Leren van Presteren

-een onderzoek naar de mogelijkheden van prestatiebeloning in het Nederlands primair onderwijs-

Bas Warner
0525081
Masterscriptie Sociologie en Onderwijskunde
3 juli 2011
Begeleider Sociologie: drs. R.J.A.M. Hulst
Begeleider Onderwijskunde: prof. dr. S. Karsten
Eindversie

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Leren van Presteren

Een onderzoek naar de mogelijkheden van prestatiebeloning in het Nederlands primair onderwijs

Bas Warner

Masterscriptie Sociologie en Onderwijskunde
Universiteit van Amsterdam
Juli 2011

Samenvatting

Het verhogen van de onderwijskwaliteit in scholen is een zaak waar nagenoeg elke overheid ter wereld zich mee bezig houdt. Een van de manieren die voorgesteld is om dit te bereiken is prestatiebeloning voor leerkrachten. Deze manier van belonen gaat echter gepaard met een aantal essentiële vragen over de verhouding met de organisatiecultuur in het onderwijs, het vinden van een eerlijke maatstaf van prestatie en het bepalen van een adequate beloning.

In deze scriptie onderzoek ik de kans van slagen van dit systeem in het primair onderwijs in Nederland en de voorwaarden waaronder het volgens betrokkenen al dan niet zou kunnen werken. De scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen voor de masteropleidingen Sociologie (richting arbeid en organisatie) en Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. De dataverzameling en -analyse hebben plaatsgevonden in de periode van januari tot juli 2011.

De scriptie bestaat enerzijds uit een analyse van de Nederlandse beleidscontext en een literatuurstudie, en anderzijds een veldonderzoek waarin met behulp van een enquête, interviews en een essayopdracht onder leerkrachten en schoolleiders in het primair onderwijs gekeken wordt wat de kans van slagen is en wat eventuele voorwaarden voor implementatie zouden moeten zijn. De enquête is uitgezet onder alle basisscholen in Noord-Holland en heeft een respons opgeleverd van 437. Uit analyse van de respondentkenmerken blijkt dat de resultaten van de enquête goed generaliseerbaar zijn naar een grotere (landelijke) populatie leerkrachten. De interviews zijn onder 16 respondenten (waaronder 14 leerkrachten, 1 personeelsadviseur en 1 PABO-studente) afgenomen aan de hand van een semi-gestructureerde topiclist. Onderwerpen die aan bod komen zijn onder anderen de visie van respondenten op het huidige beloningsbeleid en de organisatiecultuur in het primair onderwijs en de visie van respondenten op beoordelen en belonen binnen een systeem als prestatiebeloning. De essayopdracht is door acht schoolleiders ingevuld en geeft daarmee een, weliswaar niet wetenschappelijk generaliseerbaar doch inhoudelijk relevant, beeld van de visie van schoolleiders op prestatiebeloning.

Uit de analyse van de beleidscontext blijkt dat er op het moment al prestatiebeloning mogelijk is, maar dat daar nauwelijks gebruik van wordt gemaakt. Wetenschappelijke theorie over prestatiebeloning laat zien dat, specifiek in het vak van leerkracht, het koppelen van prestatie aan beloning een moeilijke zaak is. De hoofdreden daarvoor is dat de output van een leerkracht niet eenvoudig te bepalen is, omdat deze een combinatie is van verschillende factoren, waaronder pedagogisch klimaat, didactische vaardigheden en werken in teamverband. Er zal dus een maatstaf gevonden moeten worden die al deze factoren bundelt, zodat hierop adequaat beloond kan worden. De literatuurstudie wijst uit dat er internationaal al veel geëxperimenteerd is met prestatiebeloning in het onderwijs. Zo zijn er experimenten gedaan met beloning op basis van leerwinst, drop-outpercentages, slagingspercentages, ziekteverzuim van leerkrachten en

carrièreladders. De resultaten van deze experimenten zijn echter tegenstrijdig en een optimale vorm is nog niet gevonden is. Wel blijkt dat, bij het vormgeven van een systeem voor prestatiebeloning, in het oog gehouden moet worden dat dit systeem voldoet aan een aantal voorwaarden, waaronder (i) een sterke link tussen de beoordelingsmaat en het uiteindelijke doel, (ii) een balans tussen complexiteit en transparantie, (iii) een systeem dat gunstig is voor *alle* leerlingen en niet slechts voor een deel daarvan, (iv) legitimatie door participatie van leerkrachten bij het vormgeven van een systeem en (v) een heldere doelkeuze tussen accountability of de verbetering van onderwijsresultaten.

Uit het veldonderzoek komt naar voren dat leerkrachten niet van mening zijn dat prestatiebeloning een goede kans van slagen heeft, omdat het niet strookt met de huidige organisatiecultuur in het primair onderwijs. Ook blijkt dat, mocht het toch geïmplementeerd worden, leerkrachten zich het prettigst voelen bij regelmatige en goed onderbouwde beoordeling door de eigen schoolleider of door een, objectieve maar betrokken, externe personeelsfunctionaris. Daarnaast moet de beoordeling gekoppeld zijn aan een structurele gesprekkencyclus. Op het gebied van belonen geven leerkrachten aan bij voorkeur individueel in geld beloond te worden, waarbij de hoogte van een adequate beloning varieert van 1% tot 10% van het jaarsalaris. Schoolleiders zijn minder eenduidig over de kans van slagen en de voorwaarden. Wel stellen zij allen dat een beoordeling enkel kan plaatsvinden op basis van zichtbaar gedrag.
Ik concludeer door te stellen dat het primair onderwijs op het moment nog niet klaar is voor invoering van prestatiebeloning, omdat dit niet past in de organisatiecultuur en er nog te weinig bekend is over welke maatstaf voor prestatie gebruikt moet worden en hoe er het meest adequaat beloond kan worden.

Inhoudsopgave

Samenvatting 4
Inhoudsopgave 6

1. Inleiding 11
1.1 Aanleiding 11
1.2 Indeling 14

DEEL I: BELEID EN THEORIE

2. Beleidscontext 16
2.1 Geschiedenis van prestatiebeloning 16
2.2 Huidig beloningsbeleid 17
2.3 Overheidsbeleid vanaf 2007 en kabinetsvoornemens 2011 18
2.3.1 Functiemix 16
2.3.2 Onderwijsraad 20

3. Theorie I – Theoretisch Kader 22
3.1 Doelen van prestatiebeloning in het onderwijs 22
3.2 Micro-economie, contracttheorie: het principal-agent problem 23
3.2.1 Principal-agent theorie: informatieasymmetrie, moral hazard en costly monitoring 24
3.2.2 De aard van onderwijs: output en multitasken 26
3.3 Organisatiecultuur en motivatie 27
3.3.1 Motivatie 29
3.4 Beoordelen 30
3.4.1 Objectief beoordelen 31
3.4.2 Subjectief beoordelen 32
3.4.3 Individueel versus teamniveau 33
3.4.4 Absoluut versus relatief beoordelen 34

