blijven geven, maar de vakanties zijn daarbij een belangrijkere factor. Daarnaast geven respondenten aan vooral intrinsiek gemotiveerd te zijn voor hun werkzaamheden. Dit is treffend verwoord door één respondent.

'De motivatie is momenteel heel goed, omdat ik jong en enthousiast ben. Een hoger salaris ben ik altijd voor, maar met meer salaris zou mijn motivatie niet meer worden, want dat is in mijn ogen al heel hoog. Ik kan er wel blij van worden.'

Uit het kwantitatieve gedeelte blijkt de variabele 'een hoger salaris' vooral samen te hangen met 'loopbaanperspectieven' en 'de aanwezigheid van onderwijsondersteunend personeel'. Hierdoor is het niet duidelijk in hoeverre 'een hoger salaris' van invloed is op de arbeidsmotivatie. De diepte-interviews maken aannemelijk dat salaris geen doorslaggevende factor is in de arbeidsmotivatie. Leerkrachten vinden het huidige salaris op niveau, maar moeten er hard voor werken. Overigens heeft het geen duidelijke invloed op de arbeidsmotivatie.

Faciliteiten

Het begrip *faciliteiten* is een breed begrip. Tijdens de diepte-interviews is voornamelijk ingegaan op de faciliteiten voor de leerkrachten op school en het didactisch en/of verrijkingsmateriaal voor de leerlingen. Respondenten hechten over het algemeen waarde aan deze faciliteiten op school. Een koffiekamer op school is bijvoorbeeld een prettige plek om collega's te treffen. Respondenten geven eveneens aan dat het prettig is om genoeg didactisch en verrijkingsmateriaal te hebben. De mate waarin de respondenten waarde hechten aan de aanwezigheid van verrijkingsmateriaal is wisselend. De één voelt zich slecht beholpen, terwijl een andere respondent aangeeft dat het gemis van bepaalde materialen demotiverend kan werken. Al met al kan gesteld worden dat het geen doorslaggevende factor is in de arbeidsmotivatie. Dit strookt in grote lijnen met Herzberg z'n theorie. Hij veronderstelt dat externe factoren in de werkomgeving niet zullen leiden tot meer gemotiveerde mensen.

Ouderbetrokkenheid

Met betrekking tot het thema *ouderbetrokkenheid* zijn de meningen verdeeld. Respondent van de witte school geeft te kennen dat de actieve ouderbetrokkenheid op haar school prima geregeld is. Ouders nemen veel initiatief en het biedt verlichting in de werkzaamheden. Dat motiveert wel enigszins, maar vormt geen doorslaggevende factor. Respondenten afkomstig van een geconcentreerde en een zwarte school geven aan dat de actieve ouderbetrokkenheid over het algemeen vrij laag is. Van belang is om de lijntjes tussen school en de ouders kort te houden en daar hoort een leerkracht tijd en energie in te steken. Desalniettemin biedt de afstand tussen de ouders en de school ook ruimte in de wijze waarop de leerkracht het onderwijs organiseert in de klas, doordat ouders geen controlerende factor zijn. Al met al is een hoge actieve ouderbetrokkenheid geen doorslaggevende factor is in de arbeidsmotivatie.

Maatschappelijk bewogenheid

Respondenten geven aan dat de mate waarin men zichzelf maatschappelijk bewogen acht, niet ontzettend hoog is, zoals verondersteld is door de Amerikaanse onderzoeker Nieto (2003). Tevens ziet men dat ook niet duidelijk terug bij collega's. Er is aangegeven dat de maatschappelijke bewogenheid vooral tot uiting komt in normen en waarden die aangeleerd worden op school. De leraren zoeken de maatschappelijke bewogenheid eerder op een concreet niveau, zodat er een aansluiting gevonden kan worden bij de leerlingen. Daarnaast geven de respondenten aan dat zij aan schooltijden verbonden zitten. De leraren op school fungeren hooguit als de tweede opvoeder. Op deze wijze vormt het maatschappelijke bewustzijn op een abstract niveau geen doorslaggevende factor in de arbeidsmotivatie. Deze uitkomst strookt niet helemaal met de resultaten uit het kwantitatieve gedeelte. Hierbij wordt aannemelijk gemaakt dat leraren op zwarte basisscholen meer maatschappelijk bewogen zijn dan op wittere scholen. Wellicht dat de volgende thema's meer inzicht bieden.

Bewust kiezen zwarte school

Stichtingbestuurder Eric van Dorp (2010) van de scholenstichting SPO geeft aan dat leraren op zwarte basisscholen veelal bewust kiezen om daar te werken. Deze veronderstelling strookt met de gegevens uit de diepte-interviews. Respondenten geven aan de leerlingpopulatie op zwarte scholen interessant te vinden. Daarnaast vinden de respondenten de rol van de leerkracht op een zwarte school een uitdaging. Waar de uitdaging precies zit wordt in het volgende thema besproken. Overigens zijn niet alle leerkrachten bewust op hun huidige werkplek terecht gekomen. Vooral leerkrachten met een 0-6 jarige staat van dienst geven aan dat het toeval een rol speelt. De negatieve publiciteit ten aanzien van zwarte basis- en middelbare scholen is bepalend geweest om niet in de vier grote steden te solliciteren, aldus de respondent van de witte school. Daarnaast speelt de mate waarin de leerkracht zich competent acht een rol en het gebrek aan enige ervaringen. Deze uitkomst strookt enigszins met resultaten die gegenereerd zijn bij de component '*maatschappelijke bewogenheid*'. Overigens geven de respondent van de witte school aan dat drijfveren om te kiezen voor een zwarte school, ook motieven zijn om deze scholen te mijden in het sollicitatieproces.

De leerlingpopulatie.

De kenmerken van de leerlingen en de school zijn zaken waar een leerkracht rekening mee dient te houden bij het uitvoeren van werkzaamheden op een zwarte school. De kinderen en ouders zijn anderstalig. Daarnaast kunnen er verschillen zijn in de sociaal-economische milieus van de leerlingen. Respondenten geven aan dat een leerkracht zich niet alleen bezig houdt met onderwijsinhoudelijke zaken, maar eveneens een verkappt maatschappelijk werker is. Zoals een respondent het verwoordt:

'Ze moeten zich veilig voelen bij jou en dan heb je denk ik op een heel ander niveau betekenis voor die kids. En dat is wat mij aantrekt. Ook wat mij drijft om hier te blijven, waarom ik dit publiek zo interessant vind. Je bent net even iets meer dan alleen een juf. Ik sta niet alleen maar rekenlesjes te geven. Wij zeggen hier dan ook, je moet willen gaan voor de kinderen die bij ons op school zitten. Daar moet je tijd in willen steken.'

Dit geeft het leraarschap een extra dimensie. Gekoppeld naar de resultaten van het kwantitatieve gedeelte, zou dit een mogelijke verklaring kunnen voor het positieve significante verschil in de maatschappelijke bewogenheid tussen leraren van witte scholen en zwarte scholen. De sociaal-economische status en de culturele verschillen van de leerlingen zijn doorslaggevende factoren in de arbeidsmotivatie van leerkrachten die afkomstig zijn van een zwarte school. Dat maakt hen wat dat betreft meer maatschappelijk bewogen dan leerkrachten van witte scholen.

Waardering onderwijsondersteunend personeel

Voor een onderwijsgevende is het een demotivator indien men het gevoel krijgt een leerling niet genoeg te kunnen helpen. Ondersteuning in de vorm van een klassenassistente of een conciërge kan daarom prettig zijn. Met name in het klassenmanagement en de organisatie op school biedt het voor leerkrachten enigszins verlichting en zorgt het ervoor dat leerkrachten niet ongemotiveerd raken voor hun werkzaamheden. In het kwantitatieve hoofdstuk maakt de factoranalyse aannemelijk dat meer onderwijsondersteunend personeel onder het label 'normatieve arbeidsvoorwaarden' valt. Hierdoor is het niet altijd duidelijk wat de correlatie is met de arbeidsmotivatie. Onderwijsondersteunend personeel kan motiverend werken indien de leerkracht zelf verlangt naar een dergelijke vorm van ondersteuning, maar wordt niet gezien als een bepalende factor in de arbeidsmotivatie.

