




Why do they stay?

*Een onderzoek naar de motivatie van
basisschoolleerkrachten*

Geeske Wind
S2172569
Bachelorthesis
AOLB, Rijksuniversiteit Groningen
Juni 2015

Eerste begeleider: dr. Th. van Dellen
Tweede begeleider: drs. C.J. van der Linden



Inhoudsopgave

Abstract: English version	2
Inleiding van het onderzoek	3
1.1 Aanleiding en context van het onderzoek	3
1.2 Onderzoeksvragen	3
1.3 Relevantie	3
2. Theoretische achtergrond	5
3. Methodologie	11
3.1 Onderzoekseenheden	11
3.2 Dataverzamelingmethoden	11
3.2.1 Kwantitatieve methode	11
3.2.2 Kwalitatieve methode	12
4. Resultaten digitale enquête	15
4.1 De onderzoekspopulatie	15
4.2 Factoranalyse	15
4.3 Vergelijking met factoranalyse van Truong (2010)	19
4.4 Pullfactoren	21
4.5 Pushfactoren	22
4.6 Motivatie	23
4.7 Correlatie motivatie en pullfactoren	23
4.8 Correlatie motivatie en pushfactoren	23
5. Resultaten interviews	25
5.1 Beschrijving van de respondenten	25
5.2 Resultaten per factor	25
6. Conclusie en discussie	28
6.1 Deelvragen	28
6.2 Hoofdvraag	29
6.3 Discussie	29
6.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	30
Literatuurlijst	31
Bijlage 1 Digitale enquête	33
Bijlage 2 Codeboek enquête	38
Bijlage 3 Interviewvragen	42

Abstract: English version

The purpose of this study was to identify push and pull factors that affect the motivation of primary school teachers within the association PCBO Smallerlingland in Friesland. A survey was sent to the headmasters of all participating schools. After permission the headmasters sent it through to the teachers. Some teachers were also asked to participate in an interview. The results suggest firstly that five pull factors (space, management, preconditions, social commitment and career prospects) are considered to be of importance for teacher motivation. Only 'space' has a significant influence on 'the perceived motivation of teachers'. Secondly, the survey as well as the interviews show that five push factors (workload, space, autonomy, social climate in school and accompaniment) are perceived to be of great influence on a possible decision for teachers to leave the profession. The push factors were ranked (1) workload, (2) space, (3) autonomy, (4) social climate in school and (5) accompaniment, where (1) is perceived to have the most influence on a possible decision to leave the teaching profession.

Inleiding van het onderzoek

De samenleving heeft zich in hoog tempo ontwikkeld tot een kenniseconomie. Dit betekent dat kennis één van de belangrijkste productiebronnen van de economie is geworden. In deze kennissamenleving is het van belang dat leerlingen worden voorbereid op permanente kennisontwikkeling, zelfs een leven lang (Onderwijsraad, 2003). Vrijwel niemand betwist dat het onderwijs in de kennissamenleving van groot belang is en blijft. Ook de politiek deelt deze opvatting. De Tweede Kamer heeft de ambitie uitgesproken om in 2020 Nederland tot de top 5 van kenniseconomieën te laten behoren. Uit onderzoek blijkt dat ‘de leerkracht als professional’ bij dit alles een cruciale schakel vormt (Martens, 2009; Runhaar, 2008). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is om die reden gestart met het project ‘*De onderwijsprofessional centraal*’.

Als de leerkracht nu en in de toekomst steeds meer een cruciale rol speelt is het van groot belang dat leerkrachten gemotiveerd zijn en blijven. Gemotiveerde leerkrachten houden van hun vak en steken daar veel tijd in (Nieto, 2003). Recente literatuur laat echter zien dat er veel onvrede en demotivatie heerst bij leerkrachten (Martens, 2009).

1.1 Aanleiding en context van het onderzoek

Om resultaten te kunnen boeken binnen het onderwijs, stelt Vinke (2009), is motivatie om les te geven nodig. Een leerkracht zonder motivatie betekent geen onderwijs, geen betrokkenheid en geen resultaten bij leerlingen (Vinke, 2009). Daarnaast wordt een hoge motivatie van leerkrachten in verband gebracht met het goed uitvoeren van werkzaamheden op een school. Volgens Vinke (2005) blijven goede leerkrachten zonder energie ‘een leeg omhulsel’. Wat zijn de beweegredenen van leerkrachten om les te (blijven) geven? In dit onderzoek zal gekeken worden naar factoren die de motivatie van leerkrachten positief of negatief beïnvloeden, de zogenaamde push- en pullfactoren.

1.2 Onderzoeksvragen

De algemene onderzoeksvraag luidt: *In welke mate zijn basisschoolleerkrachten binnen de vereniging PCBO Smallerland (Friesland) gemotiveerd om hun beroep uit te (blijven) oefenen?*

Deze vraag zal aan de hand van de volgende deelvragen worden beantwoord:

- Welke factoren dragen positief bij aan de motivatie van leerkrachten (om te blijven)?
- Welke factoren dragen negatief bij aan de motivatie van leerkrachten (om te blijven)?

1.3 Relevantie

Praktische relevantie

Met dit onderzoek zal inzicht worden verkregen in factoren die positief of negatief bijdragen aan de motivatie van basisschoolleerkrachten om hun beroep uit te (blijven) oefenen. Met het inzicht in deze factoren kunnen schoolleiders handvatten ontwikkelen om de motivatie van leerkrachten te

bevorderen. Daarnaast zal het onderzoek de leerkrachten zelf, door reflectie op eigen denken en handelen, inzicht geven in hun eigen motivatie voor het beroep.

Maatschappelijke relevantie

Uit onderzoek van Vinke (2005) blijkt dat er in de praktijk behoefte is aan het verhelderen van factoren waardoor een leerkracht gemotiveerd raakt. Dit is het gevolg van het feit dat scholen en schoolleiders door de schaarste van goede en gekwalificeerde leerkrachten op de arbeidsmarkt voor de uitdaging staan om zich te profileren als een aantrekkelijke werkgever. Dit onderzoek naar de motivatie van basisschoolleerkrachten om hun beroep uit te (blijven) oefenen wil de kennis met betrekking tot de bovengenoemde factoren uitbreiden.

Wetenschappelijke relevantie

Er bestaat weinig onderzoek naar de beweegredenen van leerkrachten om les te blijven geven. Het begrip motivatie wordt in de literatuur veelal in verband gebracht met leerlingen. De leerkrachtcomponent ontbreekt. In dit onderzoek zal daarom gekeken worden naar factoren die de motivatie van leerkrachten positief of negatief beïnvloeden, de zogenaamde push- en pullfactoren. Getracht zal worden om de in eerdere literatuurstudies gevonden invloedrijke factoren wat betreft motivatie samen te voegen in een theoretisch hypothetisch arbeidsmotivatiemodel.

2. Theoretische achtergrond

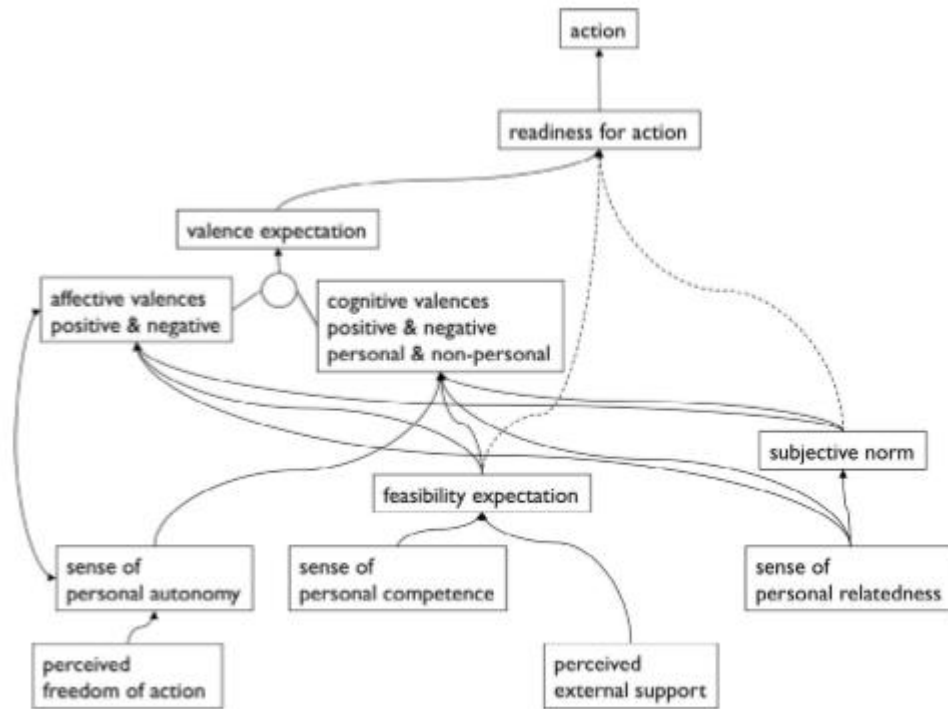
In dit hoofdstuk zal een aantal theoretische benaderingen met betrekking tot het begrip motivatie besproken worden. Deze benaderingen komen samen in het *taak-specifieke motivatiemodel* van De Brabander en Martens (2014). Getracht zal worden om dit model te koppelen aan factoren zoals benoemd door Truong (2010), die mogelijk van invloed kunnen zijn op de motivatie van leerkrachten. Tenslotte zal er een nieuw hypothetisch motivatiemodel gepresenteerd worden dat in dit onderzoek getoetst zal worden. Alvorens dit gedaan kan worden dient het begrip motivatie afgebakend te worden.

Afbakening begrip motivatie

Het begrip motivatie is in de afgelopen decennia door verschillende theoretici gedefinieerd. Van Ginkel (1987, in Malmberg, 2008) noemde motivatie in de jaren '80 al een paraplubegrip, met als reden dat de meest uiteenlopende zaken onder het begrip kunnen vallen. Dat kan definiëren lastig maken. In 2008 stelde Malmberg dat er wat betreft leerkrachtmotivatie ook verschillende dimensies bestaan, zoals de innerlijke driften om voor het beroep van leerkracht te kiezen (Malmberg, 2008). Het is daarom van belang om binnen dit onderzoek voor een eenduidige definitie te kiezen. Er is gekozen uit te gaan van een theoretische definitie van motivatie. Deze definitie heeft betrekking op het werven van kennis zodat er inzicht wordt verkregen in het ontstaan en behoud van motivatie. Om aan te geven dat de motivatie betrekking heeft op het uitvoeren van werkzaamheden wordt de term arbeidsmotivatie gehanteerd. De Moor (1993: 24) definieert dit als volgt: “De arbeidsmotivatie is het proces en het geheel van factoren en aandriften waardoor het gedrag tijdens de werkzaamheden richting krijgt en behouden wordt”.