3.5 Belonen 34
3.5.1 Vorm en hoogte 34
3.5.2 Belonen versus straffen 35
3.6 Randvoorwaarden 36

4. Theorie II – Literatuurstudie 37
4.1 Wat is er geprobeerd? 37
4.2 Wat valt er te leren? 41

DEEL II: VELDONDERZOEK

5. Methoden 46
5.1 Enquête 47
5.1.1 Respondenten, betrouwbaarheid en representativiteit 47
5.1.2 Analyse 49
5.2 Interviews 51
5.2.1 Respondenten 52
5.2.2 Analyse 53
5.3 Essayopdracht Schoolleiders 54
5.3.1 Respondenten 54
5.3.2 Analyse 55

6. Resultaten Enquête 56
6.1 Draagvlak 56
6.1.1 Prestatiebeloning invoeren? 56
6.1.2 Verschillende vormen van prestatiebeloning 57
6.1.3 Heeft prestatiebeloning kans van slagen? 62
6.2 Beoordelen 63
6.2.1 Eerlijkheid huidige beoordeling 63
6.2.3 Beoordelingsniveau 64
6.2.3 Beoordelingsmaat 65

6.3 Belonen 66
6.3.1 Materieel versus non-materieel 66
6.3.2 Vorm van beloning 67
6.3.3 Hoogte van de materiële beloning 67
6.3.4 Erkenning versus beloning 68
6.4 Huidige situatie 69
6.5 Voor- en tegenstanders 69
6.6 Conclusies 70

7. Resultaten Interviews 72
7.1 Huidige situatie en aanleiding tot discussie omtrent prestatiebeloning 72
7.1.1 Kwantitatief lerarentekort 72
7.1.2 Kwalitatief lerarentekort 74
7.1.3 Statusverlies 75
7.1.4 Huidig salaris, carrièremogelijkheden en functiemix 76
7.2 De Onderwijscultuur 78
7.2.1 De onderwijscultuur: wat is dat? 78
7.2.2 Schoolcultuur als gedefinieerd door van Wieringen 80
7.2.3 Generatieverschil 82
7.3 Beoordelen 83
7.3.1 Beoordelingsniveau 83
7.3.2 Wat is een goede leerkracht? 84
7.3.3 Hoe wordt dat gemeten? 85
7.3.4 Wie gaat dat meten? 87
7.4 Belonen 88
7.4.1 Belonen: materieel of non-materieel? 88
7.4.2 Een reële beloning 89
7.4.3 Waardering versus beloning 89
7.4.4 Sanctioneren: straffen versus belonen 90
7.5 Conclusies 91

8. Resultaten Essayopdracht 94
8.1 Argumenten voor prestatiebeloning 94
8.2 Argumenten tegen prestatiebeloning 95
8.3 Overeenkomsten 96
8.4 Conclusies 97

DEEL III: CONCLUSIES

9. Conclusies 100
9.1 Huidige situatie 100
9.1.1 Wat is de huidige beleidscontext aangaande prestatiebeloning in het primair onderwijs in Nederland? (deelvraag 1) 100
9.1.2 Welke experimenten met prestatiebeloning zijn er reeds (internationaal) in het onderwijs uitgevoerd en in hoeverre zijn deze geslaagd? (deelvraag 2) 101
9.1.3 Welke lessen kunnen worden getrokken uit deze experimenten voor het implementeren van een prestatiebeloningssysteem? (deelvraag 3) 101
9.2 Draagvlak 102
9.2.1 Hoe breed is het draagvlak onder Nederlandse leerkrachten PO voor de invoering van prestatiebeloning? (deelvraag 4) 102
9.2.2 Past prestatiebeloning 'als systeem' volgens Nederlandse leerkrachten en schoolleiders PO binnen de organisatiecultuur van het primair onderwijs? (deelvraag 5) 103
9.3 Voorwaarden 104
9.3.1 Wat zien zowel Nederlandse leerkrachten als schoolleiders PO als een eerlijke maatstaf van prestatie? (deelvraag 6) 104
9.3.2 Wat zien zowel Nederlandse leerkrachten als schoolleiders PO als een adequate beloning? (deelvraag 7) 105
9.4 Hoofdvraag 106
9.5 Discussie en reflectie 106

Literatuur 108

BIJLAGEN

Bijlage 1: Enquête 114
Bijlage 2: Respondentenlijst 121
Bijlage 3: Topiclist Interviews 123
Bijlage 4: Voorbeeldinterview 127
Bijlage 5: Code-lijst leerkrachten 135
Bijlage 6: Essayopdracht 139
Bijlage 7: Code-lijst essayopdracht 143

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Sinds het begin van de jaren ’90 heeft het Nederlandse onderwijs vele grote vernieuwingen gekend, veelal gestuurd vanuit de politiek. Het gemeenschappelijke kenmerk van deze vernieuwingen was dat zij vrijwel allen gericht waren op de leerling. Met een aantal van deze onderwijsvernieuwingen werd tamelijk hardhandig afgerekend in het begin 2008 verschenen rapport ‘Tijd voor onderwijs’ van de parlementaire commissie onder leiding van PvdA-kamerlid Jeroen Dijsselbloem: de overheid zou haar taak als behoeder van onderwijskwaliteit en –continuïteit ernstig verwaarloosd hebben en had teveel vernieuwingen geprobeerd in te voeren zonder dat daarvoor óf wetenschappelijke onderbouwing bestond, óf het veld onvoldoende geraadpleegd was. Opmerkelijk aan dit laatste is dat de commissie Dijsselbloem daarmee de nadruk legde op het belang van de leerkracht als ervaringsdeskundige (Commissie Dijsselbloem, 2008). Dit werd nog eens extra onderstreept door het rapport ‘LeerKracht!’(2007), van de commissie Leraren (onder voorzitterschap van Alexander Rinnooy Kan). Dit rapport gaf aan dat het vak van leerkracht niet meer is wat het ooit was. De hoofdconclusie van het rapport is tweeledig: ten eerste is de status die van oudsher inherent was aan het beroep van onderwijzer significant afgenomen. De leerkracht geniet niet meer het maatschappelijk aanzien dat ooit aan hem ten deel viel. Dit komt enerzijds door de opkomst van een steeds mondiger wordende burger wiens idee van ‘het beste voor mijn kind’ niet altijd meer samenvalt met de werkwijze van de leerkracht. Anderzijds is de statusafname een gevolg van afwezigheid van voldoende belonings- en doorgroeimogelijkheden binnen het vak van leerkracht. De Commissie Leraren kwam tevens met een tweede conclusie: de statusverlaging van het beroep en het gebrek aan adequate beloningsmechanismen hebben tot gevolg dat er op korte termijn sprake zou zijn van een ‘dubbel lerarentekort’; een *kwantitatief* tekort aan *kwalitatief* goede leerkrachten. Om dit te voorkomen, zo was de commissie van mening, moest er ingegrepen worden in de carrièreperspectieven en beroepsorganisatie van leerkrachten in diverse onderwijssectoren. Een van de voorstellen die de commissie deed was een verbetering van de beloningsstructuur: veel meer leerkrachten zouden op korte termijn betere loopbaanmogelijkheden moeten krijgen en het salarisplafond voor leerkrachten zou minder snel bereikt moeten worden. Tenslotte adviseerde de commissie dat er, naast deze nieuwe beloningsstructuur, veel meer ruimte zou moeten komen voor individuele

prestatiebeloning in het onderwijs. De commissie schrijft: *"Het blijft verder belangrijk om meer werk te maken van beloningsdifferentiatie. Leraren verschillen in inzet en betrokkenheid bij het werk, in wat zij leveren en hoe zij functioneren. Dit verschil moeten leraren terugzien in een beloning. Experimenten in het buitenland laten overtuigend zien dat met individuele prestatiebeloning van leraren de prestaties van leerlingen verbeteren. Het voorstel is dan ook dat in het onderwijs beloning naar functioneren de regel wordt in plaats van de uitzondering"* (Commissie Leraren, 2007:54).