Directie

Het thema *directie* kan volgens de respondenten een grote invloed hebben op de arbeidsmotivatie van leerkrachten. Met name als een schoolleider een leerkracht stimuleert om zich verder te ontwikkelen. Een schoolleider kan eveneens een positieve invloed hebben op de motivatie indien het toegankelijk is voor zijn personeel. In de arbeidsmotivatie om op een dergelijke school te blijven speelt de schoolleider daarom een cruciale rol. Eveneens in de mate waarin een leerkracht wenst de huidige werkplek te verlaten.

'Met betrekking tot wat ik zelf uitvoer in de klas ervaar ik genoeg autonomie, maar schoolbreed is dat iets minder door de rol van de directie. Ik vind de keuzes die gemaakt worden niet altijd leuk, maar het hoort erbij. Je accepteert het.'

Opvallend is dat de rol van de schoolleider direct gekoppeld wordt aan de mate waarin een leerkracht zich autonoom voelt op school. Dit verband is wellicht inherent aan het takenpakket van een schoolleider. Een schoolleider leidt een team van leerkrachten en zorgt ervoor dat een school draaiend blijft. De manier waarop keuzes gemaakt worden en de manier waarop het gecommuniceerd wordt in een team kan mogelijkwerwijs invloed hebben op de arbeidsmotivatie van leerkrachten om les te blijven geven en beïnvloedt mogelijkwerwijs ook de vertrekintentie van leerkrachten. De rol van de directie kan een grote bepalende factor zijn in de arbeidsmotivatie.

Team

Een team is van belang in de arbeidsmotivatie. Respondenten geven aan dat het voornamelijk dient als een sociaal vangnet. De mogelijkheid om terug te vallen op een aantal collega's, werkt positief in de motivatie om de werkzaamheden langdurig voort te zetten. Een team waar spanningen te vinden zijn, vergroot de vertrekintentie. De mate waarin de leerkracht zich thuis voelt in een team, kan een doorslaggevende factor zijn in de arbeidsmotivatie en de vertrekintentie. Dat wordt verwoord door de onderstaande respondent.

'Als er gewoon een hele goede sfeer is, dan motiveert dat mij om te komen en te blijven. Dat de sfeer gewoon goed is, dat we goed met elkaar kunnen omgaan. Vrij bent in je doen en laten. Jezelf kunnen zijn. Collegialiteit en professionaliteit van een team kunnen zeer motiverend werken.'

De mate waarin een team van invloed is, is eveneens gemeten in het kwantitatieve gedeelte van deze studie. Onder de component 'bewegingsvrijheid op school' is het item bevraagd en geanalyseerd. Hieruit is aannemelijk gemaakt dat de mate waarin een leerkracht een schoolleider ervaart, het team als 'vangnet' ziet en zich autonoom voelt van belang is. Tevens vormt het ook in het kwantitatieve gedeelte een doorslaggevende factor in de arbeidsmotivatie.

Loopbaanperspectieven.

Verondersteld is dat goede loopbaanperspectieven een bindende werking hebben op jonge en enthousiaste leraren. De respondenten maken aannemelijk dat er een verschil is in de mate waarin waarde gehecht wordt aan doorgroei-mogelijkheden. Beginnende leerkrachten geven voornamelijk aan les te willen geven. Ze zijn jong, bevlogen en zeer gemotiveerd. Zodra een leerkracht ongeveer het vierde dienstjaar betreedt ontwikkelt er zich bij de leraar een behoefte om hun huidige takenpakket uit te breiden. Deze groep leraren hebben enige ervaring opgedaan met lesgeven en hebben de didactiek meestal redelijk onder de knie en zijn bang om te verzanden in de huidige werkzaamheden.

Een nadeel hierbij is dat de leerkracht voornamelijk intrinsiek gemotiveerd dient te zijn om een dergelijke opleiding te volgen. De financiële beloning is daar te gering voor. Daarnaast is het de vraag in hoeverre de loopbaanwensen van een leerkracht overeenkomen met de vraag van de school. De oudste respondent hecht geen waarde aan loopbaanperspectieven. Het is enkel een bepalende factor voor leerkrachten met enkele jaren ervaring in het onderwijs.

Klassengrootte

Vanuit de AOb wordt gepleit voor een maximale groepsgrootte van 24 leerlingen. Respondenten geven aan hiermee eens te zijn. Het biedt mogelijkheden om het onderwijs op dergelijke wijze in te richten, zodat leerlingen meer individuele aandacht kunnen krijgen dan in een grotere groep. De respondenten geven overigens wel aan dat het hen niet demotiveert indien zij een grotere groep zouden krijgen. Al met al kan hierbij gesteld worden dat de klassengrootte geen doorslaggevende factor is in de arbeidsmotivatie.

7. Conclusie & discussie

In dit afsluitende hoofdstuk worden de resultaten teruggekoppeld naar de onderzoeksvragen waarmee het onderzoek is gestart. Naast beantwoording van de onderzoeksvragen wordt ook aangegeven wat de mogelijke beperkingen zijn van dit onderzoek. Tevens wordt aangegeven op welke punten vervolgonderzoek wenselijk is.

7.1. Deelvragen

Welke kenmerken hebben de leerkrachten?

De steekproef is geanalyseerd op vier kenmerken. Allereerst het geslacht; de operationele populatie bestaat voor 80% uit vrouwen en 20% uit mannen. In 2008 was het landelijk percentuele aandeel vrouwelijke leerkrachten 84%, ten overstaande van 16% mannelijke leerkrachten (SBO Factsheet, 2010). De etnische afkomst van de leerkrachten zijn gecategoriseerd in westers, niet-westers en anders. De westerse leerkrachten zijn voor 79.8% vertegenwoordigd in de steekproef. De niet-westerse leraren met tenminste één ouder geboren in Suriname, Turkije, Marokko en de Nederlandse Antillen zijn voor 10.1% vertegenwoordigd. De categorie 'anders' betreft 1% van de bevroegde leerkrachten. De overige 9.9% van de leerkrachten heeft deze vraag niet ingevuld.

Het aantal dienstjaren in het onderwijs is eveneens bevroegd in de enquête. De groep leerkrachten met 0-3 dienstjaren beslaat 26.3% van de totale groep respondenten. Leerkrachten met meer dan tien jaar leservaring beslaan 38.4% van de totale groep. Leerkrachten met 4-6 dienstjaren zijn met 20.2% vertegenwoordigd in de totale groep. De groep leerkrachten met 7-10 dienstjaren beslaat 15.2%. Er is bevroegd naar het aandeel niet-westerse leerlingen op de werkplek van de leerkracht. De steekproef bevat 37.4% leerkrachten die afkomstig zijn van een zwarte school. Leraren die afkomstig zijn van een witte school vormen 38.4% van de steekproef. Van een gemengde school zijn 11.1% van de leraren afkomstig. Tot slot is 13.1% van de leraren werkzaam op een geconcentreerde school.

Welke meningen hebben deze leerkrachten ten aanzien van het werken op een basisschool?

Op basis van het kwantitatieve gedeelte is het lastig om meningen te distilleren. Bovendien wordt in het onderstaande uitvoerig beschreven welke meningen er zijn ten aanzien zijn van het werken op school. Uit de diepte-interviews komt ondermeer naar voren dat leraren voornamelijk intrinsiek gemotiveerd zijn.

Welke kenmerken hebben de basisscholen?

Utrecht bestaat uit 78 basisscholen. Van deze 78 scholen heeft 56% een leerlingpopulatie die een afspiegeling is van de wijk. De overige groep van scholen (44%) is geen afspiegeling van de wijk. Deze groep bestaat uit 20% te witte scholen en 24% te zwarte scholen.

Welke factoren bepalen de motivatie van leerkrachten op basisscholen in Utrecht?