Taak-specifieke motivatiemodel

Dit model is door De Brabander en Martens (2014) samengesteld op basis van een kritische verwerking van verschillende motivatietheorieën. Voorbeelden zijn de *theory of planned behavior* van Ajzen en Fishbein (Ajzen, 1991), de *person-object theory of interest* van Krapp (2002) en de *self-determination theory* van Deci en Ryan (2000). Bij het taak-specifieke motivatiemodel ligt de nadruk, zoals de naam van het model al zegt, op taak-specifieke motivatie. Dit wordt door De Brabander en Martens (2014) gedefinieerd als ‘de bereidheid tot het uitvoeren van een specifieke actie’, ofwel de handelingsbereidheid. Het model sluit goed aan bij de eerder genoemde definitie van arbeidsmotivatie en gaat zelfs nog een stapje verder. Bij arbeidsmotivatie wordt gesproken van gedrag dat richting krijgt en behouden dient te worden, maar in het taak-specifieke motivatiemodel ligt het accent op de gedragsintentie. Vanuit de intentie kan gedrag volgen. In de volgende alinea's zullen de verschillende componenten van het in *figuur 1* weergegeven taak-specifieke motivatiemodel en de samenhang tussen deze componenten besproken worden.



Figuur 1: Taak-specifieke motivatiemodel van De Brabander en Martens (2014:23)

De Brabander en Martens (2014) omschrijven motivatie als ‘de bereidheid tot actie’. Zij stellen dat bereidheid een vereiste is voor de implementatie van gedrag. Deze bereidheid wordt in de eerste plaats beïnvloed door de valentieverwachting (*valence expectation*). De valentieverwachting is het resultaat van de interactie tussen (positieve en negatieve) affectieve en cognitieve valenties (*affective valences* en *cognitive valences*). Hoe affectieve en cognitieve valenties leiden tot valentieverwachtingen is afhankelijk van hoe de te verrichten actie is geformuleerd, bijvoorbeeld in doelen of in concrete activiteiten. Een leuke activiteit geheel naar eigen keuze is heel anders dan wanneer je dezelfde activiteit doet maar er een beloning wordt gegeven als je het goed doet of een straf wanneer je het niet goed doet. Om deze reden wordt de valentieverwachting gezien als een ingewikkelde wisselwerking tussen affectieve en cognitieve motivatoren.

Het onderscheid tussen affectieve en cognitieve valenties zoals beschreven door De Brabander en Martens (2014) is gebaseerd op de *person-object theory of interest* van Krapp (2002). Krapp (2002) onderscheidt twee vormen van *interest*. De eerste bestaat uit *feeling-related valences*, ofwel de affectieve valenties. Deze worden omschreven als de staat waarin een persoon verkeert wanneer hij bezig is met een activiteit, de persoon is bijvoorbeeld blij of geconcentreerd. De tweede vorm bestaat uit *value-related valences*, ofwel de cognitieve valenties. Deze worden omschreven als de waarde die een persoon hecht aan de uit te voeren activiteit. De waarde die een persoon hecht aan een activiteit is hoger naar mate de doelen en de intenties van de activiteit voor die persoon relevant zijn. In het taak-specifieke motivatiemodel van De Brabander en Martens (2014) hebben deze twee factoren, de affectieve en cognitieve valenties, een zelfstandige positie. Dit betekent dat ze de

handelingsbereidheid kunnen versterken of tegenwerken. Voor beide factoren geldt dat ze kunnen verschillen in sterkte (neutraal of hoog) en richting (positief of negatief).

Het verschil in richting is afkomstig van de *approach-avoidance motivation* theorie van Elliot (2006). In zijn toenaderings- en vermijdingsmotivatie theorie beschrijft Elliot (2006) twee richtingen: het realiseren van handelen (*approach motivation*) en het vermijden van handelen (*avoidance motivation*). Bij toenaderingsmotivatie ontstaat de handelingsbereidheid vanuit positieve redenen. Vermijdingsmotivatie kan echter twee dingen betekenen. Er wordt afgezien van handelen of het juist handelen wordt gestimuleerd om negatieve gevolgen te voorkomen. Om beter inzicht te krijgen in motivatieverschijnselen kunnen volgens De Brabander en Martens (2014) de toenaderings- en vermijdingsmotivatie samengenomen worden met de affectieve en cognitieve valenties, wat leidt tot vier nieuwe en onafhankelijke valenties: toenaderingsmotivatie voor positieve affectieve valenties en voor positieve cognitieve valenties en vermijdingsmotivatie voor negatieve affectieve valenties en voor negatieve cognitieve valenties. Voor zowel de toenaderingsmotivatie als de vermijdingsmotivatie geldt in beide richtingen dat de sterkte kan verschillen van neutraal tot hoog.

Er zijn twee factoren die direct invloed hebben op affectieve en cognitieve valenties. Dit zijn de uitvoerbaarheidsverwachting (*feasibility expectation*) en de subjectieve norm (*subjective norm*). Zoals in het model van De Brabander en Martens (2014) te zien is wordt de uitvoerbaarheidsverwachting beïnvloed door enerzijds het gevoel van persoonlijke competentie (*sense of personal competence*) en anderzijds de waargenomen externe steun (*perceived external support*). Het gevoel van persoonlijke competentie houdt in dat een persoon beoordeelt in hoeverre hij of zij in staat is om een bepaalde actie uit te voeren. De waargenomen externe steun is een contextuele factor die bepalend kan zijn voor de uitvoerbaarheidsverwachting. De Brabander en Martens (2014) stellen dat wanneer persoonlijke competentie en externe steun (positief) wordt ervaren dit leidt tot een hogere uitvoerbaarheidsverwachting. Gevolg daarvan is dat ook de affectieve en cognitieve valenties als positief zullen worden ervaren. Het begrip subjectieve norm is afgeleid uit de *theory of planned behavior* van Ajzen en Fishbein (1991). Deze theorie omschrijft intenties aan de hand van drie factoren: de houding ten opzichte van gedrag (*attitude toward behavior*), de subjectieve norm (*subjective norm*) en de waargenomen gedragscontrole (*perceived behavioral control*). De houding ten opzichte van gedrag en de waargenomen gedragscontrole vallen in het model van De Brabander en Martens (2014) onder de uitvoerbaarheidsverwachting en de valenties. De definitie van de subjectieve norm, zoals beschreven door Ajzen en Fishbein (1991), is door Robeer (2014) vrij vertaald als ‘de geneigdheid van een persoon om gevolg te geven aan de opvatting van belangrijke anderen over juistheid van bepaald gedrag’. Belangrijke anderen (*important others*) kunnen vrienden zijn, maar ook collega’s en ouders. De subjectieve norm kan bepalend zijn voor de motivatie van leerkrachten omdat

het afhankelijk is van de mate van verbondenheid met die belangrijke anderen. In het model wordt dit omschreven als het gevoel persoonlijke verbondenheid (*sense of personal relatedness*).

De twee overgebleven factoren in het model van De Brabander en Martens (2014) zijn het gevoel van persoonlijke autonomie (*sense of personal autonomy*) en de waargenomen handelingsvrijheid (*perceived freedom of action*). Deze factoren door De Brabander en Martens (2014) in het model opgenomen omdat volgens de *self-determination theory* van Deci en Ryan (2000) autonomie een belangrijke rol speelt als het gaat om motivatie. De Brabander en Martens (2014) voegen hieraan toe dat de waargenomen handelingsvrijheid bij kan dragen aan het gevoel van persoonlijke autonomie. Ook is er een wisselwerking tussen persoonlijke autonomie en de affectieve en cognitieve valenties te zien. Wanneer een persoon een sterk gevoel van autonomie heeft dan zal dit volgens De Brabander en Martens (2014) zorgen voor positieve affectieve en cognitieve valenties, die op hun beurt weer een positief effect kunnen hebben op de handelingsbereidheid van die persoon. Omgekeerd geldt hetzelfde. Als de affectieve en cognitieve valenties als positief worden ervaren dan zal de mate waarin een persoon zichzelf zelfstandig acht toenemen. De wisselwerking tussen persoonlijke autonomie en de beide valenties kunnen elkaar op dezelfde manier ook negatief beïnvloeden.

Push- en pullfactoren

In een onderzoek naar de arbeidsmotivatie van leerkrachten op zwarte scholen in vergelijking met de arbeidsmotivatie van leerkrachten op witte scholen vond Truong (2010) in haar literatuurstudie elf factoren die relevant zijn in een onderzoek naar de arbeidsmotivatie van leerkrachten:

- onderwijsondersteunend personeel
- klassengrootte
- loopbaanperspectieven
- salaris
- ouderbetrokkenheid
- faciliteiten op school
- team
- schoolleiding
- mate waarin een leerkracht zichzelf competent acht
- autonomie
- maatschappelijke beweging

Wanneer deze factoren een positieve invloed hebben op de motivatie worden ze beschouwd als pullfactoren, redenen om in het onderwijs te blijven werken. Wanneer deze factoren een negatieve invloed hebben en dus leiden tot demotivatie en een mogelijke beslissing om het onderwijs te verlaten, worden ze beschouwd als pushfactoren.

Koppeling factoren Truong (2010) aan model De Brabander en Martens (2014)

In het model van De Brabander en Martens (2014) wordt gesproken over taak-specifieke motivatie. Dit zou uitmonden in ‘bereidheid tot actie’, ook wel handelingsbereidheid genoemd. Handelingsbereidheid kan echter ook gekoppeld worden aan arbeidsmotivatie. Bij arbeidsmotivatie gaat het letterlijk om de motivatie voor het verrichten van arbeid en omdat arbeid over het algemeen uit verschillende handelingen bestaat, kan arbeidsmotivatie ook worden gezien als handelingsbereidheid.

Getracht zal worden om de factoren die volgens Truong (2010) van invloed zijn op de arbeidsmotivatie te koppelen aan de verschillende onderdelen uit het model van De Brabander en Martens (2014) om zo tot nieuw hypothetisch arbeidsmotivatiemodel te komen dat van toepassing is op leerkrachten in het basisonderwijs. De koppeling van factoren is te lezen in onderstaande *tabel 1*.