De Commissie is niet de eerste die deze link legt tussen de verbetering van de positie van de leerkracht en de verbetering van de onderwijskwaliteit en –resultaten. Al sinds het einde van de jaren '80 van de 20ste eeuw wordt er door diverse overheden gezinspeeld op het verbeteren van *arbeidsmarktperspectieven* voor leerkrachten. Dit gebeurde als reactie op de constatering door wetenschappers dat het eenvoudigweg verhogen van de algemene financiële middelen voor een school (bijvoorbeeld de lumpsumfinanciering) niet de ideale weg is naar beter onderwijs (Atkinson, 2009; Hanushek, 2003). De essentiële vraag die hierbij gesteld werd was: hoe kan de verbetering van beloning van leerkrachten bijdragen aan het bereiken van drie met elkaar samenhangende doelen: ten eerste het aantrekkelijker maken van het beroep van leerkracht, zodat de instroom groter wordt. Ten tweede het beroep zodanig aantrekkelijk te houden dat leerkrachten het ook blijven uitvoeren. En ten derde het verhogen van de prestaties van leerkrachten zodat de kwaliteit van het onderwijs omhoog gaat. Een van de mogelijke oplossingen die werd voorgesteld was het invoeren van prestatiebeloning in het onderwijs.

Ondanks dat er veel wetenschappelijke literatuur bestaat over prestatiebeloning is er in Nederland nog weinig tot geen onderzoek gedaan naar de (on)mogelijkheden ervan. Daarom kan moeilijk gesteld worden of de invoering hiervan kans heeft om het beoogde resultaat te boeken. In dit onderzoek wordt getracht én die vraag te beantwoorden, én proberen te onderzoeken onder welke voorwaarden deze vorm van beloning kans van slagen zou hebben. Om een antwoord op deze vraag te krijgen is het van belang dat er in eerste instantie aandachtig naar de bestaande literatuur rondom prestatiebeloning gekeken wordt, dat er wordt onderzocht welke vormen van prestatiebeloning er (internationaal) in het onderwijs reeds geprobeerd zijn, hoe deze hebben uitgewerkt en waarom ze al dan niet slaagden. Ten tweede is het belangrijk om te onderzoeken of

er onder leerkrachten daadwerkelijk draagkracht is voor het invoeren van prestatiebeloning. Als laatste is het van belang met behulp van betrokkenen (schoolleiders en leerkrachten) inzicht te krijgen in wat zij zien als het best mogelijke systeem van beloning naar prestatie. Aspecten die hierbij van essentieel belang zijn, zijn de hoogte van de beloning, de meetwijze van de prestatie en het 'passen' van prestatiebeloning in de organisatiecultuur in het (primair) onderwijs.
De hoofdvraag van dit onderzoek luidt derhalve:

"Onder welke voorwaarden zou prestatiebeloning kans van slagen hebben in het primair onderwijs in Nederland?"

De deelvragen die hieruit volgen zijn op te delen in drie verschillende categorieën:

1) Huidige situatie:

1. *Wat is de huidige beleidscontext rondom prestatiebeloning in het primair onderwijs in Nederland?*
2. *Welke experimenten met prestatiebeloning zijn er reeds (internationaal) in het onderwijs uitgevoerd en in hoeverre zijn deze geslaagd?*
3. *Welke lessen kunnen worden getrokken uit deze experimenten voor het implementeren van een prestatiebeloningssysteem?*

2) Draagvlak:

4. *Hoe breed is het draagvlak onder Nederlandse leerkrachten PO voor de invoering van prestatiebeloning?*
5. *Past prestatiebeloning 'als systeem' volgens Nederlandse leerkrachten en schoolleiders PO binnen de organisatiecultuur van het primair onderwijs?*

3) Voorwaarden:

6. *Wat zien zowel Nederlandse leerkrachten als schoolleiders PO als een eerlijke maatstaf van prestatie?*
7. *Wat zien zowel Nederlandse leerkrachten als schoolleiders PO als een adequate beloning?*

Met behulp van een literatuurstudie en een veldonderzoek bestaande uit een enquête onder en interviews met leerkrachten en een essayopdracht onder schoolleiders zal worden getracht bovenstaande hoofd- en deelvragen te beantwoorden.

1.2 Indeling

Deze scriptie is verder opgedeeld in drie delen. Deel I, Beleid en Theorie, gaat in op de huidige beleidscontext omtrent prestatiebeloning in het Nederlands primair onderwijs (Hoofdstuk 2), de wetenschappelijke literatuur over prestatiebeloning (Hoofdstuk 3) en experimenten met prestatiebeloning in het onderwijs (Hoofdstuk 4). Het beantwoordt daarmee deelvragen 1, 2 en 3.
Deel II, Veldonderzoek, behandelt de methoden en resultaten van het uitgevoerde onderzoek. Achtereenvolgens worden behandeld: de methoden (Hoofdstuk 5), de resultaten van de enquête (Hoofdstuk 6), de resultaten van de interviews (Hoofdstuk 7) en de resultaten van de essayopdracht op schoolleiders (Hoofdstuk 8). Dit deel beantwoordt de deelvragen 4, 5, 6 en 7.
In Deel III worden de hoofdvraag en deelvragen beantwoord aan de hand van getrokken conclusies (Hoofdstuk 9).

DEEL I: BELEID EN THEORIE

2. Beleidscontext

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het beleidskader waarbinnen de discussie omtrent prestatiebeloning zich bevindt. Hieronder worden achtereenvolgens de geschiedenis van prestatiebeloning in het onderwijs (paragraaf 2.1), het huidige beloningsbeleid in het primair onderwijs (paragraaf 2.2) en het huidige overheidsbeleid en de kabinetsvoornemens (paragraaf 2.3) beschreven.