Eén van de doelstellingen van dit onderzoek is het blootleggen van bepalende factoren in de arbeidsmotivatie van leerkrachten. De eerste conclusie getrokken luidt dat de bewegingsvrijheid (autonomie) van een leerkracht positief bijdraagt aan de arbeidsmotivatie. Hierin kan een verschil gemaakt worden tussen beginnende leerkrachten en leraren die ruim tien jaar werkzaam zijn op hun huidige werkplek. De bewegingsvrijheid bestaat

uit de items autonomie, de schoolleider en het team. Deze samenhang geeft aan dat goed schoolleiderschap essentieel is in het motiveren van leerkrachten en een team.

Ten tweede is de mate waarin een leerkracht zichzelf competent acht een doorslaggevende factor in de arbeidsmotivatie. De gepercipieerde competentie of de self-efficacy, zoals door Spreitzer (1995) is gedefinieerd, kan bepalend zijn in het uitvoeren van taken in de organisatie. Csikszentmihalyi (1990) stelt dat dit ertoe kan leiden dat werknemers intrinsiek gemotiveerd kunnen raken om moeilijke taken uit te voeren binnen een organisatie. Hieruit blijkt dat het verband tussen de 'gepercipieerde competentie' en de motivatie is beter zichtbaar bij leraren met meer dan tien dienstjaren, dan bij leraren met 0-3 dienstjaren. Het verband heeft echter geen echte betekenis.

De normatieve arbeidsvoorwaarden vormen een begrip waar verschillende items onder vallen. Een hoger salaris, meer onderwijsondersteunend personeel en goede loopbaanperspectieven lijken voor de onderzoekspopulatie geen duidelijke doorslaggevende factoren in de arbeidsmotivatie. Dit geldt eveneens voor de aanwezige faciliteiten op school. Het blijkt overigens wel dat leraren waarde hechten aan dergelijke arbeidsvoorwaarden, maar het leidt er uiteindelijk niet toe dat leraren meer gemotiveerd raken voor hun werkzaamheden. Het lijkt alsof deze zaken ervoor zorgen dat leraren niet ongemotiveerd raken voor hun werkzaamheden, zoals wordt verondersteld in de behoeften-theorie van Herzberg.

De maatschappelijke bewogenheid van leraren is geen duidelijke doorslaggevende factor in de arbeidsmotivatie. De component bestaat uit items ten aanzien van de aard en de samenstelling van de leerlingpopulatie en de mogelijke bijdrage van leerkrachten aan de maatschappij. Het blijkt dat leraren die werkzaam zijn op zwarte scholen verschillen in de mate waarin de arbeidsmotivatie beïnvloed wordt door hun maatschappelijke bewogenheid. Dit in vergelijking met hun collega's op de wittere scholen. Daarnaast is er ook een verschil te bemerken in het aantal dienstjaren dat een leerkracht werkzaam is op de huidige werkplek. Bij een toename van het aantal dienstjaren blijkt de leraar positief te verschillen in de maatschappelijke bewogenheid ten opzichte van beginnende leraren. Hierbij is één kanttekening te plaatsen. Daarbij verschillen leerkrachten die werkzaam zijn op een zwarte basisschool eveneens positief ten opzichte van hun collega's op een witte school. Ongeveer 50% van de bevroegde leraren met de meeste dienstjaren, zijn werkzaam op een zwarte school. Ruim 45% van de bevroegde beginnende leerkrachten is werkzaam op een witte school (aanvullen met exacte gegevens). De diepte-interviews ondersteunen de visie dat leraren bewust kiezen om werkzaamheden te verrichten op een zwarte basisschool, omdat voor hen de samenstelling van de leerlingpopulatie aantrekkelijk is. Overigens geeft Arslan et al. (2009) aan dat leraren de vaardigheden dienen te bezitten om op een juiste wijze contact te maken met de leerlingen, voordat een leraar goed kan lesgeven. Deze uitspraak wordt ondersteund door de diepte-interviews. Hier dient rekening mee gehouden te worden indien er een uitspraak gedaan kan worden ten aanzien van mogelijke verschillen in tussen de verschillende schooltypen. De maatschappelijke bewogenheid komt vooral tot uiting in concrete zaken, als het aanleren van normen en waarden, omgaan met problemen die zich bij de kinderen voordoen.

De component ‘teengaan van sociale ongelijkheid’ blijkt eveneens een onduidelijke factor in de arbeidsmotivatie. De diepte-interviews laten wel zien dat leraren op zwarte scholen meer in contact komen met de ongelijkheidsproblematiek dan leraren op wittere scholen en daardoor meer bezig zijn met deze kwesties. Leraren herkennen dit overigens niet direct terug in hun dagelijks lesgeven. Zoals eerder is gemeld trachten leraren over het algemeen maatschappelijk relevante issues te vertalen naar een concreet niveau dat aansluiting vind bij de leerlingen.

De component ‘waardevolle baan als leerkracht’ is een lastig component om te interpreteren. Het verband tussen deze component en de motivatie is beter zichtbaar bij leerkrachten met meer dan tien dienstjaren dan bij beginnende leerkrachten. Het verband heeft ook hier geen echte betekenis.

Welke factoren bepalen het personeelsverloop op basisscholen?

Er is aannemelijk gemaakt dat bij een toename van het aantal dienstjaren, de vertrekintentie groter wordt als leerkrachten minder gemotiveerd zijn. Dat effect geldt het sterkst bij leraren die 7 tot 10 jaar werkzaam zijn op een basisschool. Belangrijke factoren die van invloed kunnen zijn op de vertrekintentie van leerkrachten zijn het *team* waar de leerkracht mee moet samenwerken en *de schoolleider* die de leerkracht treft. Experts in het onderwijs hebben dit eerder aannemelijk gemaakt en dat wordt bevestigd in deze studie. De overige vertrekfactoren kunnen wellicht ook een motief zijn om de huidige werkplek te verlaten, maar de veronderstellingen gaan niet op voor de onderzochte populatie leerkrachten. Daarnaast blijkt het aandeel niet-westerse leerlingen op een basisschool geen doorslaggevende factor te zijn in de vertrekintentie van leerkrachten.

7.2. Hoofdvraag

Welke maatregelen kunnen het werk op een zwarte school aantrekkelijk maken?

Dit onderzoek is vanuit dit oogpunt gestart en is geleid door de veronderstelling dat (goede) leraren op zwarte scholen behouden dienen te worden, zowel in het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs. Het verwachte lerarentekort maakt deze uitspraak wenselijker (Arslan et al., 2009). Dit onderzoek richt zich op het primair onderwijs en wellicht bevindt zich daarin de crux van het verhaal.

Op basis van de resultaten mag daarom het volgende geconcludeerd worden. Zodra de arbeidsmotivatie van een leerkracht minder wordt, blijken leraren van zwarte scholen niet sneller hun werkplek te verlaten, dan hun collega's op wittere scholen. Wat ook heel duidelijk naar voren komt is dat bepaalde leraren dergelijke scholen juist aantrekkelijk vinden omwille van de aanwezige etnische diversiteit. Een school met een hoge mate aan etnische diversiteit biedt een bepaalde uitdaging met zich mee en dat kan ertoe leiden dat een leerkracht bewust kiest voor een zwarte school.

Opvallend is dat de etnische diversiteit op een school voor de ene leerkracht een uitdaging kan vormen, terwijl het voor een andere leerkracht een reden kan zijn om dergelijke scholen te mijden. Als reden wordt aangegeven dat een mogelijk gebrek aan capaciteiten het onwaarschijnlijk maakt om daar prettig te kunnen werken. Deze veronderstelling is

gebaseerd op een verwachting die met name gevormd is door de media. Eveneens is een gebrek aan ervaring een mogelijke oorzaak.