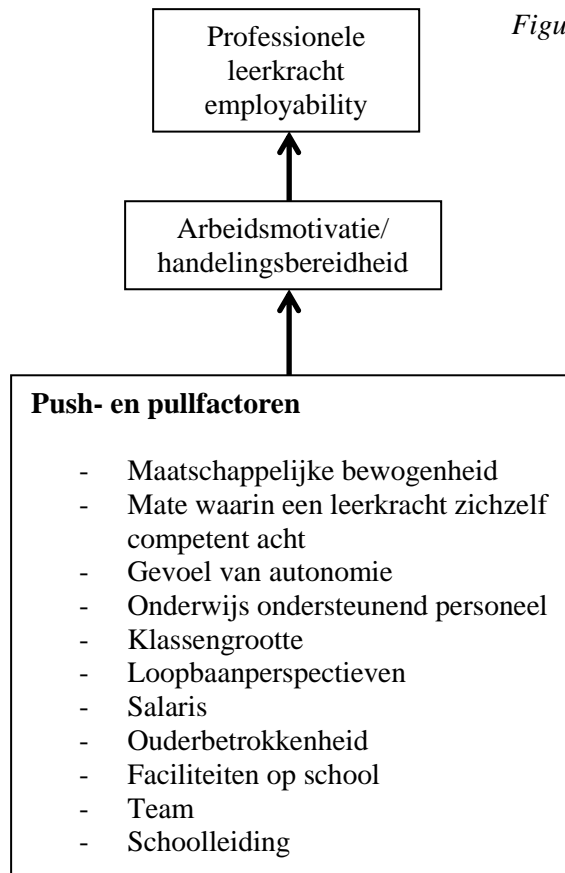
Tabel 1: Koppeling model De Brabander en Martens (2014) aan factoren Truong (2010)

Factoren taak-specifieke motivatiemodel De Brabander en Martens (2014)	Factoren van invloed op arbeidsmotivatie zoals beschreven door Truong (2010)
Valentieverwachting - affectieve en cognitieve valenties	De waarde die je hecht aan je beroep en je uit te voeren taken heeft te maken met de <i>maatschappelijke bewogenheid</i> .
Uitvoerbaarheidsverwachting: - gevoel van persoonlijke competentie en waargenomen externe steun	Dit sluit goed aan op de begrippen <i>onderwijs ondersteunend personeel, faciliteiten op school, team, schoolleiding</i> (waarvan leerkrachten steun kunnen ervaren) en <i>de mate waarin een leerkracht zichzelf competent acht</i> voor het beroep dat hij of zij uitvoert.
Subjectieve norm - gevoel van persoonlijke verbondenheid	Het gevoel van persoonlijke verbondenheid wordt veroorzaakt door het <i>team</i> en de <i>schoolleiding</i> . Leerkrachten kunnen hen ook zien als belangrijke anderen en hun gedrag aanpassen aan wat het team en directie juist acht.
Gevoel van persoonlijke autonomie: - waargenomen handelingsvrijheid	Hier sluit het begrip <i>autonomie</i> goed bij aan.

Zeven van de elf factoren zoals beschreven door Truong (2010) kunnen gekoppeld worden aan begrippen uit het taak-specifieke model van De Brabander en Martens (2014), maar er zijn vier factoren die niet ondergebracht kunnen worden bij begrippen uit het taak-specifieke model en die wel

van belang worden geacht. Dit zijn: klassengrootte, loopbaanperspectief, salaris en ouderbetrokkenheid.

Van belang is dus om een nieuw hypothetisch theoretisch arbeidsmotivatiemodel te ontwerpen dat alle factoren, zoals beschreven door Truong (2010), bevat.



Figuur 2: Hypothetisch theoretisch 'arbeidsmotivatiemodel'

3. Methodologie

In dit hoofdstuk worden de gekozen methoden uiteengezet. Er is onderscheid gemaakt tussen een kwantitatieve en kwalitatieve methode. De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: *In welke mate zijn basisschoolleerkrachten binnen de vereniging PCBO Smallingerland (Friesland) gemotiveerd om hun beroep uit te (blijven) oefenen?*

3.1 Onderzoekseenheden

In dit onderzoek is ervoor gekozen om alle basisscholen binnen de vereniging PCBO Smallingerland (Friesland) te bestuderen. Er is geen steekproef van leerkrachten getrokken, maar alle scholen zijn benaderd met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek. Op deze manier is getracht om de operationele populatie zo groot mogelijk te krijgen. Bij vereniging PCBO Smallingerland zijn 13 basisscholen aangesloten, waarvan één basisschool voor Speciaal Basisonderwijs. In totaal werken er 169 vaste leerkrachten.

3.2 Dataverzamelmethode

Zoals eerder aangeduid is er gebruik gemaakt van een kwantitatieve en een kwalitatieve methode. De kwantitatieve methode betreft een survey onderzoek en de kwalitatieve methode betreft interviews met drie leerkrachten die de enquête hebben ingevuld. Het vergelijken van afzonderlijk onderzoek om de validiteit van het onderzoek te bepalen en verhogen wordt *triangulatie* genoemd (Baarda, 2009). Een nadeel van triangulatie is echter dat het de onderzoekslast verhoogt omdat er in het geval van dit onderzoek dus zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek wordt gedaan. Er is gekozen voor triangulatie omdat het streven is verklaringen te vinden voor de resultaten die het survey onderzoek heeft opgeleverd. Aangenomen wordt dat interviews verdiepende en onderliggende kennis kunnen opleveren.

In het vervolg zullen de kwantitatieve en kwalitatieve methode verder worden toegelicht.

3.2.1 Kwantitatieve methode

Het kwantitatieve deel van dit onderzoek betreft een survey onderzoek. Bij een survey onderzoek wordt bij een groot aantal onderzoekseenheden gegevens verzameld via systematische ondervraging of observatie. Meestal gaat het hierbij om een groot aantal kenmerken (Baarda & de Goede, 2006: 132). Het doel van een survey is het vaststellen van onder andere gedrag en meningen bij een bepaalde bevolkingsgroep en het is een geschikte manier om grootschalig beschrijvend onderzoek te doen ('t Hart, Boeie & Hox, 2005: 220).

Er is een digitale enquête gemaakt aan de hand van de gestandaardiseerde *'Teacher Motivation Questionnaire'*, zoals gebruikt door Truong (2010). Deze is te vinden in *bijlage 1*. Vragen die niet relevant waren voor dit onderzoek zijn weggelaten. Een voorbeeld is: "Hoe groot is het percentage

leerlingen van niet-westerse afkomst bij u op school?” Het gebruik van een digitale vragenlijst heeft als voordeel dat het anonimiteit geeft voor de leerkrachten. Op deze manier wordt ook de kans op sociaal wenselijke antwoorden geminimaliseerd. Daarnaast kan een digitale enquête snel worden verspreid en kunnen de gegevens snel worden ingevoerd. Een nadeel van een digitale enquête is dat het de respons kan beïnvloeden. Leerkrachten krijgen een mail met de link naar de enquête en deze kan makkelijk ‘vergeten’ of verwijderd worden.

Dataverzameling survey (en interviews)

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen de vereniging PCBO Smallingerland (Friesland). Alle dertien scholen zijn per mail aangeschreven met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek. Wanneer deelname van een school werd bevestigd ontving de betreffende schoolleider een link naar de digitale enquête. De schoolleiders stuurden deze link vervolgens door naar alle leerkrachten die werkzaam zijn binnen de betreffende school. Leerkrachten konden, naast het invullen van de digitale enquête, zich op vrijwillige basis aanmelden voor een interview. Twee weken na de eerste mail is een herinneringsmail verstuurd naar alle scholen met nogmaals het verzoek tot deelname aan het onderzoek en deze keer ook met de link naar de digitale enquête erbij. Er was één schoolleider die aangaf niet mee te willen werken aan het onderzoek. Een week later is nog een herinneringsmail gestuurd. Hierbij is aangegeven hoeveel leerkrachten de digitale enquête al hadden ingevuld en hoeveel leerkrachten zich hadden aangemeld voor een interview. Er is nogmaals benadrukt dat het streven was om 20 ingevulde vragenlijsten te ontvangen en 5 à 6 leerkrachten bereid te vinden voor het afnemen van een interview.

Betrouwbaarheid

’t Hart et al. (2005) stelt dat de grootte van een steekproef invloed heeft op de betrouwbaarheid van de uitspraken die gedaan worden naar aanleiding van de resultaten van een onderzoek. Een grote steekproef is van belang om betrouwbare uitspraken te kunnen doen en om de geformuleerde hypothesen te bevestigen of te verwerpen. Daarnaast is het voor de repliceerbaarheid van het onderzoek van belang dat de gebruikte instrumenten gestandaardiseerd zijn. Voor de digitale enquête is dit het geval. De interviewvragen zijn gebaseerd op de vragen uit de enquête (zie *bijlage 3*).

Validiteit

De validiteit van een survey is over het algemeen laag (Dubbeldam & Goedmakers, 2003). In dit onderzoek is daarom gebruik gemaakt van *triangulatie* om de validiteit te verhogen. Deze methode is reeds beschreven onder het kopje ‘dataverzamelmethode’.

3.2.2 Kwalitatieve methode

Bij de kwantitatieve methode is een digitale enquête uitgezet die zo beknopt mogelijk diende te zijn. Om deze reden zijn er geen controlevragen in de enquête opgenomen. Dit heeft invloed op de validiteit

van het meetinstrument. Triangulatie is toegepast om de validiteit van dit onderzoek te bevorderen. Er zijn interviews gehouden met leerkrachten die de digitale enquête hebben ingevuld, met als doel om verklaringen te vinden voor de resultaten die de digitale enquête heeft opgeleverd. Aangenomen wordt dat interviews verdiepende en onderliggende informatie kunnen opleveren.

Dataverzameling interviews

De werving van respondenten voor het afnemen van een interview is reeds beschreven onder het kopje *dataverzameling survey (en interviews)*. Leerkrachten zijn, via hun schoolleider, benaderd met de vraag om zich op te geven voor de afname van een interview.

De interviews zijn semi-gestructureerd en er wordt gewerkt met een topiclijst. Dit is een lijst met onderwerpen en eventueel subonderwerpen die de onderzoeker in het interview aan de orde wil stellen. De lijst is in dit onderzoek samengesteld aan de hand van topics uit de digitale enquête (zie *bijlage 1*).

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de interviews is niet in een cijfer uit te drukken omdat standaardisatie niet mogelijk is. Er kan echter wel gekeken worden naar de navolgbaarheid van de dataverzamelmethode. De leerkrachten zijn niet geselecteerd, maar konden zich op vrijwillige basis opgeven voor een interview. De onderzoeker ging naar de school toe waar de leerkracht werkzaam is om het interview af te nemen op een tijd die de leerkracht goed uitkwam. Tijdens het interview kwamen topics aan bod uit de digitale enquête. Voorbeelden zijn: salaris, faciliteiten op school, ouderbetrokkenheid, waardering onderwijsondersteunend personeel, schoolleiding en team. Bij al deze topics werd ingegaan op de mogelijke invloed hiervan op de motivatie van de leerkracht. Daarnaast werd de leerkracht gevraagd om, net als in de digitale enquête, de motivatie voor het beroep van leerkracht uit te drukken in een cijfer van 0 tot 10. Hierbij staat de 0 voor 'niet gemotiveerd' en 10 voor 'zeer gemotiveerd'. Vervolgens werd gevraagd om het gegeven cijfer te onderbouwen. Andere onderwerpen die in het interview aan de orde kwamen waren de vertrekintentie en de volgens de leerkracht motivatieverhogende factoren.

Tijdens het interview speelden 'doorvraagvragen' een belangrijke rol. Wanneer de leerkracht een kort antwoord gaf of wanneer het voor de onderzoeker niet duidelijk was wat de leerkracht bedoelde, kon de onderzoeker doorvragen. Voorbeelden zijn: kunt u daar iets meer over vertellen, kunt u uitleggen waarom u dat vindt? Kleine aanmoedigingen zoals knikken, 'hmm' en 'oké' en oogcontact maken kunnen ervoor zorgen dat de leerkracht uit zichzelf verder vertelt.