2.1 Geschiedenis van prestatiebeloning

Prestatiebeloning in het onderwijs is niet iets van de laatste jaren, het concept bestaat al decennialang. Echter, in de loop van de 20ste eeuw komt prestatiebeloning in verschillende perioden, en om verschillende redenen, onder de aandacht van media en wetenschappers. Aangezien er, wat dit onderwerp betreft, nauwelijks beschikbare literatuur voorhanden is over de situatie in Nederland, moeten we ons hier bedienen van de Amerikaanse literatuur. In hun artikel 'Merit Pay and the Evaluation Problem' beschrijven Murnane en Cohen (1986) dat er voor het eerst sprake is van een studie naar prestatiebeloning in het onderwijs in 1918. 48 procent van de gemeten districten in de Verenigde Staten maakt op dat moment gebruik van prestatiebeloning[1]. Murnane en Cohen geven aan dat er helaas nauwelijks iets bekend is over de precieze werking van deze prestatiebeloningsystemen, maar dat de wijdverbreidheid toe te schrijven is aan het gebrek aan formele arbeid- en salariswetgeving indertijd. Deze wetgeving begint te ontstaan aan het einde van de 19e eeuw met de ontwikkeling van voorschriften betreffende arbeidsuren, -condities en regels omtrent het aannemen en ontslaan van werknemers. Vanaf de jaren '30 van de 20ste eeuw komt er echter in zowel Europa als Amerika meer nadruk te liggen op de bescherming en vertegenwoordiging van de werknemer middels een vakbond. Formeel krijgt dit vorm in het recht op aansluiting bij een vakbond, het recht op staken en (hier van het grootste belang) het

[1] Murnane en Cohen (1986) gebruiken in hun artikel de aanduiding 'Merit Pay'. Deze is hier naar het Nederlands vertaald met de term 'prestatiebeloning'. In Amerikaanse literatuur over belonen wordt de term 'Merit Pay' echter voor twee verschillende beloningssystemen gebruikt: enerzijds voor een systeem waarbij jaarlijkse salarisgroei gegarandeerd is zolang er tenminste 'naar verwachting' gepresteerd wordt. Zo een systeem zou bijvoorbeeld kunnen inhouden dat bij onderpresteren 0%, bij 'adequaat' presteren 3%, bij 'boven verwachting' presteren 6% en bij 'ver boven verwachting' prestern 9% salarisverhoging gegeven wordt (Gomez-Meija, 2007). Anderzijds wordt 'Merit Pay' in alle in deze scriptie gebruikte, onderwijsgerelateerde artikelen gebruikt als synoniem voor het Nederlandse 'prestatiebeloning', waarbij jaarlijkse salarisverhoging niet permanent is, maar incidenteel op basis van de geleverde prestatie.

recht op collectieve salarisonderhandelingen (Gómez-Mejía, 2007). In de hierop volgende periode wordt in steeds meer landen in de publieke sector overgegaan op uniforme salarissystemen, waarmee de interesse in prestatiebeloning afneemt[2]. Vanaf de jaren ’80 van de 20ste eeuw hernieuwt de interesse in prestatiebeloning weer als gevolg van het door overheden in gang zetten van processen van deregulering en decentralisatie en de daarmee samenhangende vraag om ‘accountability’ (Van Wieringen, 2004). Hiermee verandert ook de intentie waarmee prestatiebeloning in het onderwijs ingezet wordt: van een van de mogelijke salarissystemen naar een van de mogelijke beleidsmethodes om onderwijs te verbeteren. De reden dat de interesse juist uitgaat naar prestatiebeloning is de in de inleiding genoemde constatering dat het simpelweg verhogen van het besteedbare budget van scholen niet de veronderstelde kwaliteitsimpuls tot gevolg had (Atkinson, 2009). De focus komt daardoor te liggen op het verbeteren van arbeidsmarktperspectieven voor leerkrachten en het belonen van kwaliteit, om op die manier kwalitatief goed personeel aan te trekken en zo de onderwijskwaliteit te verhogen.

2.2 Huidig beloningsbeleid

Het huidige beloningsbeleid voor leerkrachten in het primair onderwijs is gebaseerd op een systeem dat reeds sinds 2001 bestaat. Leerkrachten stromen in op een functieniveau afhankelijk van de opleiding die zij genoten hebben en het soort instelling waarin zij werkzaam worden. Het verschil tussen deze functieniveaus wordt uitgedrukt in schalen. Er zijn drie *mogelijke* schalen: LA, LB en LC. De reguliere leraar basisonderwijs zit in schaal LA, leerkrachten in het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs zitten doorgaans in schaal LB en zeer ervaren en hoogopgeleide leerkrachten kunnen in schaal LC terecht komen. De huidige verdeling van schalen in het basisonderwijs is ongeveer 99% LA, 1% LB en 0% LC. Deze drie schalen zijn elk opgedeeld in 18 periodieken. Het basisonderwijs werkt met het systeem van de zogenaamde ‘automatische periodiek’, dat inhoudt dat een leerkracht per jaar dat hij of zij in dienst is automatisch een periodiek omhoog gaat binnen de salarisschaal. De Collectieve Arbeidsovereenkomst primair onderwijs maakt het mogelijk om bij uitmuntende prestatie een extra periodiek toe te kennen en bij langdurig ondermaats presteren de automatische verhoging te weigeren (CAO PO 2009, Artikel 6.1, lid 1). Hiernaast is het mogelijk om als schoolbestuur of

[2] Murnane en Cohen (1986) geven aan dat in de Verenigde Staten bijvoorbeeld het aantal districten dat gebruikt maakt van prestatiebeloning afneemt van 48% in 1918 tot 4% in 1953.

directeur een bindingstoelage (bij het bereiken van het schaalmaximum) of een incidentele gratificatie uit te keren (CAO PO, artikelen 6.14 en 6.19 respectievelijk).
Ondanks dat er in deze voorwaarden in de afgelopen jaren weinig veranderd is, is sinds 2006 voor het basisonderwijs de zogenaamde lumpsumfinanciering ingevoerd. Dit houdt in dat de verantwoordelijkheid voor het verdelen van de ontvangen financiële middelen bij de scholen of het verantwoordelijke schoolbestuur zelf ligt. De school krijgt, op basis van het leerlingenaantal, een bedrag toegekend door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap waarvan zij alle kosten moet betalen. De school of haar bestuur verantwoordt de uitgaven van deze middelen weer aan het Ministerie. Dit systeem betekent tevens dat de verantwoordelijkheid voor het (financiële) personeelsbeleid bij de school of het schoolbestuur is komen te liggen. Dit heeft in de afgelopen jaren tot gevolg gehad dat er minder is uitgegeven aan personeelslasten (doorgaans de grootste kostenpost van elke vorm van onderwijs) en er meer controle is op welke middelen waaraan uitgegeven worden (Hettema, 2007).

2.3 Overheidsbeleid vanaf 2007 en kabinetsvoornemens 2011

Sinds het uitkomen van het eerder genoemde rapport LeerKracht! in 2007 is beloningsbeleid in het onderwijs, zowel bij de rijksoverheid, bij de in de Tweede Kamer vertegenwoordigde politieke partijen en in het publieke discours over onderwijs, een veelbesproken onderwerp geworden. De constatering in het rapport (namelijk dat het komende tekort aan leerkrachten en het statusverlies van het beroep voor een groot gedeelte te verklaren zijn door het feit dat het beroep zowel qua loopbaanmogelijkheden als qua salaris(groei)perspectief niet meer aantrekkelijk genoeg is voor jonge professionals) heeft tot gevolg gehad dat er binnen relatief korte tijd veel voorstellen zijn gedaan om het beroep weer aantrekkelijker te maken. De Commissie Leraren stelt zelf in haar rapport voor om toe te werken naar een nieuwe indeling van schalen, waarbij leerkrachten voornamelijk betaald krijgen naar opleiding. Voor deze professionalisering moeten middelen beschikbaar komen. Het aantal periodieken moet worden ingekort van 18 naar 12, zodat leerkrachten sneller op het schaalmaximum zitten. Hiernaast moet er werk worden gemaakt van verdergaande functiedifferentiatie en moet er ruimte komen voor individuele en incidentele prestatiebeloning voor leerkrachten die uitblinken. Op deze wijze moeten zowel de doorgroeimogelijkheden in werk als in salariëring toenemen, moet het beroep weer aantrekkelijker worden en de status ervan opgehoogd worden (Commissie Leraren, 2007).