Op basis van deze uitkomsten mag geconcludeerd worden dat een school met een hoog percentage aan niet-westerse leerlingen niet aantrekkelijker wordt door bijvoorbeeld een hoger salaris, betere faciliteiten of meer onderwijsondersteunend personeel. Deze zaken zorgen slechts voor een gunstige werkomgeving waarin een leerkracht niet ongemotiveerd raakt. De betere loopbaanperspectieven worden eveneens gezien als factor om niet ongemotiveerd te raken, maar het is aannemelijk dat leraren op den duur de loopbaanperspectieven meer gaan waarderen. Dat betekent overigens niet dat leraren geen waarde hechten aan dergelijke externe factoren. Een hogere motivatie en dus een aantrekkelijke werkomgeving wordt voor een leerkracht veelal bereikt door goed schoolleiderschap, een prettig team, een bepaalde mate van autonomie en duidelijk beeld van de didactische capaciteiten. Deze factoren zijn overigens voor alle schooltypen van belang om het personeel gemotiveerd te houden. Er is geen duidelijk onderscheid te vinden in de verschillende schooltypen.

Terug naar de hoofdvraag. Op basis van de kwantitatieve studie lijkt dat het niet nodig om specifiek maatregelen in te voeren om werkzaamheden aantrekkelijker te maken op een zwarte school. Uit het kwalitatieve gedeelte komt naar voren, dat een gebrek aan ervaring en de rol van de media een negatieve invloed hebben op de beeldvorming van een zwarte school. Wellicht gooit de reputatie van een zwarte school de spreekwoordelijke roet in het eten bij leraren die weinig ervaring hebben opgedaan op scholen met een groot aandeel niet-westerse leerlingen. De beleidsaanbeveling die hier aan gekoppeld kan worden, is omschreven in het volgende hoofdstuk tezamen met andere beleidsaanbevelingen.

7.3. Discussie

De arbeidsmotivatie van leerkrachten is een belangrijk thema binnen de AOb. De leerkracht is de spil in de klas. Daarnaast is een gemotiveerde leerkracht een essentiële factor bij het realiseren van goed en uitdagend onderwijs in Nederland. Kennis om de arbeidsmotivatie te optimaliseren waar nodig en kennis om leerkrachten te kunnen behouden op scholen, is kennis die bij kan dragen aan kwalitatief goed onderwijs.

In deze studie is geen rekening gehouden met een mogelijke clustering van leerkrachten. Hier wordt bedoeld op het feit dat leraren een onderdeel uitmaken van een school. De basisscholen in Utrecht verschillen mogelijk onderling in de mate waarop een school bestuurd wordt, in de aanwezige faciliteiten en mogelijk ook in beleid om leerkrachten langdurig te behouden of om leraren te werven. Een leerkracht is een individu, maar is werkzaam op een school met andere leerkrachten. Dat betekent dat de leerkrachten in deze studie geen onafhankelijke observaties zijn, mits er aangetoond kan worden dat er één leerkracht van iedere school de enquête heeft ingevuld. Helaas vormt dit één van de beperkingen in deze studie

Daarnaast kan er sprake zijn van een mogelijk selectie-effect in zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek. Bij het werven van respondenten was het niet mogelijk om een representatieve steekproef te trekken, omdat er toestemming verkregen diende te worden bij de betreffende schoolleider. Een aantal schoolleider heeft te

kennen gegeven hun leraren niet te willen belasten met een extra opdracht en daarom werd besloten de keus tot invullen bij de leerkracht te laten. Gelukkig zijn er ook schoolleiders geweest die gepoogd hebben de respons zo hoog mogelijk te houden, ondanks de drukke periode waarin de enquête werd afgenomen. Een logische reactie, aangezien de enquête een week voor de meivakantie is uitgezet. Deze afhankelijkheid kan wellicht leiden tot een mogelijk selectie-effect. Eveneens kan er sprake zijn van een mogelijke onder- of overdekking van bepaalde groepen leraren in de onderzoekspopulatie, waardoor bepaalde effecten mogelijk kunnen uitblijven.

De groep leerkrachten die de enquête niet heeft ingevuld is mogelijk anders gemotiveerd dan leerkrachten die de enquête wel hebben ingevuld. Dit komt mede door een mogelijk selectie-effect. Over het algemeen is de steekproef redelijk representatief voor de stad Utrecht, dus het selectie-effect is waarschijnlijk niet sterk.

7.3. Suggesties voor vervolgonderzoek.

Allereerst zou een multilevel model het mogelijk maken om rekening te houden met de clustering van leerkrachten. Een multilevel model is een toets voor data die zich kenmerkt met een hiërarchische structuur. De hiërarchie komt tot uiting in de verschillende 'lagen' in de dataset. Sommige variabelen zijn kernmerken op schoolniveau en andere betreffen variabelen waarin bevraagd is naar leerkrachtkenmerken. Door rekening te houden met de verschillende scholen waar de leerkrachten werkzaam zijn, kan wellicht tot vernieuwende inzichten.

Daarnaast is het opvallend dat er geen bestaand onderzoek is naar het daadwerkelijke verloop van leerkrachten op basisscholen in de stad Utrecht. Momenteel wordt veelal gesuggereerd dat het verloop hoger ligt op scholen met een groter aandeel aan niet-westerse leerlingen, terwijl stichtingbestuurder Eric van Dorp juist beweert dat het hoge verloop nog niet ter sprake is binnen zijn stichting. Degelijk onderzoek kan dan van nut zijn.

8. Beleidsaanbevelingen.

Het doel waarmee dit onderzoek is gestart was de vraag vanuit de AOb om na te gaan op welke wijze leraren geworven en behouden kunnen worden op zwarte basisscholen in de stad Utrecht. In het onderstaande is getracht daar antwoord op te geven met de resultaten die gegeneerd zijn in deze studie.

8.1. Behoud van leerkrachten.

Om antwoord te geven op de vraag op welke wijze leraren behouden kunnen worden op zwarte scholen, is het wellicht van belang om aan te geven dat leraren op zwarte en geconcentreerde basisscholen niet sneller hun werkplek verlaten dan hun collega's op de wittere scholen. Het aandeel niet-westerse leerlingen is in deze studie niet bepalend voor de vertrekintentie van leerkrachten. De aard en de samenstelling van de leerlingpopulatie blijkt de werkplek overigens wel aantrekkelijk te maken voor bepaalde leerkrachten. Menig onderzoek, zoals het onderzoek van FORUM (2009) maakt daarentegen aannemelijk dat achterstandsscholen (de zogenaamde zwarte scholen) moeite hebben met het behoud van (goede) leerkrachten. Door het ontbreken van duidelijke effecten ten aanzien van de samenstelling van de leerlingpopulatie is in deze studie aannemelijk gemaakt dat de kleur niet te definiëren is als de oorzaak van de veronderstelde moeilijkheden waar de achterstandsscholen mee te kampen hebben.

Wat is dan wel belangrijk in behoud van leerkrachten? In het kwantitatieve gedeelte valt de variabele dienstjaren veelal op in de analyses. Met name in de analyse tussen de arbeidsmotivatie en de vertrekintentie blijkt het aantal dienstjaren een duidelijke rol te spelen. Beide variabelen blijken een negatief samenhang te hebben. Dat houdt in dat een hoge arbeidsmotivatie ertoe leidt dat leraren minder snel hun werkplek verlaten. Dit effect geldt het sterkst voor de leraren die 7-10 jaar werkzaam zijn op een school en betekent dat bij een hoge arbeidsmotivatie deze leraren minder snel de werkplek zullen verlaten. Eveneens betekent dit dat bij demotivatie deze groep de werkplek dan sneller verlaat hun overige collega's op school.

Wat betreft het behoud van leerkrachten op school dient de kleur van de leerlingpopulatie achterwege gelaten te worden en dient de focus geplaatst te worden bij leraren die 7 tot 10 werkzaam zijn op een school. Medewerkers bij de AOb geven aan dat het personeelsbeleid binnen het onderwijs veel aandacht heeft voor de oudere leraren en de jongere leerkrachten op een school. Denk aan de Bapo-regeling voor oudere leraren. Of aan de actiegroep 'De Groene Golf' die opkomt voor de rechten van de jonge leerkracht. Zowel aan de onder- als aan de spreekwoordelijke bovenkant is beleid of wordt er voor beleid gepleit. De tussengroep valt daardoor tussen wal en schip en daarom is het van belang om deze groep leraren niet te vergeten in het onderwijspersonneelsbeleid.