De interviews zijn, met toestemming van de leerkrachten, opgenomen met een geluidsrecorder. Door de interviews vertraagd te laten afspelen zijn vervolgens transcripten gemaakt in het programma

Microsoft Word. Er is gebruik gemaakt van de methode *deductief coderen*. Dit betekent dat (kleine) fragmenten worden gelabeld, ze krijgen een code. *Deductief* betekent dat de codes die zullen worden gebruikt van tevoren al bekend zijn. De codes zijn in dit onderzoek gebaseerd op onderwerpen die in de literatuur en de enquête naar voren kwamen. Wanneer alle interviews zijn gecodeerd worden de fragmenten uit de verschillende interviews die horen bij dezelfde code samengenomen om te kijken naar overeenkomsten en verschillen wat betreft de inhoud.

4. Resultaten digitale enquête

In dit hoofdstuk zal een overzicht worden gegeven van de resultaten van het survey onderzoek. Er wordt onderscheid gemaakt tussen push- en pullfactoren. *Pullfactoren* zijn factoren die ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten hun beroep willen blijven uitoefenen en *pushfactoren* zijn factoren die de vertrekintentie van leerkrachten kunnen beïnvloeden. In paragraaf 4.1 zal allereerst een beschrijving gegeven worden van de steekproef. Daarna volgt in paragraaf 4.2 een beschrijving van de factoranalyse en wordt voor verschillende componenten een betrouwbaarheidstest uitgevoerd. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3 een vergelijking gemaakt van de gevonden pullfactoren met de pullfactoren die Truong (2010) vond in haar onderzoek. In paragraaf 4.4 en 4.5 wordt verder ingegaan op de relevantie van de push- en pull factoren. Tot slot wordt in paragraaf 4.6 en 4.7 gekeken naar de significante correlaties tussen de push- en pullfactoren en de motivatie van leerkrachten.

4.1 De onderzoekspopulatie

Binnen de vereniging PCBO Smallerland werken 169 vaste leerkrachten. Deze leerkrachten zijn verdeeld over 13 basisscholen, waarvan één school voor Speciaal Basisonderwijs. Van de 169 leerkrachten hebben 21 leerkrachten de digitale enquête ingevuld. Dat is een respons van 12,4%. Van de 21 leerkrachten was 19% man en 81% vrouw. Deze percentages komen redelijk overeen met het landelijk gemiddelde. In 2013 was in het basisonderwijs bijna 86% vrouw en 14% man (Stamos Factsheet, 2014).

In de enquête werd de leerkrachten gevraagd om aan te geven hoe lang zij al werkzaam zijn in het onderwijs. Er waren geen leerkrachten die aangeven 0 tot 7 jaar ervaring te hebben. Het percentage leerkrachten met 8 tot 14 jaar ervaring bedroeg 19% en de overige 81% werkt al meer dan 14 jaar in het basisonderwijs.

4.2 Factoranalyse

Door middel van een factoranalyse worden alle variabelen onderzocht op hun onderlinge samenhang. In deze factoranalyse zijn alleen de variabelen opgenomen die de pullfactoren beschrijven, omdat deze hetzelfde (ordinale) meetniveau hebben. Voor het analyseren van de pushfactoren en de vertrekintentie zullen andere technieken worden gebruikt.

Een factoranalyse maakt het mogelijk om een aantal variabelen die veel samenhang vertonen te groeperen tot een hoofdvariabele. Voor deze hoofvariabele kan vervolgens de betrouwbaarheid berekend worden. In *tabel 2* is de *rotated component matrix* te zien waarin de items die binnen een component veel samenhang vertonen zijn gekleurd. Deze items hebben binnen de factor een correlatie $> .6$ en scoren op alle andere componenten $< .4$. In de volgende paragrafen zullen per component

verschillende items samengenomen worden om er overkoepelende hoofdvariabelen van te maken en zal voor de nieuwe hoofdvariabelen een betrouwbaarheidstest worden uitgevoerd.

Tabel 2: Rotated Component Matrix factoranalyse

	Component										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3. Ondersteuning van onderwijs ondersteunend personeel	-,219	,247	,167	-,142	,566	-,503	-,402	,031	,043	,153	-,152
4. Meer oop, meer motivatie	-,014	,071	-,493	,704	,064	,271	,092	-,108	,143	-,129	-,034
5. Klassengrootte minder dan 24	-,210	,011	,033	,076	,036	-,939	-,028	,040	-,104	-,156	-,004
6. Positief vooruitzicht motiveert	,485	,036	-,598	,227	-,028	-,319	,192	,136	-,062	-,018	,316
7. Aanwezigheid van carrièreperspectieven	,665	,025	-,303	-,096	-,327	,016	,107	-,011	,281	,099	,305
8. Huidige salaris motiveert om les te geven	,508	,568	-,405	,149	-,026	,089	-,174	,165	-,135	-,243	-,164
9. Een hoger salaris motiveert	-,142	-,075	-,774	-,023	-,192	-,069	,126	,142	-,072	-,114	,070
10. Huidige ouderbetrokkenheid	,165	,108	-,044	,067	,044	,078	,025	-,822	-,121	,092	,061
11. Actieve ouderbetrokkenheid motiveert	-,109	,152	-,009	,824	-,028	-,159	,104	-,169	,199	,202	-,082
12. Goed functionerende faciliteiten motiveert	,291	,103	-,240	-,116	,248	,360	,728	,044	-,008	-,102	-,079
13. Faciliteiten niet voldoen, invloed op motivatie	-,118	,096	,783	,026	-,158	-,295	,012	,108	-,281	,106	-,191
14. Collega's helpen om het werk gedaan te krijgen	,095	,260	,178	,029	-,067	,129	,046	-,185	,130	,837	-,013
15. Collega's tonen persoonlijke belangstelling	,085	,358	,315	,393	-,279	,012	,397	,067	,222	,298	,041
16. Schoolleider zichtbaar	,045	,929	,134	,087	,094	,095	,065	,150	,044	-,028	-,032
17. Schoolleider biedt erkenning en waardering	,106	,788	,006	,012	,102	-,181	-,195	-,268	-,039	,373	-,031
18. Schoolleider geeft opbouwende feedback	,090	,842	,035	-,140	-,046	-,049	,129	-,324	-,003	,213	,022
19. Behoeft aan na- of bijscholing	,139	-,360	,113	-,044	,177	,269	,610	,251	-,175	,329	-,152
20. Ik heb de competenties van een goede leerkracht.	-,104	-,071	,216	,818	-,058	-,086	-,013	,093	-,021	-,088	-,059
21. Leerkracht zijn is een baan die past bij mijn capaciteiten	,142	-,093	-,032	-,022	,297	,496	,153	,523	-,170	-,198	,446
22. Ik kan goed lesgeven	,530	-,067	-,333	,065	,048	,118	,112	,680	,089	-,033	,049
23. Ervaar voldoende inspraak op het beleid binnen de school	,837	,040	,083	-,149	,002	,256	,167	-,150	,059	-,276	-,081
24. Ervaar voldoende ruimte tot zelfsturing tijdens werkzaamheden	,837	,136	,050	-,161	,273	,158	-,002	,020	-,117	,240	-,144
25. Voldoende ruimte zelf regelen zaken voor werkzaamheden	,747	,094	,188	-,025	,394	,057	,036	,021	-,229	,334	,151
26. Lesgeven kans om een bijdrage te leveren aan de maatschappij	,276	,104	-,020	-,193	,507	,449	-,145	,352	,305	,174	,070
27. Leerkrachten leveren een waardevolle bijdrage mts	,415	,188	,306	-,471	,416	,153	,170	-,116	,175	,028	-,045
28. Lesgeven iets 'terug' doen voor de maatschappij	,333	-,046	-,082	,061	,494	-,281	,046	-,042	,475	-,269	,377
29. Ik houd ervan om te werken met kinderen	,122	,035	,052	-,011	,862	,028	,061	-,003	-,003	-,061	-,068
30. Lesgeven kans om de ambities van kansarme kinderen te verhogen	-,016	-,135	,018	-,005	,183	,119	,117	,351	,788	,288	-,004
31. Lesgeven kans om sociale ongelijkheid tegen te gaan	-,096	,249	-,048	,343	-,126	,084	-,109	-,035	,724	-,061	-,242
32. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie.	,162	,079	,418	,391	,040	,175	-,210	-,405	-,291	,165	,229
33. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie, maar niet op deze school.	-,054	,614	,583	,356	,174	-,026	-,146	-,014	,223	-,121	-,021
34. Ik wil op mijn huidige school promotie maken naar een hogere functie.	-,018	,021	-,156	,138	-,143	-,194	,886	-,044	,068	,006	,198
35. Ik verwacht binnen nu en twee jaar een andere baan te hebben.	,076	,060	,431	,243	,187	-,087	-,094	,077	,193	-,026	-,701
Cronbach's α	,771	,887		,790			,667		,627		

Component 1

Zoals in *tabel 2* kan worden afgelezen zijn er binnen de eerste component vier items die sterke correlatie vertonen: de aanwezigheid van carrièreperspectieven, het ervaren van voldoende inspraak op het beleid binnen de school, het ervaren van voldoende ruimte tot zelfsturing tijdens werkzaamheden en het ervaren van voldoende ruimte om zelf zaken te regelen voor het uitvoeren van werkzaamheden. Deze vier items zijn goed samen te vatten in de hoofdvariabele 'ruimte'. Er is een *reliability test* uitgevoerd om te kijken in hoeverre deze items betrouwbaar zijn en in hoeverre ze daadwerkelijk het begrip 'ruimte' meten. Dit resulteerde in een α van .771.

Component 2

Er zijn drie items die een hoge correlatie vertonen: schoolleider zichtbaar, schoolleider biedt erkenning en waardering en schoolleider geeft opbouwende kritiek. Uit deze drie items vloeit een logische hoofdvariabele voort: 'schoolleider'. Deze nieuwe hoofdvariabele heeft volgens de *reliability test* een betrouwbaarheid van .887.

Component 3

Het item uit component 3 is niet meegenomen in de resultaten, omdat deze van weinig betekenis wordt geacht als alleenstaand item.

Component 4

Binnen deze component zijn er drie items die hoog met elkaar lijken te correleren: waardering onderwijsondersteunend personeel, actieve ouderbetrokkenheid motiveert en ik heb de competenties van een goede leerkracht. Uit deze drie items is niet direct een logische hoofdvariabele af te leiden. Er is gekozen om de drie items samen te nemen onder de noemer 'randvoorwaardelijk' omdat ze als randvoorwaarden kunnen worden gezien voor motivatie. De items hebben samen een α van .790.

Component 5 en 10

Binnen deze componenten is er maar één item die hoge correlatie vertoont. Bij component 5 is dat 'ik houd ervan om met kinderen te werken' en bij component 10 is dat 'collega's helpen mij om het werk gedaan te krijgen'. Er is gekozen om deze twee afzonderlijke items wel mee te nemen in de resultaten omdat verwacht wordt dat ze een grote invloed hebben op de motivatie van leerkrachten.

Component 6, 8 en 11

Bij deze componenten waren er geen items die een hoge correlatie lieten zien.