Het Ministerie van OCW heeft in haar beleidsreactie deze aanbevelingen grotendeels overgenomen en is in 2008 begonnen met de implementatie van de voorgenomen maatregelen: de automatische periodiek moet op den duur afgeschaft worden, de periodieken binnen de schalen worden binnen 3 jaar ingekort van 18 naar 15 en er komt geld beschikbaar voor professionalisering van leerkrachten. In haar regeerakkoord 'Vrijheid en verantwoordelijkheid' (2010) stelt het huidige Kabinet Rutte-I dat er 250 miljoen euro beschikbaar komt voor prestatiebeloning. Op basis van de mogelijkheden die de CAO biedt (2.1), geven veel tegenstanders aan dat dit al lang een optie is door middel van bindingstoelagen en gratificaties. Het kabinet stelt echter dat het toekennen van deze bindingstoelagen en gratificaties gebeurt op basis van subjectieve beoordeling van de schoolleider of het schoolbestuur. De beoordeling voor de prestatiebeloning waar het kabinet in haar regeerakkoord over schrijft moet daarentegen gebaseerd zijn op 'objectief gemeten leerwinst' van leerlingen (Kabinet Rutte-I, 2010).

2.3.1 Functiemix

De door de Commissie Leraren voorgestelde functiedifferentiatie heeft in het nieuwe beleid de vorm gekregen van de zogenaamde 'functiemix'. De idee achter deze functiemix is dat er te weinig professionalisering plaatsvindt in het basisonderwijs en dat deze professionalisering hand in hand zou moeten gaan met een nieuwe vorm van functiedifferentiatie, gebaseerd op opleiding.
De doelstelling is binnen vijf jaar ruim 40% van het huidige lerarencorps in het basisonderwijs met behulp van professionaliseringsgelden een schaal hoger te plaatsen (van schaal LA naar schaal LB) op voorwaarde dat zij zich zodanig bekwamen dat zij een significante toegevoegde waarde aan het onderwijs kunnen leveren. Hierbij kan worden gedacht aan specialisatie op het gebied van leerlingenzorg of de implementatie van ICT in het onderwijs. Het Ministerie stelt: "*Scholen passen nauwelijks beloningsdifferentiatie toe: ze houden weinig rekening met het functioneren en de prestaties van leraren, de zwaarte van het werken met specifieke probleemleerlingen en de tekorten die er in sommige vakken zijn.[…] Maar het beloningsstelsel dient meer doelen dan alléén kwaliteitsverbetering en het aantrekken en behouden van hoger opgeleid personeel. Ook het adequaat belonen van arbeidsprestatie is belangrijk. Werknemers moeten gestimuleerd worden om goed of excellent te presteren" (Ministerie OCW, 2007:29).*
Ondanks dat deze functiemix een eerste stap is in de richting van prestatiebeloning, houdt zij bij nadere analyse vooral een systeem in van hernieuwde functiewaardering. Er worden immers extra

functies ingevoerd die recht geven op een LB-schaal. Hierop kan zowel zittend als extern (nog niet werkzaam binnen de school) personeel solliciteren. Het verschilt daarmee van een systeem van prestatiebeloning, waarin leerkrachten voor hun prestatie beloond kunnen worden ongeacht hun functie. Het ministerie stelt dan ook in haar beleidsreactie dat zij "*afspraken [gaat] maken over hoe we […] het stapsgewijs invoeren van prestatiebeloning kunnen realiseren" (Ministerie OCW, 2007:31).* Ondanks dat het ministerie stelt de bovengenoemde 250 miljoen euro uit te trekken voor prestatiebeloning, is uit de beleidsreactie niet op te maken hoe deze beloning vormgegeven zal worden. De vraag hiervoor heeft het ministerie neergelegd bij haar onafhankelijke adviesorgaan, de Onderwijsraad. Als antwoord op dit verzoek is maart 2011 het rapport 'Excellente leraren als inspirerend voorbeeld' uitgekomen.

2.3.2 Onderwijsraad

'Excellente leraren als inspirerend voorbeeld' is niet het eerste rapport waarin de Onderwijsraad advies uitbrengt en uitspraken doet over beloning in het onderwijs. Reeds in 2006 (dus een jaar vóór het rapport LeerKracht!) schrijft zij in haar rapport 'Waardering voor het leraarschap' [3] dat, om het aankomende lerarentekort structureel op te vangen *"ook een kwaliteitsimpuls nodig [is]. Daarbij kan gedacht worden in termen van carrièreperspectief, salaris en verhoging van het opleidingsniveau"* (Onderwijsraad, 2006:9). In haar aanbevelingen pleit de raad voor meer functiedifferentiatie en loopbaanperspectief. Daarnaast moedigt zij aan om, ter bevordering van de aantrekkelijkheid van het beroep, het heersende 'gelijkheidsprincipe' in het onderwijs te doorbreken. Dit gelijkheidsprincipe omschrijft de Onderwijsraad als een situatie waarin *"de arbeidsvoorwaarden nu te egalitair [zijn], waardoor excellentie onvoldoende wordt beloond en schaarste onvoldoende bestreden"*(Onderwijsraad, 2006:10).

In haar recente rapport benadrukt de Onderwijsraad (2011:9) deze observatie als zij stelt dat: *"…de gelijkheidscultuur niet bevorderlijk is voor de kwaliteitsverhoging. Er gaat geen prikkel van uit om extra te presteren. Iedereen krijgt hetzelfde salaris voor dezelfde functie, er wordt niet gekeken naar hoe iemand functioneert".* De raad werkt deze aanbevelingen verder uit in een voorstel tot het creëren van de functie van 'excellente leerkracht'. Het advies voor uitvoering betreft een driestappenplan: allereerst bepleit zij dat op iedere school 1 op de 20 leerkrachten als

[3] Een rapport dat opvallend genoeg nagenoeg alle conclusies bevat die het rapport LeerKracht! een jaar later zou bevatten.

‘excellent’ bestempeld wordt. Deze excellente leerkracht wordt vervolgens één dag in de week vrijgesteld van zijn reguliere taken, zodat hij of zij zich vervolgens kan toeleggen op ‘verdere professionalisering en schoolontwikkeling’ (Onderwijsraad, 2011). Hiervoor komt jaarlijks 25.000 euro vrij per excellente leerkracht, plus een projectbudget van 10.000 euro. Tevens krijgt de betreffende leerkracht een salarisverhoging van 2500 euro op jaarbasis toegekend, op basis van een benoeming van vier jaar. Beoordeling moet geschieden op basis van subjectieve beoordeling door de school en moet worden gevalideerd door een onafhankelijke partij op basis van assessments. (Onderwijsraad, 2011). Ondanks dat het advies uitgebreid beschreven en beargumenteerd wordt aan de hand van een (gedegen) analyse van bovengenoemde ‘gelijkheidscultuur’, gaat de raad (blijkens de analyse en literatuurlijst) in haar rapport weinig in op de reeds bestaande literatuur omtrent prestatiebeloning.