Een aanbeveling voor de AOb is om aandacht te genereren voor leraren die 7-10 jaar werkzaam zijn op een school. Met betrekking tot de arbeidsmotivatie valt daar het meeste rendement uit te behalen. Hierin ligt mogelijk een taak voor de schoolleider, waarin het de leerkracht stimuleert waar nodig is.

8.2. Werven van leerkrachten.

Op basis van de resultaten mag verondersteld worden dat bij de toename van het aantal dienstjaren, de maatschappelijke beweging niet verschilt tussen de verschillende schooltypen. Een uitkomst die niet volgens de verwachting was, maar voor de werving van leraren is dit wellicht een gunstige uitkomst. Het betekent dat leraren op wittere scholen niet meer (of minder) maatschappelijk bewogen zijn, dan leraren die werkzaam zijn op een zwarte school. Daarnaast verlaten leraren van zwarte basisscholen de werkplek niet sneller dan hun collega's op de wittere basisscholen. Deze uitkomsten bieden hoop, althans wat betreft de werving van (goede) leerkrachten op achterstandsscholen. Vraag die daarbij gesteld kan worden is wat dan wel een mogelijke oorzaak kan zijn waardoor achterstandsscholen veelal achter het net vissen wat betreft het werven van (goede) leerkrachten?

De gemiddelde pabostudent en uiteindelijk de gemiddelde leerkracht, is volgens Anja Vink, onderzoeksjournalist op onderwijsgebied, een niet ambitieus, autochtoon, blanke middenklasse jongedame, die het leuk vindt om met kinderen te werken (uit: BMC; Kreukels, 2010). Terecht wijst Vink op de sociale afkomst van deze toekomstige leraren. Onterecht op de zogenaamde gebrekkige ambities van deze groep mensen. Indien de gemiddelde pabostudent (en leraar) inderdaad 'een blank middenklasse meisje' is, zoals Vink meldt, dan is het aannemelijk dat de beeldvorming van zwarte scholen hoogstwaarschijnlijk bepaald wordt door de negatieve berichtgeving vanuit de media. De invloedrijke rol van de media is bevestigd in het kwalitatieve gedeelte, waarin tevens aannemelijk is gemaakt dat het persoonlijk interpretatiekader van de toekomstige leerkracht beïnvloed wordt. Hierop handelt de toekomstige rationeel en kan daarbij haar gebrek aan capaciteit of persoonlijk overwicht gebruikt om dergelijke scholen te mijden. Op deze wijze lijkt het werken op een zwarte school minder aantrekkelijk dan op een witte school, terwijl dat gebaseerd is op een beeld dat door derden is gecreëerd. Op basis van de resultaten uit de expertinterviews mag verondersteld worden dat het meeste rendement daarom te behalen valt uit de pabostudenten, juist omdat deze mensen zich in een fase bevinden waarin het mogelijk is om even kennis te maken met de praktijk op zwarte scholen (Van Buuren, 2010). Tevens staan deze studenten onder directe begeleiding van een leerkracht die daar werkzaam is. Een redelijk veilige positie op school dus. De toekomstige leerkracht krijgt op deze wijze de ruimte om te bepalen of een zwarte school een zeer prettige of juist een moeilijke werkplek is. Wellicht leidt dit ertoe dat de toekomstige leerkracht zich realiseert dat zij de capaciteit en het persoonlijk overwicht heeft om les te geven op een zwarte school.

In het maatschappelijk debat omtrent segregatie neemt de AOb, als organisatie, een standpunt in dat strookt met het overheidsbeleid. Op de afdeling Beleid, Kennis en Organisatie (BKO) is het opvallend dat een aantal medewerkers aangeeft dat zwarte scholen voor de komende tijd een blijvend fenomeen zullen zijn in Nederland. Vanuit dat oogpunt is het zinvol om in het maatschappelijk debat te pleiten voor verplichte stages op scholen met een hoog aandeel aan niet-westerse leerlingen, want leerlingen op dergelijke scholen verdienen goed gemotiveerde leerkrachten. Wellicht dat het doel van een dergelijke stage als valide argument kan dienen, namelijk dat; 'bekend' mogelijk 'bemind' maakt.

9. Referentielijst

- Aa, R., van der Hulst, B., van & M., de Kogel. (2008). *De toekomstige arbeidsmarkt voor Onderwijspersoneel 2007-2015*. Rotterdam: Ecorys. 1-61pp.
- Algemene Vereniging Schoolleiders (2010). Werkdruk belemmert professionalisering leerkrachten. www.avsn.nl
- Algemene Onderwijsbond (2010). *Elke leerling heeft recht op een volledig bevoegde leraar*. www.aob.nl
- Arslan, Z., M., Nijenhuis, M. & A. Vink (2009). De slag om de leerkracht. Utrecht: FORUM. 50pp.
- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. 166-167pp.
- Baarda, DB., Goede, M.P.M. & C.J. van Dijkum (2003). Basisboek statistiek met SPSS. Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff. 5-190pp.
- Beishuizen, J., Bergeijk, K. van, Frantzen, H., Harms, N., Jobse, J., Raadt, C. de, Vester, E., Zloch, H. & H. Radstake (2009). *Hoe beter hoe meer: voorstellen voor een bijdrage aan de bestrijding van het lerarentekort*. Amsterdam: Vrije Universiteit. 1-9pp.
- Beks, A. (2007). *Ouderbetrokkenheid van allochtonen in het basisonderwijs. Allochtone ouders over de drempel*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. 266pp.
- Bergh, J. van den (2010). *Persbericht: investeer in de klas*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond. 1pp.
- Bijl, R., Boelhouwer, J. Pommer, E., Schijns, P., Turkenburg, M. & R., Vogels (2009). *De sociale staat van Nederland 2009: Onderwijs*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau. 125-166pp.
- Beks, A. (2007). Scriptie Ouderbetrokkenheid van allochtonen in het basisonderwijs; allochtone ouders over de drempel. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. 266pp.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boomonderwijs. 158pp.
- Canton, E. & D., Webbink (2004). *Prestatieprikkels in het Nederlandse onderwijs. Wat kunnen we leren van buitenlandse ervaringen?* Den Haag: Cultureel Planbureau. 7-40pp.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Jaarboek onderwijs in cijfers*. www.cbs.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Standaard definitie allochtoon*. www.cbs.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Regionale bevolkings- en allochtoneprognose 2005-2025*. www.cbs.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Zwarte scholen in 2025 normaal*. www.cbs.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Jaarboek Onderwijs*. www.cbs.nl
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & J. Vigdor (2003). Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers. *In: Elsevier; Economics of Education Review*, 24, 377-392pp.
- Commelin, C.A., Berndsen, F.E.M. & B. Dekker (2003). *Inventarisering lerarentekort in Amsterdam 2003 conceptrapport*. Amsterdam: Regioplan. 22pp.
- Daems, A. & J. Kunen (2010). *Werkdruk, stress en werkplezier*. Alphen aan de Rijn: Kluwer. 10-15pp.
- David, J.L. (2008). Teacher recruitment incentives. *In: Educational Leadership*. 84-86pp.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *In: Journal of Educational Change*. 243-260pp.
- De Volkskrant (2009). *Allochtone leraren naar zwarte school*. www.volkskrant.nl
- De Volkskrant (2006). *Leraar zwarte school ongeschikt?* www.volkskrant.nl
- De Volkskrant (2010). *Een bonus maakt docenten blij*. www.volkskrant.nl
- Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. 172pp.
- Dur, R. (2009). Motiveren, belonen en presteren in de publieke sector. Rotterdam: Erasmus Universiteit. 1-18pp.
- Eck, E. van & I. Heemkerk (2009). *Leraar worden; kiezen voor opleiding en beroep*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. 40-41, 51-53pp.
- Ehrenberg, R.G., Brewer, D.J., Gamoran, A. & W.J., Douglas (2001). Does class size matter? *In: Scientific American*, 285, 5, 78-86pp.
- Field, A (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Third edition. London: Sage publications Ltd. 638-698pp.
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo: sekseverschillen in motivatie, curriculum en studieresultaten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. 288pp
- Gravetter, F. J. & L. B., Wallnau (2006). *Statistics for the behavioural sciences*. Belmont, United States: Wadsworth Publishing Company.
- Gray, P. (1991). *Psychology*. New York: Worth Publishers, 496-569pp.