Component 7

Er lijken drie items hoog met elkaar te correleren: goed functionerende faciliteiten motiveert, behoefte aan na- of bijscholing en ik wil op mijn huidige school promotie maken naar een hogere functie. Deze items zijn samengenomen in de hoofdvariabele ‘inzetbaarheid’. Inzetbaarheid omschrijft hier de bereidheid van leerkrachten. Ze willen zich inzetten om verder te komen. De nieuwe variabele ‘inzetbaarheid’ heeft een α van .667.

Component 9

Er zijn twee items die een hoge correlatie vertonen: lesgeven biedt mij de kans om de ambities van kansarme kinderen te verhogen en lesgeven biedt mij de kans om sociale ongelijkheid tegen te gaan. Uit deze twee items is de hoofdvariabele ‘maatschappelijke bewogenheid’ af te leiden. Samen zorgen de items voor een betrouwbaarheid van .627.

4.3 Vergelijking met factoranalyse van Truong (2010)

De resultaten van de factoranalyse van dit onderzoek zijn gebaseerd op 21 respondenten. Dit aantal is gering en dat maakt het trekken van conclusies lastig. Om de resultaten van de factoranalyse beter te kunnen onderbouwen en verantwoorden is een vergelijking gemaakt met de factoranalyse die Truong (2010) in haar onderzoek heeft uitgevoerd. Truong (2010) vond zes hoofdvariabelen die leerkrachten belangrijk vinden als het gaat om hun motivatie: loopbaanperspectieven, maatschappelijke bewogenheid, bewegingsvrijheid om school, competenties, waardevolle baan leerkracht en tegen sociale ongelijkheid. Voor deze zes variabelen is in *tabel 3* hieronder een vergelijking gemaakt tussen de alfa's die gevonden zijn door Truong (2010) en de alfa's die zijn gevonden in dit onderzoek. Hiertoe is een betrouwbaarheidstest uitgevoerd voor de items die Truong (2010) heeft samengenomen bij elke variabele.

Tabel 3: Vergelijking gevonden alfa's Truong (2010) met huidig onderzoek

Hoofdvariabele zoals benoemd door Truong (2010)	Cronbach's α gevonden door Truong (2010)	Cronbach's α gevonden in dit onderzoek
Loopbaanperspectieven	.81	.688
Maatschappelijke bewogenheid	.86	.609
Bewegingsvrijheid op school	.86	.813
Competenties	.86	.260
Waardevolle baan leerkracht	.65	.416
Tegen sociale ongelijkheid	.65	.239

Uit *tabel 3* is af te lezen dat de variabelen ‘loopbaanperspectieven’, ‘maatschappelijke bewogenheid’ en ‘bewegingsvrijheid op school’ ook in dit onderzoek een (redelijk) hoge betrouwbaarheid laten zien.

Dit betekent dat de 21 leerkrachten deze drie variabelen belangrijk achten voor hun motivatie. De variabelen ‘competenties’, ‘waardevolle baan leerkracht’ en ‘tegen sociale ongelijkheid’ laten echter een kleine betrouwbaarheid zien. Dit betekent dat de leerkrachten in dit onderzoek deze variabelen niet als belangrijk beschouwen als het gaat om hun motivatie.

Omdat de variabelen ‘loopbaanperspectieven’, ‘maatschappelijke bewegingheid’ en ‘bewegingsvrijheid om school’ zowel in het onderzoek van Truong (2010) als in het huidige onderzoek een hoge betrouwbaarheid laten zien is ervoor gekozen om deze drie variabelen mee te nemen in verdere analyses.

Vergelijking hoofdvariabelen

Wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen de drie relevante hoofdvariabelen die Truong (2010) vond in haar onderzoek en de vijf hoofdvariabelen die in dit onderzoek naar voren kwamen, valt op dat de variabele ‘maatschappelijke bewegingheid’ overeenkomt. In het onderzoek van Truong (2010) bevat deze variabele echter meer items dan in het huidige onderzoek. Omdat de items die in het huidige onderzoek een hoge correlatie vertonen ook zijn opgenomen in de hoofdvariabele van Truong (2010) wordt de variabele ‘maatschappelijke bewegingheid’ zoals beschreven door Truong (2010) meegenomen in verdere analyses.

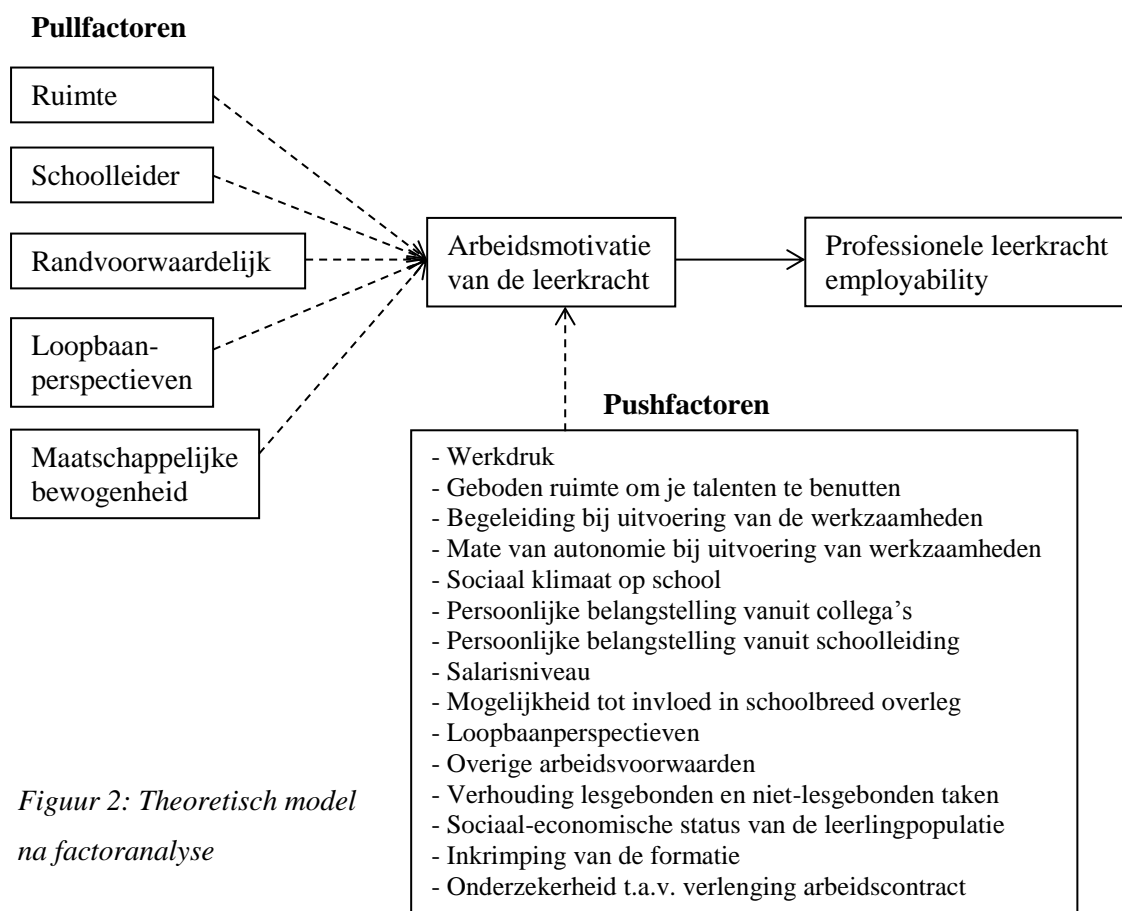
De variabele ‘bewegingsvrijheid op school’, zoals benoemd door Truong (2010), lijkt op basis van de naam overeen te komen met de variabele ‘ruimte’, zoals benoemd in dit onderzoek. Echter, wanneer naar de items wordt gekeken die voor deze variabelen zijn samengevoegd, valt op dat Truong (2010) de variabele ‘bewegingsvrijheid op school’ vooral heeft gebaseerd op items over de schoolleider en items over collega’s. De variabele ‘ruimte’ is echter alleen gebaseerd op items over ruimte en inspraak binnen de school. Op basis van deze inzichten is ervoor gekozen om de variabele ‘bewegingsvrijheid op school’ van Truong (2010) niet te gebruiken, maar daarvoor in de plaats te kiezen voor de variabelen ‘ruimte’ en ‘schoolleider’, zoals benoemd in het huidige onderzoek.

De laatste variabele van Truong (2010) die een hoge betrouwbaarheid laat zien in dit onderzoek is ‘loopbaanperspectieven’. Hieronder vallen de items over salaris, carrièreperspectieven en promotie. Een aantal van deze items zijn in het huidige onderzoek samengenomen onder de variabele ‘inzetbaarheid’. Omdat de items van de variabele ‘inzetbaarheid’ ook mee zijn genomen voor de variabele ‘loopbaanperspectieven’ in het onderzoek van Truong (2010) is ervoor gekozen om de variabele ‘loopbaanperspectieven’ mee te nemen in verdere analyses.

De variabele die overblijft is ‘randvoorwaardelijk’. Deze variabele kwam uit de factoranalyse van dit onderzoek naar voren aan de hand van items over onderwijsondersteunend personeel,

ouderbetrokkenheid en competenties. Omdat deze variabele in het huidige onderzoek een (zeer) hoge betrouwbaarheid liet zien van .790 wordt deze meegenomen in verdere analyses.

Op basis van de resultaten van de factoranalyses en de betrouwbaarheidsanalyses dient het theoretisch model dat is geschetst in het theoretisch kader te worden aangepast. In onderstaande *figuur 2* is een model geschetst waarbij rekening wordt gehouden met de bevindingen uit de factoranalyses en de betrouwbaarheidsanalyses. In het model zijn ook de pushfactoren van item 36 (“Welke van de onderstaande factoren zou een belangrijke rol spelen bij een mogelijke beslissing om uw baan te verlaten?”) opgenomen om een volledig beeld te geven. De stippellijnen laten zien dat nog niet bekend is welke van de push- en pullfactoren significant invloed hebben op de motivatie.



4.4 Pullfactoren

Uit de vergelijking van factoranalyses kwamen vijf pullfactoren naar voren die leerkrachten belangrijk vinden als het gaat om hun motivatie: maatschappelijke bewegoendheid, ruimte, schoolleider, loopbaanperspectieven en randvoorwaardelijk. Om te zien welke van deze factoren door leerkrachten als meest belangrijk worden gezien dient gekeken te worden naar de gemiddelden. De gemiddelde score op 'ruimte' is aanzienlijk hoger dan het gemiddelde score op 'loopbaanperspectieven'. Dit betekent dat de variabele 'ruimte' meer van meer belang wordt geacht dan de variabele

‘loopbaanperspectieven’. Wanneer voor alle variabelen de gemiddelde scores worden vergeleken komt de volgende rangorde naar voren:

1. Ruimte, randvoorwaardelijk, schoolleider, maatschappelijke beweging
2. Loopbaanperspectieven

Deze rangorde laat zien dat ‘loopbaanperspectieven’ door de leerkrachten van kleiner belang wordt geacht dan de andere variabelen als het gaat om hun motivatie. Er is echter geen duidelijkheid over de precieze rangordering van de variabelen ruimte, randvoorwaardelijk, schoolleider en maatschappelijke beweging.