In de volgende twee hoofdstukken zal getracht worden een overzicht te geven van deze bestaande, veelal wetenschappelijke literatuur. Op deze wijze zal getracht worden om, naast de hierboven beschreven beleidscontext, een theoretisch kader te schetsen, waarbinnen dit onderzoek te plaatsen is. Hoofdstuk 3 focust zich op de, aan prestatiebeloning gerelateerde, theoretische noties over onder andere motivatie, beoordelen en belonen.
Hoofdstuk 4 tracht een overzicht te geven van reeds uitgevoerde en geanalyseerde experimenten met prestatiebeloning in het buitenland.

3. Theorie I – Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de wetenschappelijke literatuur omtrent een aantal essentiële aspecten van prestatiebeloning in het onderwijs. Er wordt hierbij specifiek ingegaan op de verhouding die een beloningsvorm als prestatiebeloning heeft met het beroep van leerkracht, en wat voor potentiële problemen dit oplevert. Paragraaf 3.1 gaat nader in op de achterliggende doelen voor het invoeren van prestatiebeloning en paragraaf 3.2 behandelt een aantal theoretische noties uit de micro-economie en contracttheorie om meer inzicht te krijgen in de problematiek rondom belonen in een setting als het onderwijs. Paragraaf 3.3 gaat in op de organisatiecultuur in het onderwijs, motivatie van leerkrachten en participatie van leerkrachten in het ontwerp van prestatiebeloningssystemen. Paragraaf 3.4 focust zich op de diverse aspecten van beoordelen, paragraaf 3.5 op diverse aspecten van belonen en paragraaf 3.6 op de randvoorwaarden voor prestatiebeloning, waaronder de rol van de vakbond, de invloed van demografische kenmerken en het onderscheid tussen publieke en private scholen.

3.1 Doelen van prestatiebeloning in het onderwijs

De veronderstelling dat de kwaliteit van de leerkracht voor een groot deel de prestatie van een leerling beïnvloedt wordt in de laatste jaren met steeds grotere regelmaat onderschreven door wetenschappers (zie bv. Leigh & Mead, 2005; Hanushek & Rivkin, 2005). Het verhogen van de kwaliteit van een leerkracht is echter een lastige opgave: het mechanisme achter prestatiebeloning is dat, door het geven van een stimulans voor het vertonen van bepaald gedrag (‘sturen op bepaald gedrag’), dit gedrag ook daadwerkelijk vertoond gaat worden. Aangezien er echter wetenschappelijk gezien niet vastomlijnd staat welk gedrag nu precies leidt tot verbetering van onderwijskwaliteit, is het moeilijk te bepalen op welk gedrag er gestuurd (en dus beloond) moet worden (Lazear, 2003).

Ondanks deze complicatie, wordt over het algemeen getracht met prestatiebeloning drie doelen te bereiken: meer inspanning van leerkrachten bij uitvoeren en vormgeven van het onderwijsproces, het werven van kwalitatief goede leerkrachten en behoud daarvan door middel van goede arbeidsvoorwaarden (Atkinson, 2009), en het voorkomen van ziekteverzuim (Vigdor, 2009).

Naast de vraag op welk gedrag gestuurd moet worden geven Murnane en Cohen (1986) aan dat er nog twee factoren zijn die maken dat onderwijs lastig met prestatiebeloning te combineren is:

enerzijds de aard van het werk en anderzijds de organisatiecultuur in het onderwijs. Deze twee factoren worden in onderstaande paragrafen (3.2 en 3.3) behandeld.

3.2 Micro-economie, contracttheorie: het principal-agent problem

Voordat ingegaan wordt op de specifieke situatie in het onderwijs, is het nuttig allereerst te kijken naar de basis van nagenoeg alle arbeidsrelaties: het arbeidscontract. In het invloedrijke artikel 'A formal theory of the employment relationship' beschrijft Simon (1951) de totstandkoming en specifieke kenmerken van dit contract, in tegenstelling tot een koopcontract. Zijn beginpunt is dat de rol van de werknemer (gedefinieerd als 'a person who contracts to exchange his services for a wage') op te delen is in twee van elkaar verschillende, theoretische noties. Voordat de arbeidsrelatie wordt aangegaan kan de werknemer beschouwd worden als de bezitter van een actieve productiefactor. Deze productiefactor kan 'verkocht' worden voor een nader te bepalen prijs. Zodra deze prijs echter bepaald is, en de werknemer en werkgever de arbeidsrelatie aangaan, verandert de actieve productiefactor van de werknemer in een passieve productiefactor die door de werkgever wordt ingezet om de doelen van de organisatie te bereiken. Dit houdt voor de werknemer in dat hij een significant deel verliest van de vrijheid om te bepalen waar hij zijn inspanningen in stopt. Echter, de werkgever verliest tevens een deel van zijn vrijheid omdat hij verplicht is de werknemer te vergoeden voor het verlies van zijn vrijheid. Om deze twee respectievelijke verliezen af te stemmen, en voldoening voor beide te maximaliseren, leggen werknemer en werkgever afspraken hieromtrent vast in een arbeidscontract. Om dit contract te laten werken, moet het 'levensvatbaar' zijn: zowel werkgever als werknemer moeten er voordeel uit halen. (Simon, 1951).

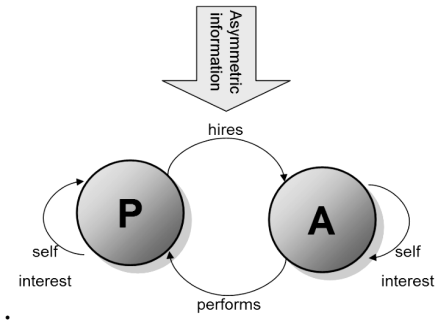
Bovengenoemde leidt Simon tot de stelling dat een arbeidscontract op twee punten significant verschilt van een koopcontract: ten eerste heeft in een koopcontract de verkoper na het sluiten van de overeenkomst (het kopen van het product door de koper en het betalen van de gevraagde prijs) geen enkele interesse meer in de kwaliteit van het product. In een arbeidsrelatie daarentegen hebben zowel werkgever als werknemer op constante basis interesse in het evalueren van de werkzaamheden en daaraan gerelateerde vergoeding. Ten tweede is bij een koopcontract bij voorbaat (dus voordat de overeenkomst gesloten wordt) bekend wat de kwaliteit én kwantiteit van het product is. Het enige waar nog over onderhandeld moet worden is de prijs ervan. In een arbeidscontract wordt deze volgorde echter omgedraaid, omdat de exacte kwaliteit en kwantiteit

van de te leveren prestatie niet sluitend gedefinieerd kan worden. Als gevolg hiervan bepalen werkgever en werknemer doorgaans eerst een vaststaand loon, en wordt de inhoud van de prestatie in een later stadium, volgens een vaststaande procedure bepaald. Simon noemt dit 'the effect of uncertainty'. Dit verwijst naar de onzekerheid bij de werknemer of de werkgever rekening houdt met zijn voorkeuren bij het bepalen van de te leveren prestatie. Als de werknemer echter met zekerheid zou weten dat er met zijn voorkeuren rekening wordt gehouden, zou hij bereid zijn tegen een lager loon te werken. Deze onzekerheid speelt een grote rol bij het bepalen van de taken en het loon van de werknemer, waarbij zowel werkgever als werknemer zullen streven naar verdeling van voldoening ('dividing satisfaction') (Simon, 1951).
De hierboven beschreven processen van onzekerheid bij het hernieuwen van het contract en het feit dat de werkgever op continue basis moet meten wat de daadwerkelijke prestatie van de werknemer is kunnen worden benaderd met de micro-economische 'principal-agent' theorie.