- Hart, H., 't, Boeie, H. & J. Hox (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boomonderwijs. 353pp.
- Heast, M. en G. Walraven (2008). *Handreiking aan gemeenten: bouwen aan kleurrijk onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OC&W. 29pp.
- Haveman, P. (1988). *Motiveren: het bieden van een perspectief*. Deventer: Kluwer. 13-16pp.
- Herwijer, L. (2009). *Betrekkelijke betrokkenheid: segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau. 209-229pp.
- Hoitink, A. (1999). Wat wil een leerkracht op een 'zwarte school'? In: *Kader Primair*, 5, 3, 5-6pp.
- Hornig, E.L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*. 46, 3, 690-717pp.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. In: *Elsevier, learning and instruction*, 18, 492-498pp.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis; techniques and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 5pp.
- Iersel, J. van (2002). Arbeidssatisfactie en onderwijsloopbaan. In: *Basisschoolmanagement*. 16, 3, 22-33pp.
- Jacob, B.A. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. In: *The Future of Children*. 17, 1, 129-153pp.
- Jong, M.,J. & A. E., Aramburu (1999). *Etnische segregatie in het onderwijs: omvang en effecten*. Rotterdam: Erasmus Universiteit. 34pp.
- Karsten, S. (2005). De zwarte en de witte school. In: *B en M - Tijdschrift voor Beleid, Politiek en Maatschappij*. 1-2pp.
- Karsten, S. (2007). Niemand wil spreiding allochtone leerlingen. 'Ik wil niet tussen de hoofdhoekjes staan.' *Didaktief*, 1, 2. 4pp.
- Katho.be (2010). *Statistiek en waarschijnlijkheidsleer – Dr. E. Blomme*. www.katho.be
- Kenniscentrum gemengde scholen (2010). Argumentenkaart gemengde scholen. www.gemengdescholen.nl
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers. 337pp.
- Kieschke, U. & U. Schaarschmidt (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. In: *Elsevier, Learning and Instruction*, 18, 429-437pp.
- Kocabas, I. (2009). *The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels*. Elazig: Firat University. 724-733pp.
- Landsheer, H., 't Hart, H., De Goede, M. & J. van Dijk (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek: methoden van praktijkonderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff. 318pp.
- Ledoux, G., Felix, C. & D., Elshof (2009). *Bestrijding van segregatie in het onderwijs in gemeenten: verkenning van lokaal beleid anno 2008*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut. 49pp.
- Ledoux, G., Van Schoonhoven, R. & R., Sikkes (2003). *Vluchten kan niet meer: over etnische segregatie in het onderwijs*. Utrecht: FORUM. 71pp.
- Leeman, Y. & L., Veendrick (2001). De kleur van de school; inleiding op een serie artikelen over etnische concentratie binnen het onderwijs. In: *Pedagogiek*, 21, 3, 259-273pp.
- Leerkracht aan zet (2010). Verslag LeerKrachtCentrale3 maart: Werken aan carrière in Leerkracht. www.leerkrachtaanzet.nl
- Malmberg, L.E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes. In: *Elsevier: Learning and Instruction* 18, 438-452pp.
- Marr, A.J. (2001). Commentary: In the zone: A biobehavioral theory of the flow experience. In: *Online Journal of Sport Psychology*.
- Mayo, E. (1975). *The social problems of an industrial civilization : with an appendix on the political problem* London : Routledge and Kegan Paul. 1- 148 pp.
- McMahon, K. (2005). *A exploration of the importance of website usability from a business perspective*. Aberdeen: Robert Gordon University. 1-84pp.
- Meijnen, W., Verhoeven, J. & H. Dekkers (2001). *Educatie in de grote stad – kansen en bedreigingen*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut. 378-390pp.
- Metselaar, T. (2005). *Een zwarte of een witte school? Een onderzoek naar de opvattingen van ouders over etniciteit bij Bij de keuze van een basisschool voor hun kind*. Tilburg: Wetenschapswinkel Universiteit van Tilburg. 120pp.
- Moor, W. de (1993). *Arbeidsmotivatie als management-instrument*. Houten: Bohnstafleu Van Loghum. 125pp.
- Muijs, J., Rijneveld, P. & S., Tursucu (2007). *Waar halen ze het vandaan? Onderzoek naar de motivatie van docenten in het voortgezet onderwijs*. In: Igitur Archives, 1-5pp.

- Murphy, P.K. & P.A., Alexander (2000). A motivated explanation of motivation terminology. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53pp.
- Nieto, S.M. (2003). What keeps teachers going? In: *Association for supervision and curriculum development*. 14-18pp.
- NRC Handelsblad (2010). Examineer rekenen en lassen maar geen competenties als luisteren of zelfkritiek. www.nrc.nl
- NRC Handelsblad (2009). Allochtone leraren naar zwarte school. www.nrc.nl
- Nye, B., Hedges, L.V. & S. Konstantopoulos (2001). Are effects of small classes cumulative? Evidence from a Tennessee experiment. In: *The Journal of Educational Research*, 94, 6, 336-347pp.
- Onderwijsarbeidsmarkt (2010). SBO: Factsheet. www.onderwijsarbeidsmarkt.nl
- Onderwijsinspectie (2002). *Hoofdstuk 11, de kwaliteit van de leraar*. www.onderwijsinspectie.nl
- Onderwijsraad (2007). Advies: Leraarschap is eigenaarschap. Den Haag: *Onderwijsraad*. 58-59pp.
- Oost, H. & A., Markenhof (2002). *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HB Uitgevers. 79pp.
- Pas, G. & D. Peters (2004). *Het basisonderwijs zwart wit bekeken*. Utrecht: Wetenschappelijk Bureau Groenlinks.
- Peters, D., Haest, M. & G. Walraven (2007). *Gemeenten in actie tegen segregatie in het basisonderwijs*. Utrecht: FORUM. 39pp.
- Pleij, E. (2004). *Juf met staarten*. Amsterdam: Rainbow Pockets. 5-192pp.
- Ploeg, J., van der & E. Scholte (2003). Arbeidssatisfactie onder leerkrachten. In: *Pedagogiek*, 4, 276-290pp.
- Research voor beleid (2002). Vooral de andere kant op kijken. www.researchvoorbeleid.nl
- Richardson, P.W. & H. M. G., Watt (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three australian universities. In: *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 34, 1, 27-56pp.
- Robson, C. (2002). *Real World research, a resource for social scientists and practitioner- researchers*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing. 544pp.
- Roumen, T. (2010). Werken op school voor geld of geluk? In: *CNV Schoolbestuur*, 1, 8-11pp.
- Rosenholtz, S. J. & C., Simpson (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. In: *Sociology of education*, 63, 241-257pp.
- Ruiter, D., de (2008). *The Merry-Go-Round of Disadvantage: Educational policy and integration in segregated schools*. Utrecht: Universiteit Utrecht. 254pp.
- Rutten, S. (2010). Nijmegen wil leerlingen spreiden om de tweedeling tussen zwarte en witte scholen tegen te gaan. In: *De Volkskrant*. 1-3pp.
- Ryan, M. & E. L., Deci (2000). Intrinsic and extrinsic motivatie: classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67pp.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. & T. D., Stinebrickner (2005). Race, poverty and teacher mobility. In: *Economics of Education Review*, 26, 145-159pp.
- Schaaf, W. van der & P., Velthuysen (2010). *Onderwijsnota AOb 2010-2012*. Utrecht: de Algemene Onderwijsbond. 1-11pp.
- Steijn, A. J. (2006). *Carrièrejager of dienaar van de publieke zaak. Over ambtenaren en hun motivatie*. Rotterdam: Erasmus Universiteit. 1-19pp.
- Shewbridge, C., Moonhee, K., Wurzburg, G. & G., Hostens (2010). *OECD Reviews of migrant education - Netherlands*. OECD. 9-13, 35-47pp.
- Sikkes, R. (2003). *De onvermijdelijke 'ons-soort-oudersscholen'*. Utrecht: FORUM. 55-71pp.
- Stellinga, M. (2008). Werken was nog nooit zo leuk geweest. Hoezo stress? Een drukke baan geeft juist voldoening. In: *Elsevier Essay*. 90-91pp.
- Terwel, J. (2003). Pygmalion in de klas: Over verwachtingen van leraren en de invloed op medeleerlingen. In: *Pedagogische Studiën*, 81, 58-68pp.
- Triandis, H.C. (1967). *Review: Work and Nature of Man*. Cornell University, School of Industrial and Labor Relations. 529-539pp.
- Ultee, W.C., Arts, W.A. & H.D., Flap (2003). *Sociologie: vragen, uitspraken, bevindingen*. Groningen: Martinus Nijhoff Groningen. 665pp.
- Vermeulen, L. & R., van der Aa (2008). *Wat leraren bindt aan het onderwijs*. Rotterdam: Ecorys. 1-64pp.
- Vink, A. (2010). *Witte zwanen, zwarte zwanen : de mythe van de zwarte school*. Amsterdam: De arbeiderspers. 272pp.
- Vinke, R. (2009). *De weerbarstige praktijk van het motiveren*. Alphen a/d Rijn: Kluwer. 20-55pp.
- Vinke, R. (2005). Motivatie: de motor achter de begaafdheid. In: *Gids voor personeelsmanagement*, 84, 9, 13-17pp.
- Vinke, R. & J. Schokker (2001). *Focus op HRM. Bindend motiveren*. Alphen a/d Rijn: Kluwer. 59-74pp.