4.5 Pushfactoren

Zoals in de herziene versie van het theoretisch model is te lezen werd er in de enquête gevraagd naar een aantal pushfactoren die de vertrekintentie kunnen meten. Aan de leerkrachten werd de lijst met pushfactoren voorgelegd en hen werd gevraagd om de factoren op volgorde te zetten. De vraag was welke vijf factoren de meeste invloed hadden op een eventuele beslissing om het onderwijs te verlaten. In onderstaande *tabel 4* is een overzicht weergegeven van pushfactoren en de gemiddelde rangordecijfers die gegeven zijn door de leerkrachten. In de eerste kolom zijn de gemiddelde rangordecijfers te zien, waarbij ook de uitschieters zijn meegenomen. Een voorbeeld is dat de rangordecijfers van de leerkrachten bij de factor werkdruk varieerden tussen één en vijf en dat er één leerkracht was die deze factor op plaats dertien had neergezet. In de tweede kolom zijn de gemiddelde rangordecijfers weergegeven waarbij de uitschieters niet zijn meegenomen in de berekening.

Tabel 4: Gemiddelde rangordecijfers vertrekintentie

Factor	Gemiddelde rangordecijfer incl. uitschieters	Gemiddelde rangordecijfer excl. uitschieters
Werkdruk	1,9	1,9
Autonomie	4,9	4,9
Ruimte	5,1	4,3
Sociaal klimaat	6,3	5,1
Begeleiding	6,7	6,5
Inkrimping formatie	7,8	7,8
Belangstelling collega's	8,2	8,2
Verhouding les/niet-lesgebonden taken	8,4	8,4
Belangstelling schoolleiding	8,5	8,2
Salaris	9	9
Loopbaanperspectieven	9	9
Overige arbeidsvoorwaarden	9,4	9,4
Invloed binnen de school	10,2	10,2
Onzekerheid t.a.v. verlenging arbeidscontract	11,3	11,3
Soc.Ec. Status leerlingpopulatie	13	13

Uit *tabel 4* is af te lezen dat er op basis van de inclusie of exclusie van uitschieters twee verschillende top-vijven kunnen ontstaan. Werkdruk wordt met een rangscore van 1,9 in beide top-vijven gezien als de meest invloedrijke factor wat betreft een beslissing om het beroep van leerkracht te verlaten. Bij inclusie van uitschieters wordt de factor werkdruk gevolgd door de factoren autonomie, ruimte, sociaal klimaat en begeleiding. Bij exclusie van uitschieters wordt de factor werkdruk gevolgd door achtereenvolgens ruimte, autonomie, sociaal klimaat en begeleiding.

4.6 Motivatie

Aan de 21 leerkrachten werd de volgende vraag gesteld: “Hoe beoordeelt u uw eigen motivatie om werkzaamheden te verrichten op uw huidige school?” Hierbij konden de leerkrachten hun eigen motivatie een cijfer geven van 0 tot 10 waarbij de 0 voor ‘zeer ongemotiveerd’ stond en de 10 voor ‘zeer gemotiveerd’. Er was één leerkracht die de eigen motivatie een *zes* gaf (4,8%), twee leerkrachten gaven een *zeven* (9,5%), 14 leerkrachten gaven een *acht* (66,7%) en vier leerkrachten gaven de eigen motivatie een *negen* (19,0%).

4.7 Correlatie motivatie en pullfactoren

Er kan een correlatie worden berekend tussen de vijf gevonden pullfactoren en de mate waarin leerkrachten zichzelf gemotiveerd achten. Uit de correlatietabel blijkt dat alleen de factor ruimte een hoge (significante) correlatie vertoont met de mate waarin leerkrachten zichzelf gemotiveerd achten. Dit betekent dat de leerkrachten die de enquête hebben ingevuld vinden dat de factor ruimte veel invloed heeft op hun motivatie.

4.8 Correlatie motivatie en pushfactoren

Vanwege de onderlinge afhankelijkheid tussen de rangorden van de pushfactoren dient uiterst voorzichtig te worden omgegaan met de volgende bevindingen. Onderstaande *tabel 5* geeft een indruk van pushfactoren die samenwerken (positieve correlatie) en pushfactoren die elkaar tegenwerken (negatieve correlatie).

Tabel 5: Correlatie motivatie en pushfactoren

Factoren	Correlatie
Motivatie & loopbaanperspectieven	-.496*
Werkdruk & begeleiding	.542*
Ruimte & belangstelling vanuit directie	.489*
& overige arbeidsvoorwaarden	-.468*
& inkrimping formatie	-.658**
Autonomie & inkrimping formatie	-.470*
Sociaal klimaat & persoonlijke belangst. collega's	.734**
& persoonlijke belangst. directie	.575**
& SES leerlingpopulatie	-.560**

Persoonlijke belangst. collega's & pers bel directie & salarisniveau & loopbaanpersp	.791** -.470* -.436*
Persoonlijke belangst. directie & inkringing formatie	-.463*
Invloed uitoefenen school & inkringing formatie	-.442*
Inkringing formatie & onzekerh. t.a.v. arbeidscontract	.449*

* = sign. 0.05 ** = sign. 0.01

In alle voorzichtigheid kan een aantal uitspraken gedaan worden op basis van de gegevens uit bovenstaande tabel:

- leerkrachten zijn weinig gemotiveerd als ze weinig loopbaanperspectieven zien;
- leerkrachten ervaren veel werkdruk als ze weinig worden begeleid bij hun werkzaamheden;
- leerkrachten ervaren veel ruimte wanneer de directie belangstelling toont en ze ervaren weinig ruimte als het gaat om overige arbeidsvoorwaarden en de inkringing van de formatie;
- leerkrachten ervaren weinig autonomie als de formatie krimpt;
- een goed sociaal klimaat op school lijkt samen te hangen het tonen van persoonlijk belangstelling door collega's en directie. De factoren sociaal klimaat en de SES van de leerlingpopulatie lijken elkaar tegen te werken. Dit zou kunnen duiden op een minder goed sociaal klimaat wanneer de SES van de leerlingpopulatie laag is;
- wanneer de persoonlijke belangstelling vanuit de directie groter wordt, zal volgens de leerkrachten ook de persoonlijke belangstelling vanuit collega's groter worden. Het salarisniveau en de loopbaanperspectieven lijken de persoonlijke belangstelling vanuit collega's tegen te werken;
- leerkrachten ervan dat de persoonlijke belangstelling vanuit de directie afneemt wanneer de formatie inkrimpt;
- leerkrachten ervaren dat ze minder invloed kunnen uitoefenen op school wanneer de formatie inkrimpt;
- inkringing van de formatie en de onzekerheid ten aanzien van de verlenging van het arbeidscontract lijken met elkaar samen te werken. Wanneer de formatie inkrimpt kan dit leiden tot meer onzekerheid ten aanzien van het de verlenging van het arbeidscontract.

5. Resultaten interviews

Dit hoofdstuk beschrijft de belangrijkste resultaten van de gehouden interviews, die ter aanvulling zullen worden gebruikt bij de afgenomen enquête.

5.1 Beschrijving van de respondenten

Voor de interviews hebben zich drie vrouwelijke leerkrachten aangemeld die alle drie aangaven meer dan 14 jaar ervaring te hebben in het onderwijs. Er is gekozen om geen verdere informatie te verstrekken over de respondenten vanwege hun privacy.

5.2 Resultaten per factor

In deze paragraaf zullen de meest opvallende resultaten beschreven worden uit de interviews. Aan de hand van de factoren die naar voren kwamen in de enquête wordt de tendens van de data beschreven.

Salaris

Leerkrachten geven aan dat het salaris wel degelijk invloed heeft op de motivatie, maar niet doorslaggevend is. Zoals één leerkracht dit mooi verwoordde: *“Je kunt er geen luxe villa van financieren, maar dat hoeft ook helemaal niet.”* Hoewel de leerkrachten tevreden zijn over hun salaris plaatsen zij de kanttekening dat je als leerkracht vaak terug moet komen voor je werk en dat die uren niet worden vergoed.

Faciliteiten op school

De leerkrachten noemen bij de faciliteiten op school zeer uiteenlopende en vooral demotiverende voorbeelden. Er is één leerkracht die aangeeft dat ze het jammer vindt dat als er een cursus wordt aangeboden of een vernieuwing wordt aangebracht, het materiaal om daar iets mee te doen niet meteen aanwezig is. Soms moet daar maanden of zelfs jaren op worden gewacht. Een andere leerkracht vindt het belangrijk dat leerkrachten tijdens een studiedag ook gefaciliteerd worden in bijvoorbeeld een lunch. De derde leerkracht gaf aan dat bij de vernieuwing van het plein geen rekening wordt gehouden met het kleuterplein. Hieruit is op te maken dat de leerkrachten faciliteiten op school erg belangrijk vinden en dat dit zeker van invloed is op de motivatie.

Ouderbetrokkenheid

Alle leerkrachten ervaren ouderbetrokkenheid als zeer belangrijk als het gaat om motivatie. Het motiveert als ouders enthousiast zijn en meedenken en meedoen. Eén van de leerkrachten plaatst echter ook een kanttekening bij dit thema: *“Ouders hoeven leerkrachten echt niet op een voetstuk te zetten, maar het is wel fijn als ze je expertise aannemen. Leerkracht zijn is je vak en dat mis je, dat ouders je dat fiat niet altijd geven.”*

Maatschappelijke bewogenheid

De leerkrachten geven aan dat dit een cruciale factor is voor de motivatie. Alle drie leerkrachten zien hun baan als maatschappelijk relevant en vinden dat zij als leerkracht een grote bijdrage leveren aan de maatschappij. Voor de ene leerkracht is altijd al zo geweest en voor de andere leerkracht is het besef vooral gekomen toen ze zelf kinderen kreeg. Eén van de leerkrachten zei het volgende: *“Het kan zijn dat ik één van de toekomstige minister-presidenten in de klas heb gehad en ik kan in een ziekenhuis terecht komen waar een oud-leerling mij verpleegt. Ik doe er behoorlijk toe in de maatschappij, omdat ik een gedeelte van een mensenleven een kind probeer een beetje mee te vormen.”*

Leerlingpopulatie

De leerkrachten zien de (wisselende) leerlingpopulatie als een motiverende factor. Een ‘pittige’ groep motiveert hen om verschillende aanpakken uit te proberen, maar er wordt ook benadrukt dat een moeilijke groep veel energie kost en dat het dan heel fijn is als er collega’s zijn die ondersteuning bieden.