3.2.1 Principal-agent theorie: informatieasymmetrie, moral hazard en costly monitoring

De basis van principal-agent theorie is de notie van asymmetrische of incomplete informatie. De werkgever (principal) neemt een werknemer (agent) aan om een bepaalde taak voor hem uit te voeren. Concreet betekent dat in dit geval de schooldirecteur (of het schoolbestuur) die een leerkracht aanneemt om les te geven aan een klas. In ruil voor het uitvoeren van die taak betaalt de werkgever de werknemer een door hen beiden overeengekomen loon. Echter, zowel vóór het afsluiten van het contract als tijdens de periode dat de werknemer de taak uitvoert, heeft de werknemer een informatievoordeel op de werkgever omdat hij specifiek inzicht heeft in (de kwaliteit en kwantiteit van) zijn eigen intenties en acties en de werkgever dit niet heeft (Scott, 2009).

Figuur 3.1: het principal-agent probleem[4]



[b] bron: http://en.wikipedia.org/wiki/Principal-agent_problem

Aangezien de beloning van de werknemer gerelateerd is aan zijn acties zal de werkgever de acties van de werknemer moeten monitoren. Als gevolg van bovenstaande informatieasymmetrie kunnen er dan twee verschillende problemen ontstaan: het 'moral hazard' probleem en het probleem van 'costly monitoring' (Dixit, 2002).

Het eerste probleem, dat van 'moral hazard', wordt door Scott (2009) gedefinieerd als *"a type of information asymmetry whereby one or more parties to a business transaction, or potential transaction, can observe their actions in fulfillment of the transaction, but other parties cannot."*. Het probleem heeft dus als uitgangspunt dat de werkgever en werknemer een contract hebben (of gaan opstellen) waarin de werknemer wordt beloond voor zijn acties. De werkgever kan die acties echter niet adequaat meten, waardoor er ruimte ontstaat voor de werknemer om gedrag te vertonen dat niet gewenst of voor de organisatie contraproductief is, terwijl dit de uiterlijke schijn houdt van productiviteit. 'Costly monitoring' is het probleem dat in het verlengde hiervan ligt: het meten van output van werknemers door de werkgever is kostbaar en hierdoor zal de werkgever een afweging moeten maken tussen enerzijds belonen en eventueel contraproductief gedrag voor lief nemen of anderzijds tegen hoge kosten een zo adequaat mogelijke monitorsysteem voor output van werknemers moeten ontwikkelen en onderhouden (Dixit, 2002).

Murnane en Cohen (1986) komen tot deze zelfde conclusies na het bestuderen van micro-economische *contract literature* (literatuur betreffende het optimaliseren van arbeidscontracten) en geven aan dat deze twee problemen samen leiden tot de volgende veronderstellingen:

1. De voorkeuren van werknemers zijn doorgaans niet exact hetzelfde als die van de organisatie waar zij voor werken. Als er geen negatieve consequenties aan verbonden zitten, zijn werknemers geneigd minder hard te werken dan de organisatie van ze verwacht.
2. Het meten van output van individuele werknemers is duur voor de organisatie.
3. Imperfect monitoren van output beweegt werknemers ertoe zich productiever voor te doen dan anderen, terwijl zij in werkelijkheid contraproductief gedrag vertonen.

Gezien deze veronderstellingen moet geconcludeerd worden dat het bij het opstellen van een arbeidscontract (en daarmee de wijze van belonen) van zeer groot belang is om wat voor type werk het gaat. Zowel de hoogte van de kosten van output monitoren, als de hoogte van kosten

voor beloning, als de potentie tot contraproductief gedrag zitten per slot van rekening verankerd in de aard van het werk dat een werknemer uitvoert.

3.2.2 De aard van onderwijs: output en multitasken

De eenvoud waarmee op prestatie beloond kan worden is in zeer sterke mate afhankelijk van het soort werk dat een werknemer uitvoert (Murnane&Cohen, 1986). Een medewerker aan de lopende band zal in dat licht veel eenvoudiger beloond kunnen worden naar prestatie; deze is namelijk in principe te meten aan de hand van het aantal producten dat hij per tijdseenheid aflevert. Als medewerker A honderd producten aflevert en medewerker B tweehonderd, heeft B tweemaal zo hard gewerkt en kan dus ook dubbel beloond worden. In het onderwijs is het echter niet precies duidelijk wat de ´productie´ van een leerkracht is. De leerkracht wordt aangenomen om kwalitatief goed onderwijs te geven aan een bepaalde groep leerlingen, maar welk gedrag en welke acties er nu precies vallen onder deze noemer is voor een groot deel niet bekend. Het is daardoor dan ook moeilijk om volgens bovenstaand productiemodel te belonen – er bestaat immers geen 'eenheid' onderwijs. Dixit (2002) stelt, dat dit meten van prestatie nog eens extra wordt bemoeilijkt doordat er, naast de acties en het gedrag van de leerkracht, een zeer groot aantal andere factoren mee kan spelen bij het al dan niet goed kunnen leren van kinderen. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan sociaal-economische status van de ouders, hoe goed een kind de taal waarin het onderwijs gegeven wordt meester is, of het welbevinden van een leerling.

Deze multidimensionaliteit heeft tot gevolg dat de daadwerkelijke output niet accuraat gemeten kan worden, en daardoor het salaris (dat op die output gebaseerd zou moeten zijn) niet accuraat vastgesteld kan worden (Muralidharan&Sundararaman, 2009). De suboptimale oplossing hiervoor is dat werkgevers de daadwerkelijke prestatie (o) moeten meten aan de hand van een proxy (p) en vervolgens de beloning (s) moeten baseren op die proxy. De berekening van het salaris komt er dan uit te zien als $s = p.x$, terwijl de berekening eigenlijk $s = o.x$ (waarbij x een ongedefinieerde variabele voor de hoogte van de beloning betreft) zou moeten zijn. Het suboptimale hieraan betreft dat doorgaans de proxy en de daadwerkelijke output niet, of niet helemaal overeenkomen ($o \neq p$). In de discrepantie tussen o en p zit vervolgens de potentie tot het vertonen van contraproductief gedrag, dat niet opgemerkt wordt door de werkgever (Muralidharan&Sundararaman, 2009).