- Vogels, R. & R., Bronneman-Helmerts (2006). *Wie werken er in het onderwijs*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau. 34-39pp.
- Vries, C. de (2009). *De relatie tussen inbreuk op het psychologische contract, persoonlijkheid en terugtrekgedrag*. Utrecht: Universiteit Utrecht. 1-53pp.
- Weggeman, M. (2009). *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Uitgeverij Scriptum Management. 292pp.
- Wieringen, A.M.L. & A. van der Rest (2006). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad. 55-74pp.
- Wolfgram, P., Tito, J. & G. Walraven (2008). *Leerlingen, basisscholen en hun buurt*. Rotterdam: CED-groep. 1-44pp.
- Wolters, W. G. & N. D., de Graaf (2005). *Maatschappelijke problemen; beschrijvingen en verklaringen*. Amsterdam: Boom Uitgeverij. 333pp.

Bijlagen

Bijlage I – Enquête ‘Teacher motivation questionnaire’

Beste leerkracht,

De Universiteit Utrecht en De Algemene Onderwijsbond voeren een onderzoek uit naar de motivatie van leerkrachten om les te blijven geven. U wordt hiervoor gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Het is belangrijk dat alle vragen worden ingevuld. De enquête is anoniem. Leidinggevenden en andere medewerkers krijgen geen inzicht in de antwoorden die u invult. De enquête bestaat uit 42 items en is zo ontworpen dat het u slechts 10-15 minuten kost.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

1. Geslacht

- man vrouw

2. Hoeveel jaar bent u werkzaam als leerkracht in het basisonderwijs?

- 0 - 3 jaar 4 – 6 jaar 7 – 10 jaar > 10 jaar

3. Hoe groot is het percentage leerlingen van niet-westerse afkomst bij u op school?

- 0 – 20 % 20% - 50% 50 – 70% > 70%
-

In dit gedeelte van de enquête worden u 35 stellingen voorgelegd. U kunt bij deze stellingen aangeven in hoeverre u het ermee eens bent.

4. Op mijn huidige school is voldoende onderwijs ondersteunend personeel.

- helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

5. Het lesgeven zou mij meer motiveren indien er meer onderwijs ondersteunend personeel aanwezig zou zijn.

- helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

6. Het lesgeven zou mij meer motiveren indien mijn klas kleiner zou zijn dan 24 leerlingen.

- helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

7. Een positief vooruitzicht in mijn loopbaan motiveert mij om les te geven.

- helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

8. De aanwezigheid van carrièreperspectieven in mijn huidige baan motiveert mij.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
9. Mijn huidige salaris motiveert mij om les te geven.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
10. Een hoger salaris zou mij meer motiveren om les te blijven geven.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
11. De actieve ouderbetrokkenheid op mijn huidige school is hoog.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
12. Als ouders actief betrokken zijn bij school motiveert mij dat.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
13. Indien de faciliteiten op school voldoende functioneren motiveert mij dat.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
14. Indien de faciliteiten op school niet voldoende functioneren heeft dat invloed op mijn motivatie.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
15. Mijn collega's helpen mij om het werk gedaan te krijgen.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
16. Mijn collega's hebben persoonlijk belangstelling voor me.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
17. Mijn schoolleider is zichtbaar.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

18. Mijn schoolleider biedt erkenning en waardering aan de medewerkers.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
19. Mijn schoolleider geeft opbouwende feedback.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
20. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van kinderen afkomstig uit een laag sociaal-economisch milieu.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
21. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van kinderen afkomstig met verschillende culturele achtergronden.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
22. Op dit moment heb ik behoefte aan na- of bijscholing.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
23. Ik heb de competenties van een goede leerkracht
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
24. Lesgeven is een baan die past bij mijn capaciteiten
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
25. Ik kan goed lesgeven
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
26. Ik ervaar voldoende inspraak op het beleid binnen de school.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

27. Ik ervaar voldoende ruimte tot zelfsturing gedurende mijn werkzaamheden.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
28. Ik krijg voldoende ruimte om zaken te regelen die ik nodig acht voor een goede uitvoering van mijn werkzaamheden.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
29. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de maatschappij.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
30. Leraren leveren een waardevolle sociale bijdrage in de samenleving.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
31. Lesgeven geeft mij de kans om iets 'terug' te doen voor de maatschappij.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
32. Ik houd ervan om te werken met kinderen.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
33. Lesgeven biedt mij de kans om de ambities van kansarme kinderen te verhogen.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
34. Lesgeven biedt mij de kans om sociale ongelijkheid tegen te gaan.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
35. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
36. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie, maar niet op deze school.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

37. Ik wil op mijn huidige school promotie maken naar een hogere functie.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

38. Ik verwacht binnen nu en twee jaar een andere baan te hebben.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

39. Welke van de onderstaande factoren zou een belangrijke rol spelen bij een mogelijke beslissing uw huidige school te verlaten?
 Wilt u eerst vijf factoren selecteren en vervolgens van rangordecijfer voorzien (1 t/m 5).

	Factor	Cijfer
Werkdruk	<input type="radio"/>	___
Geboden ruimte om je talenten te benutten	<input type="radio"/>	___
Begeleiding bij uitvoering van de werkzaamheden	<input type="radio"/>	___
Mate van autonomie bij uitvoering van de werkzaamheden	<input type="radio"/>	___
Sociaal klimaat bij u op school	<input type="radio"/>	___
Persoonlijke belangstelling vanuit collega's	<input type="radio"/>	___
Persoonlijke belangstelling vanuit directie	<input type="radio"/>	___
Salarisniveau	<input type="radio"/>	___
Mogelijkheid om invloed uit te oefenen in schoolbreed overleg	<input type="radio"/>	___
Loopbaanperspectieven	<input type="radio"/>	___
Overige arbeidsvoorwaarden	<input type="radio"/>	___
Verhouding tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken	<input type="radio"/>	___
Etnische samenstelling van de leerlingpopulatie	<input type="radio"/>	___
Sociaal-economische status van de leerlingpopulatie.	<input type="radio"/>	___
Inkrimping van de formatie	<input type="radio"/>	___
Onzekerheid ten aanzien van verlenging arbeidscontract	<input type="radio"/>	___

40. Hoe beoordeelt u uw eigen motivatie om werkzaamheden te verrichten op uw huidige school?

Niet gemotiveerd 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 zeer gemotiveerd.