Onderwijsondersteunend personeel

Wat opvalt is dat twee leerkrachten aangeven liever een conciërge te hebben dan een klassenassistent. *“Het is fijn als er iemand is die koffie zet, de was doet en lampen vervangt.”* Daaraan voegt een andere leerkracht toe: *“Een klassenassistent is fijn, maar je kunt er ook werk van hebben. Als het loopt is het fijn, dan kun je meer betekenen voor de kinderen.”*

Schoolleiding

De schoolleiding wordt als één van de belangrijkste factoren gezien wat betreft de invloed op motivatie. Een goede schoolleider weet leerkrachten te motiveren door hen op persoonlijk vlak te coachen en feedback te geven. Daarnaast is een goede schoolleider iemand die strakke lijnen uitzet en zorgt voor een duidelijke richting. Eén van de leerkrachten zei het volgende: *“Je bent constant aan het zoeken naar je eigen motivatie bij een andere directeur, want elke directeur motiveert op een andere manier.”*

Team

Eén van de leerkrachten geeft aan het team de belangrijkste factor te vinden als het gaat om haar motivatie. Alle drie leerkrachten geven dezelfde verklaring voor het feit dat het team een grote invloed heeft op de motivatie. Je moet het als team met elkaar doen en als je niet met plezier naar je werk gaat omdat er iemand is die dwars ligt of voor dingen wegloupt dan kan dat een grote invloed hebben op je motivatie. Eén van de leerkrachten voegde daar nog aan toe: *“Een goed team is niet alleen een grote voorwaarde voor je eigen motivatie, maar ook voor het geven van goed onderwijs.”*

Loopbaanperspectieven

“Je bent juf en je blijft juf.” Dat was hoe één van de leerkrachten dit onderwerp beschreef. Als leerkracht zijn er weinig loopbaanperspectieven. Er kan doorgeleerd worden, een cursus gedaan worden, men kan solliciteren naar een functie als bouwcoördinator of men kan IB-er worden. Veel meer opties zijn er niet. Toch vinden de leerkrachten het belangrijk dat deze opties er zijn zodat zij zich verder kunnen blijven ontwikkelen als leerkracht.

Klassengrootte

Volgens de leerkrachten heeft klassengrootte zeker invloed op de motivatie, maar hangt het vooral samen met het aantal kinderen in de klas dat extra aandacht nodig heeft. Zoals één van de leerkrachten het verwoordt: *“Als je een groep van 33 hebt zonder kinderen die extra aandacht nodig hebben of een groep van 23 waarin vier kinderen zitten met (ernstige) gedragsproblemen en je kijkt naar je energie, dan zou je kiezen voor de groep van 33.”*

Vertrekintentie

De leerkrachten werd ook gevraagd of ze er ooit over na hadden gedacht om het onderwijs te verlaten en welke factoren daarbij van invloed waren. Eén leerkracht gaf aan hier nooit over nagedacht te hebben en de andere twee leerkrachten noemden de werkdruk als belangrijkste factor. Eén leerkracht zei: *“Heel veel van je tijd buiten het in de klas zijn gaat zitten in het op schrift stellen van wat je van plan bent, wat je gedaan hebt en wat je ervan vindt.”* De andere leerkracht omschreef het als volgt: *“Het zijn vooral de drukke perioden. Dat wringt weleens want je wilt eigenlijk thuis zijn bij je gezin op de momenten dat je niet hoeft te werken, maar dat kan niet altijd.”*

Overige motivatoren

Op de vraag of er factoren waren die niet aan bod zijn gekomen in het interview, maar voor de leerkrachten wel van belang zijn, antwoordde één leerkracht dat zij het belangrijk vond hoe de kinderen de leerkracht zien: *“Hoe de kinderen jou zien en met jou omgaan.”*

6. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zullen de deelvragen en de hoofdvraag van dit onderzoek worden beantwoord. Tevens zullen de beperkingen van dit onderzoek worden beschreven en worden er suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

6.1 Deelvragen

Welke factoren dragen positief bij aan de motivatie van leerkrachten (om te blijven)?

De resultaten van het kwantitatieve deel van dit onderzoek maken aannemelijk dat er vijf hoofdvariabelen zijn die leerkrachten erg belangrijk vinden als het gaat om hun motivatie. Dit zijn ruimte, randvoorwaardelijk, schoolleider, maatschappelijke bewogenheid en loopbaanperspectieven. De gemiddelde scores op deze variabelen geven aanwijzing voor een rangorde binnen deze vijf factoren. Leerkrachten lijken de variabelen ruimte, randvoorwaardelijk, schoolleider en maatschappelijke bewogenheid belangrijker te vinden voor hun motivatie van de variabele loopbaanperspectieven. Echter, alleen de variabele ruimte laat een significante correlatie zien met de variabele motivatie. De resultaten van het kwalitatieve deel van dit onderzoek bevestigen voor een deel de resultaten van het kwantitatieve deel. De resultaten van de interviews maken aannemelijk dat leerkrachten de meeste waarde hechten aan een goede schoolleider, ouderbetrokkenheid, onderwijsondersteunend personeel en de maatschappelijke bewogenheid als het gaat om hun motivatie. Het belang van de variabelen schoolleider en maatschappelijke bewogenheid wordt in de interviews bevestigd. Het belang van maatschappelijke bewogenheid lijkt goed aan te sluiten bij wat de Brabander en Martens (2014) benoemen als factor met directe invloed op ‘de bereidheid tot handelen’, namelijk de valentieverwachting. Daarnaast werd op basis van de koppeling van factoren van Truong (2010) en de Brabander en Martens (2014) verwacht dat de schoolleider een grote rol zou spelen bij het gevoel van persoonlijke verbondenheid en waargenomen steun. Dit lijkt bevestigd te worden, zowel in de resultaten van de enquête als de resultaten van de interviews.

Het belang van de variabelen ouderbetrokkenheid en onderwijsondersteunend personeel, waar in de interviews aanwijzing voor is, lijkt echter in tegenspraak te zijn met de resultaten van het kwantitatieve deel. Opvallend is dat de variabele ruimte door de geïnterviewde leerkrachten niet wordt benoemd als belangrijk wanneer het gaat over hun motivatie voor het beroep van leerkracht.

Welke factoren dragen negatief bij aan de motivatie van leerkrachten?

De resultaten van het kwantitatieve deel van dit onderzoek maken aannemelijk dat werkdruk door de leerkrachten wordt gezien als de belangrijkste factor bij een mogelijke beslissing om het onderwijs te verlaten. Uit de enquête kwam een top-vijf naar voren van factoren die leerkrachten belangrijk achten bij een dergelijke beslissing: (1) werkdruk, (2) ruimte, (3) autonomie, (4) sociaal klimaat en (5) begeleiding. Vanwege de onderlinge afhankelijkheid tussen de rangorden van deze pushfactoren dient uiterst voorzichtig te worden omgegaan met de bevindingen uit de correlatieanalyses van de

pushfactoren met motivatie. In de correlatieanalyse laat de factor loopbaanperspectief een significante negatieve correlatie zien met de variabele motivatie. Dit zou kunnen wijzen op een lage motivatie van leerkrachten wanneer er weinig loopbaanperspectieven (lijken te) zijn. De factoren uit de top-vijf en de andere pushfactoren lijken geen significante invloed te hebben op motivatie. De resultaten van het kwalitatieve deel van dit onderzoek bevestigen het door leerkrachten ervaren belang van een aantal pushfactoren. Ten eerste de werkdruk. De interviews geven aanwijzing dat werkdruk wordt veroorzaakt door de afwezigheid of ontoereikendheid van variabelen zoals onderwijsondersteunend personeel. Wanneer leerkrachten niet de ondersteuning en begeleiding krijgen die ze nodig hebben bij de uitvoering van hun taken heeft dat volgens hen niet alleen een negatieve invloed op de motivatie, maar ook op de kwaliteit van het onderwijs dat gegeven wordt. Daarnaast bevestigen de resultaten van de interviews het belang van een goed sociaal klimaat op school. Door de leerkrachten wordt hierbij gerefereerd aan het belang van een goede schoolleider en een leuk team. De factoren ruimte en autonomie worden door de leerkrachten niet benoemd als belangrijk bij een mogelijke beslissing om het onderwijs te verlaten.

6.2 Hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: *In welke mate zijn basisschoolleerkrachten binnen de vereniging PCBO Smallerland (Friesland) gemotiveerd om hun beroep te blijven uitoefenen?*

De cijfers die leerkrachten gaven voor hun eigen motivatie liepen uiteen van een 6 tot een 9. Er werd echter maar één 6 gegeven en het gemiddelde was een dikke 8. Deze cijfers maken het aannemelijk dat leerkrachten over het algemeen goed gemotiveerd zijn voor het (blijven) uitoefenen van hun beroep. Echter, er zijn slechts twee variabelen die een significante invloed lijken te hebben op die motivatie: ruimte (als pullfactor) en loopbaanperspectief (als pushfactor).

6.3 Discussie

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Een eerste beperking betreft het aantal respondenten. Voor het kwantitatieve deel van het onderzoek betekent dit dat de data niet altijd voldeed aan de normen die voor bepaalde procedures zijn vastgesteld. Dit heeft effect op de generaliseerbaarheid van het onderzoek omdat niet aangenomen mag worden dat de resultaten ook zullen gelden voor de gehele leerkrachtpopulatie binnen vereniging PCBO Smallerland. Ook bij het kwalitatieve deel van dit onderzoek dient vermeld te worden dat de resultaten zijn gebaseerd op slechts drie interviews.

Een tweede beperking betreft de dataverzamelingsprocedure. Er zou sprake kunnen zijn van een selectie-effect omdat er toestemming verkregen diende te worden bij de schoolleiders. Eén schoolleider gaf aan de leerkrachten van de betreffende school niet te willen belasten met een enquête die ging over een onderwerp waarover door de leerkrachten zes maanden eerder ook een enquête was ingevuld. De leerkrachten werden door de schoolleider niet vrijgelaten in hun keuze om de enquête in te vullen. Van de andere schoolleiders is niet bekend of ze de enquête en de vraag over de afname van een interview hebben doorgestuurd naar de leerkrachten. In theorie bestaat de mogelijkheid dat de

leerkrachten die de enquête hebben ingevuld slechts afkomstig zijn van twee scholen binnen de vereniging.

Een derde beperking betreft de inhoud van de gehouden interviews. De analyse van de resultaten gaf aanwijzing voor een tekort aan besproken topics. Veel van de variabelen uit de vragenlijst zijn besproken, maar de topics over autonomie, ruimte, eigen competenties en werkdruk waren niet in de interviews opgenomen. Gevolg was dat de leerkrachten deze topics niet konden toelichten voor wat betreft de mogelijke invloed op hun motivatie.

Tenslotte is de groep leerkrachten die de enquête niet heeft ingevuld mogelijk anders gemotiveerd dan de groep leerkrachten die de enquête wel hebben ingevuld.

6.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Nu invloedrijke factoren wat betreft de motivatie van leerkrachten bekend zijn is de volgende stap om in een vervolgonderzoek handvatten te ontwerpen voor schoolleiders waarmee zij binnen hun school op deze factoren kunnen inspelen.

Literatuurlijst

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek: handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek: Groningen/Houten*: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D. B. & Goede, de M. P. M. (2006). *Basisboek methode en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Brabander, C.J. de & Martens, R.L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. Open University of the Netherlands. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human Needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dubbeldam, M. & Goedmakers, W. (2003). *Integraal management: instrument van verandering?* Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Hart, H. ‘t, Boeie, H. & J. Hox (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boomonderwijs.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Malmberg, L. E. (2008). *Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes*. In: Elsevier: Learning and instruction 18.
- Martens, R. (2009). *Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Moor, W. de (1993). *Arbeidsmotivatie als management-instrument*. Houten: Bohnstafleu Van Loghum.

Nieto, S.M. (2003). *What keeps teachers going?* In: Association for supervision and curriculum development. 14-18pp.

Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

Robeer, V. C. (2014). *Cognitieve valenties en subjectieve normen van basisschool leerkrachten bij verplichte en zelfgekozen professionaliseringsactiviteiten*. Leiden: Instituut Pedagogische Wetenschappen afdeling Onderwijsstudies.

Runhaar, P. (2008). *Professionele ontwikkeling in lerende scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Stamos (2014). Factsheet werkgelegenheid onderwijs naar geslacht.

http://stamos.nl/downloads/Factsheet_werkgelegenheid_onderwijs_naar_geslacht02122011.pdf

Truong, D. D. (2010). *De arbeidsmotivatie van onderwijsgeevenden zwart/wit bekeken*. Utrecht.

Vinke, R. (2005). Motivatie: de motor achter de begaafdheid. In: *Gids voor personeels management*, 84, 9, 13-17pp.

Vinke, R. (2009). *De weerbarstige praktijk van het motiveren*. Alphen a/d Rijn: Kluwer.20-55pp.

Bijlage 1 Digitale enquête

Enquête ‘Teacher motivation questionnaire’

Beste leerkracht,

U participeert in een onderzoek naar de motivatie van leerkrachten om hun beroep te blijven uitoefenen. U wordt 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 38 items en neemt 10-15 minuten in beslag.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

1. Geslacht

Man Vrouw

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

0-7 jaar 8-14 jaar >14 jaar

In dit gedeelte van de enquête worden u 33 stellingen voorgelegd. U kunt bij deze stellingen aangeven in hoeverre u het ermee eens of oneens bent.

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

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

4. Het lesgeven zou mij meer motiveren als er meer onderwijs ondersteunend personeel aanwezig zou zijn.

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

5. Het lesgeven zou mij meer motiveren als mijn klas kleiner zou zijn dan 24 leerlingen.

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

6. 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

7. De aanwezigheid van carrièreperspectieven in mijn huidige baan motiveert mij.

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

8. Mijn huidige salaris motiveert mij om les te geven.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
9. 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
10. De actieve ouderbetrokkenheid op mijn huidige school is groot.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
11. Als ouders actief betrokken zijn bij school motiveert mij dat.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
12. Als de faciliteiten op school voldoende functioneren motiveert mij dat.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
13. Als 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
14. 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
15. Mijn collega's hebben persoonlijk belangstelling voor me.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
16. Mijn schoolleider is zichtbaar op school.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
17. Mijn schoolleider biedt erkenning en waardering voor de medewerkers.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens
18. Mijn schoolleider geeft opbouwende feedback.
 helemaal mee oneens oneens noch mee eens, noch mee oneens eens helemaal mee eens

19. Op dit moment heb ik behoefte aan na- of bijscholing.

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

20. Ik heb de competenties van een goede leerkracht.

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

21. Leerkracht zijn is een baan die past bij mijn capaciteiten.

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

22. Ik kan goed lesgeven.

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

23. Ik ervaar voldoende inspraak op het beleid binnen de school.

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

24. Ik ervaar voldoende ruimte tot zelfsturing gedurende mijn werkzaamheden.

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

25. 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

26. 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

27. Leerkrachten leveren een waardevolle sociale bijdrage in de samenleving.

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

28. 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

29. Ik houd ervan om te werken met kinderen.

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

30. 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

31. 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

32. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie.

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

33. 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

34. 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

35. 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

36. Welke van de onderstaande factoren zou een belangrijke rol spelen bij een mogelijke beslissing uw huidige baan te **verlaten**? Wilt u eerst **vijf factoren** selecteren? Bij de volgende vraag wordt u gevraagd om deze vijf factoren van een rangordecijfer te voorzien (1 t/m 5).

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

37. 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

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hartelijk dank voor uw medewerking!

<http://www.surveio.com/survey/d/M5N5O2A1Y3N6R8V0H>

Bijlage 2 Codeboek enquête

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 = 0-7 jaar 2 = 8-14 jaar 3 = >14 jaar
OOP1	3	3. Op mijn huidige school is voldoende onderwijs ondersteunend personeel.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
OOP2	4	4. Het lesgeven zou mij meer motiveren als er meer onderwijs ondersteunend personeel aanwezig zou zijn.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
KG	5	5. Het lesgeven zou mijn meer motiveren als mijn klas kleiner zou zijn dan 24 leerlingen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
LB1	6	6. Een positief vooruitzicht in mijn loopbaan motiveert mij om les te geven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
LB2	7	7. De aanwezigheid van carrièreperspectieven in mijn huidige baan motiveert mij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Salaris1	8	8. Mijn huidige salaris motiveert mij om les te geven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Salaris2	9	9. Een hoger salaris zou mij meer motiveren om les te blijven geven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Ouders1	10	10. De actieve ouderbetrokkenheid op mijn huidige school is groot.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Ouders2	11	11. Als ouders actief betrokken zijn bij school motiveert mij dat.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Faciliteiten1	12	12. Als de faciliteiten op school voldoende functioneren motiveert mij dat.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens

			5 = helemaal mee eens
Faciliteiten2	13	13. Als de faciliteiten op school niet voldoende functioneren heeft dat invloed op mijn motivatie.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Team1	14	14. Mijn collega's helpen mij om het werk gedaan te krijgen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Team2	15	15. Mijn collega's hebben persoonlijk belangstelling voor me.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Schoolleiding1	16	16. Mijn schoolleider is zichtbaar op school.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Schoolleiding2	17	17. Mijn schoolleider biedt erkenning en waardering voor de medewerkers.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Schoolleiding3	18	18. Mijn schoolleider geeft opbouwende feedback	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Comp_behschol	19	19. Op dit moment heb ik behoefte aan na- of bijscholing.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Comp_goedlkr	20	20. Ik heb de competenties van een goede leerkracht.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Comp_jobfit	21	21. Leerkracht zijn is een baan die past bij mijn capaciteiten.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Comp_didactiek	22	22. Ik kan goed lesgeven.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Auto_inspr	23	23. Ik ervaar voldoende inspraak op het beleid binnen de school.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Auto_zelfst	24	24. Ik ervaar voldoende ruimte tot zelfsturing gedurende mijn werkzaamheden.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens

			5 = helemaal mee eens
Auto_zegschap	25	25. 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 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Mts_bijdr	26	26. Lesgeven biedt mij de kans om een bijdrage te leveren aan de maatschappij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Mts_waardbijdr	27	27. Leerkrachten leveren een waardevolle sociale bijdrage in de samenleving.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Mts_terug	28	28. Lesgeven geeft mij de kans om iets 'terug' te doen voor de maatschappij.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Mts_kids	29	29. Ik houd ervan om te werken met kinderen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Mts_hoogamb	30	30. Lesgeven biedt mij de kans om de ambities van kansarme kinderen te verhogen.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Mts_tegensoc	31	31. Lesgeven biedt mij de kans om sociale ongelijkheid tegen te gaan.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Vtrk_wilwerken	32	32. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Vtrk_wilniethier	33	33. Ik wil blijven werken in mijn huidige functie, maar niet op deze school.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Vtrk_promotie	34	34. Ik wil op mijn huidige school promotie maken naar een hogere functie.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Vtrk_anderbaan	35	35. Ik verwacht binnen nu en twee jaar een andere baan te hebben.	1 = helemaal mee oneens 2 = mee oneens 3 = noch eens/oneens 4 = mee eens 5 = helemaal mee eens
Ftvk_werkdrk	36	36a. Werkdruk: welke van de onderstaande factoren zou een belangrijke rol spelen bij een mogelijke beslissing om uw baan te verlaten?	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_ruimta	37	36b. Geboden ruimte om je talenten te benutten.	1 = meeste invloed vertrek

			15 = minste invloed vertrek
Ftvk_begwerk	38	36c. Begeleiding bij uitvoering van de werkzaamheden.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_matauto	39	36d. Mate van autonomie bij de uitvoering van werkzaamheden.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_socklim	40	36e. Sociaal klimaat bij u op school.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_perscol	41	36f. Persoonlijke belangstelling vanuit collega's.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_persdir	42	36g. Persoonlijk belangstelling vanuit directie.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_salniv	43	36h. Salarisniveau.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_invlsch	44	36i. Mogelijkheid om invloed uit te oefenen in schoolbreed overleg.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_lbpers	45	36j. Loopbaanperspectieven.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_arbvo	46	36k. Overige arbeidsvoorwaarden.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_nlestak	47	36l. Verhouding tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_socecll	48	36m. Sociaal-economische status van de leerlingpopulatie.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_inkrfor	49	36n. Inkrimping van formatie	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Ftvk_onzarb	50	36o. Onzekerheid ten aanzien van verlenging arbeidscontract.	1 = meeste invloed vertrek 15 = minste invloed vertrek
Eigenmot	51	37. Hoe beoordeelt u uw eigen motivatie om werkzaamheden te verrichten op uw huidige school?	1 = niet gemotiveerd 10 = zeer gemotiveerd

Bijlage 3 Interviewvragen

Interviewvragen

Algemene vragen

1. Hoeveel jaar bent u werkzaam als leerkracht in het onderwijs?
 2. Hoe bent u in het onderwijs terecht gekomen?
-

Vragen met betrekking tot het onderzoek

3. Wat vindt u van uw beroep als leerkracht?
4. Hoe zou u zichzelf omschrijven als leerkracht? Waarom?
5. Als u uw motivatie voor het beroep van leerkracht mocht uitdrukken in een cijfer van 0 tot 10 (waarbij 0 totaal niet gemotiveerd is en 10 zeer gemotiveerd), welke cijfer zou u zichzelf dan geven? Kunt u uitleggen waarom?
6. Welke factoren hebben invloed op uw motivatie om uw beroep te blijven uitoefenen? Aan de hand van de vragenlijst ga ik een aantal onderwerpen langs, waarvan ik graag wil weten wat de invloed van die factoren is op uw motivatie, hoeveel waarde u eraan hecht.
 - Salaris
 - Faciliteiten op school
 - Ouderbetrokkenheid
 - Maatschappelijke bewogenheid
 - Leerlingpopulatie
 - Waardering onderwijsondersteunend personeel
 - Directie
 - Team
 - Loopbaanperspectieven
 - Klassengrootte
7. Heeft u er ooit over nagedacht om het onderwijs te verlaten? Zo ja, kunt u daar iets meer over vertellen? Welke factoren hebben daar invloed op gehad?
8. Hoe zou uw motivatie om het beroep te blijven uitoefenen verhoogd kunnen worden?
9. Als u opnieuw een beroep mocht kiezen, zou u dan een ander beroep kiezen?
10. Zijn er nog factoren die we niet hebben behandeld, maar die u wel van waarde acht als het gaat om uw motivatie?