41. Welke etnische achtergrond heeft u?

Westers (uw beide ouders zijn afkomstig uit de EU, Noord-Amerika, Australië of Nieuw Zeeland)

Niet-westers (tenminste één van uw ouder is of beide ouders zijn geboren in Turkije, Marokko, Suriname of De Nederlandse Antillen/Aruba).

Anders.

42. Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben, dan kunt u deze hieronder aangeven.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Bijlage II - Codeboek teacher motivation questionnaire

Variabele	SPSS	Vraag	Antwoordcode
Geslacht	1	1. Geslacht	1 = man 2 = vrouw
DJ	2	2. Hoeveel jaar bent u werkzaam als leerkracht in het basisonderwijs?	1 = 0 – 3 jaar 2 = 4 – 6 jaar 3 = 7 – 10 jaar 4 = > 10 jaar
EA	3	41. Welke etnische achtergrond heeft u?	1 = Westers 2 = Niet-westers (één van uw ouders geboren in Turkije, Marokko, Suriname of de Nederlandse Antillen/Aruba). 3 = Niet-westers (één van uw ouders geboren in Midden- of Zuid- Amerika, Afrika of Azië). 4 = Anders
LLN_NW_A	4	3. Hoe groot is het percentage leerlingen van niet-westerse afkomst bij u op school?	1 = 0 – 20 % 2 = 20 – 50% 3 = 50 – 70% 4 = > 70%
OOP1	5	4. De ondersteuning van onderwijs ondersteunend personeel motiveert mij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
OOP2	6	8. Op mijn huidige school is voldoende onderwijs ondersteunend personeel.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
KG	7	6. Het lesgeven zou mij meer motiveren indien mijn klas kleiner zou zijn dan 24 leerlingen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
LB1	8	5. Een positief vooruitzicht in mijn loopbaan motiveert mij om les te geven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
LB2	9	9. De aanwezigheid van carrièreperspectieven in mijn huidige baan motiveert mij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Salaris1	10	10. Mijn huidige salaris motiveert mij om les te geven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Salaris2	11	15. Een hoger salaris zou mij meer motiveren om les te blijven geven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Ouders1	12	7. Als ouders actief betrokken zijn op school motiveert mij dat.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Ouders2	13	12. De actieve ouderbetrokkenheid op mijn huidige school is hoog.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Faciliteiten_1	14	13. Indien de faciliteiten op school voldoende functioneren, motiveert dat mij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens

Faciliteiten_2	15	16. Indien de faciliteiten niet voldoende functioneren heeft dat invloed op mijn motivatie.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Team_1	16	17. Mijn collega's hebben persoonlijke belangstelling voor mij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Team_2	17	11. Mijn collega's helpen mij om het werk gedaan te krijgen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Schoolleiding_1	18	14. Mijn schoolleider biedt opbouwende feedback	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Schoolleiding_2	19	18. Mijn schoolleider is zichtbaar op school.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Schoolleiding_3	20	20. Mijn schoolleider biedt erkenning en waardering.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Leerlingp_1	21	19. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van kinderen afkomstig uit een laag sociaal-economische milieu.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Leerlingp_2	22	21. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van kinderen afkomstig met verschillende culturele achtergronden.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Comp_behschol	23	22. Op dit moment heb ik behoefte aan na- of bijscholing.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Comp_goedlkr	24	23. Ik heb de competenties van een goede leerkracht.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Comp_jobfit	25	27. Lesgeven is een baan die past bij mijn competenties.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Comp_didactiek	26	26. Ik kan goed lesgeven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Auto_inspr	27	28. Ik ervaar voldoende inspraak op het beleid binnen de school.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Auto_zelfst	28	31. Ik ervaar voldoende ruimte tot zelfsturing gedurende mijn werkzaamheden.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Auto_zegschap	29	24. Ik krijg voldoende ruimte om zaken te regelen die ik nodig acht voor een goede uitvoering van mijn werkzaamheden.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Mts_bijdr	30	32. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de maatschappij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens

Mts_waardbijdr	31	25. Leraren leveren een waardevolle sociale bijdrage in de samenleving.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Mts_terug	32	34. Lesgeven geeft mij de kans om iets 'terug' te doen voor de maatschappij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Mts_kids	33	35. Ik houd ervan om te werken met kinderen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Mts_hoogamb	34	36. Lesgeven biedt mij de kans om de ambities te verhogen van kansarme kinderen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Mts_tegensoc	35	29. Lesgeven biedt mij de kans om sociale ongelijkheid tegen te gaan.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Vtk_wilwerken	36	38. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Vtk_wilniethier	37	33. Ik wil blijven werken in het onderwijs, maar niet op deze school.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Vtrk_promotie	38	30. Ik wil op mijn huidige school promotie maken naar een hogere functie.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Vtrk_anderbaan	39	39. Ik verwacht binnen nu en twee jaar een andere baan te hebben.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = mee eens 4 = helemaal mee eens
Eigen_mot	40	40. Hoe beoordeelt u uw eigen motivatie om werkzaamheden te verrichten op uw huidige school.	1 = niet gemotiveerd. 10 = zeer gemotiveerd.
Fvtk_werkdrk	41	37a. Werkdruk: Welke van de onderstaande factoren zou een belangrijke rol spelen bij een mogelijke beslissing uw huidige school te verlaten.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_ruita	42	37b. Geboden ruimte om je talenten te benutten.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_begwerk	43	37c. Begeleiding uitvoering werkzaamheden	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_mautouit	44	37d. Mate van autonomie gedurende de werkzaamheden.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_socklima	45	37e. Sociaal klimaat bij u op school	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek

Fvtk_entcol	46	37g. Enthousiasmerende en inspirerende belangstelling collega's.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_entdir	47	37h. Enthousiasmerende en inspirerende belangstelling directie.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_salniv	48	37i. Salarisniveau	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_arbvo	49	37j. Overige arbeidsvoorwaarden	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_lbpers	50	37k. Loopbaanperspectieven	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_insch	51	37l. Mogelijkheid om invloed uit te oefenen in schoolbreed overleg.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_nlestak	52	37m. Verhouding tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken.	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_allp	53	37n. Aard leerlingpopulatie	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_inkfor	54	37o. Inkrimping formatie	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_onzarb	55	37p. Onzekerheid arbeidscontract	1 = meeste invloed vertrek 2 = veel invloed vertrek 3 = invloed vertrek 4 = beetje invloed vertrek 5 = mogelijk invloed vertrek
Fvtk_werkdrk1	56	37a'. Werkdruk nominaal	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_ruita1	57	37b'. Geboden ruimte om je talenten te benutten.	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_begwerk1	58	37c'. Begeleiding uitvoering werkzaamheden	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_mautouit1	59	37d'. Mate van autonomie gedurende de werkzaamheden.	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_socklima1	60	37e'. Sociaal klimaat bij u op school	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_entcoll1	61	37f'. Enthousiasmerende en inspirerende belangstelling collega's.	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_entdir1	62	37g'. Enthousiasmerende en inspirerende belangstelling directie.	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld

Fvtk_salniv1	63	37h'. Salarisniveau	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_arbvo1	64	37i'. Overige arbeidsvoorwaarden	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_lbpers1	65	37j'. Loopbaanperspectieven	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_insch1	66	37k'. Mogelijkheid om invloed uit te oefenen in schoolbreed overleg.	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_nlestak1	67	37l'. Verhouding tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken.	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_allp1	68	37m'. Aard leerlingpopulatie	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_inkfor1	69	37n'. Inkrimping formatie	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Fvtk_onzarb1	70	37o'. Onzekerheid arbeidscontract	1 = niet ingevuld 2 = wel ingevuld
Bij ontbrekende gegevens blanco laten.			

Aangeven wat er gedaan moet worden als er gegevens ontbreken, in SPSS invoeren als een spatie. In de overzichten wordt dit laten zien als een komma.