Een tweede, hiermee samenhangend probleem, is de *multidimensionale* en *samenhangende* aard van het werk van een leerkracht. Om nogmaals de tegenstelling tussen een lopende bandmedewerker en een leerkracht aan te halen: in het voorbeeld van de lopende band zijn er twee taken die de werknemers moeten uitvoeren, het maken van producten en het onderhouden van de machines. Deze twee taken zijn niet alleen eenvoudig te meten, ze zijn ook eenvoudig op te splitsen in twee verschillende functies. Om te voorkomen dat medewerkers die alleen beloond worden voor productie het onderhoud van de machines verwaarlozen, zou een bedrijf ervoor kunnen kiezen om dit onderhoud uit het takenpakket van de productiemedewerkers te halen en dit te laten uitvoeren door een werknemer die alleen beloond wordt voor hoe goed de machines werken (Holstrom & Milgrom, 1991). De taak van een leerkracht bestaat echter niet uit relatief eenvoudige (en eenvoudig meetbare) handelingen, maar uit een complex geheel van zaken als kennis overbrengen, pedagogisch handelen, nieuwsgierigheid stimuleren, en het werken in een team aan bijvoorbeeld een veilige situatie op school (Holstrom & Milgrom, 1991 ; Murnane & Cohen 1986). Deze taken zijn echter niet eenvoudig op te delen en door verschillende mensen uit te voeren. Het gevaar bestaat daarmee dat leerkrachten, stel dat zij beloond worden op basis van toetsscores van hun leerlingen, een sterke stimulans hebben om zich terug te trekken in hun lokaal en enkel te werken aan kennisoverdracht en het voorbereiden van de toetsen. Het werken met het team aan verbetering van de veiligheid op school en het stimuleren tot creatief denken worden in dat geval verwaarloosd. Het is daarom van groot belang dat, bij het creëren van een systeem van prestatiebeloning in het onderwijs, dit systeem zo ingericht is dat leerkrachten gemotiveerd worden op ál hun verschillende, samenhangende taken beter te presteren en niet op slechts een onderdeel daarvan.

3.3 Organisatiecultuur en motivatie

Een tweede punt waar rekening mee moet worden gehouden bij het ontwerpen van een systeem voor prestatiebeloning in het onderwijs is de onderwijseigen organisatiecultuur. De term organisatiecultuur is niet eenvoudig te definiëren. Cultuur is immers niet iets grijpbaars, of materieels. In veel literatuur over organisaties komt echter naar voren dat de cultuur een samenhangend systeem is van gedeelde waarden, normen en overtuigingen binnen een organisatie die zich vertalen in bepaalde (waarneembare) denk- en handelkaders (Gomez-Meija, 2007 ; Burnes, 2004 ; Van Wieringen, 2004). Ondanks dat de onderwijseigen organisatiecultuur

in veel onderwijsgerelateerde literatuur wordt aangehaald als een van de grootste argumenten tegen prestatiebeloning (zie bijvoorbeeld Dee & Keys, 2004 ; Murnane & Cohen 1986 ; Bush, 2010) wordt er nergens ingegaan op wat deze cultuur dan precies inhoudt – en waarom deze niet compatibel zou zijn met prestatiebeloning. Wel wordt er door een aantal auteurs aangegeven dat het onderwijs een sector is waarin coöperatie gewenst, en competitie ongewenst is. Juist daarom zou een systeem als prestatiebeloning lastig te implementeren zijn: het leidt tot winnaars en verliezers in een setting waar samenwerking een groot goed is (Bush, 2010 ; Ballou & Podgurksy, 1993, ; Ballou, 2001).

Van Wieringen (2004) geeft aan dat er binnen een schoolorganisatie vijf cultuurpijlers te onderscheiden vallen, namelijk *filosofie, identiteit, organisatieklimaat, stijl* en *sfeer*. De pijler *filosofie* staat voor gerichtheid op de toekomst, nadruk op visie en missie en de vraag 'wat voor school willen wij zijn?'. *Identiteit* staat voor gerichtheid op het bestaansrecht en het heden, met de vraag 'waarom zijn wij er?'. Met *organisatieklimaat* wordt gedoeld op nadruk op communicatie- en coördinatiemechanismen en besluitvormingsstructuur. *Stijl* staat voor de vastlegging van gewenste gedragingen, met de vraag 'hoe werken wij?'. De *sfeer*, tenslotte slaat op de 'energie' in de organisatie en de nadruk die deze legt op mensen of prestaties. Elk van deze pijlers draagt in bepaalde mate bij aan de organisatiecultuur van de school. De organisatiecultuur wordt uiteindelijk bepaald door de nadruk die er op elk van de vijf pijlers gelegd wordt.
Van Wieringen geeft aan dat er vanaf de jaren ' 50 van de 20ste eeuw tot aan nu een verschuiving waargenomen kan worden op voornamelijk de pijlers *stijl* en *sfeer*; de nadruk is in de loop der tijd minder op autonomie komen te liggen en meer op vastlegging van de gewenste werkwijze en het gewenste gedrag. Daarnaast valt er een verschuiving te bemerken van de focus op mensen naar een focus op prestaties (Van Wieringen, 2004).
Wat opvalt aan bovenstaand model is dat het lijkt te suggereren dat de onderwijscultuur in de afgelopen vijftig jaar meer is toegegroeid naar een bedrijfsmatige cultuur, waarin afgerekend wordt op prestatie. Dit lijkt niet te stroken met de eerder beschreven constatering dat het onderwijs niet samengaat met een bedrijfsmatige en dus competitieve, aanpak.

3.3.1 Motivatie

Een aspect dat de cultuur van een organisatie sterk beïnvloedt is de motivatie van de werknemers die er werkzaam zijn. Met betrekking tot het onderwijs wordt over het algemeen aangenomen dat er voornamelijk mensen werken die intrinsiek gemotiveerd zijn voor hun beroep. Dat wil zeggen: ze zijn in eerste instantie gemotiveerd door het beroep zelf, en niet per se door de beloning die ze ervoor krijgen (Muralidharan & Sundararaman, 2009). Het gevaar van een systeem als prestatiebeloning zou in dat licht kunnen zijn dat het, door het introduceren van extrinsieke motivatoren, de intrinsieke motivatie van leerkrachten ondermijnt – wat op zijn beurt weer perverse effecten zou kunnen opleveren (Deci & Ryan, 1985). Deze theorie wordt verder uitgewerkt in een, door de Federal Reserve Bank gepubliceerd onderzoek van Ariely et al. (2005). Zij stellen dat het in beroepen waar bij het uitvoeren van het werk tenminste rudimentaire cognitieve vaardigheden en creatief denken vereist zijn –zoals het onderwijs-, voor werknemers voornamelijk draait om intrinsieke motivatie verkregen uit het *hebben van autonomie, ontwikkelen van meesterschap* (ergens steeds beter in worden) *en het delen van zingeving.* Op het moment dat een werkgever extrinsiek gaat belonen voor het vervullen van intrinsieke motivatie, werkt dit averechts op de intrinsieke motivatie van de professional. Hun voorstel is dan ook om professionals zoals leerkrachten zoveel te betalen, dat het gesprek over geld van de tafel is. Hierdoor zouden zij de ruimte krijgen om hun intrinsieke motivatie ten volste te vervullen – en daarmee hun werk steeds beter gaan doen. Anderzijds kan gesteld worden dat het belonen van prestatie *ook* een vorm van waardering inhoudt die wederzijds versterkend kan werken tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Dit argument kan bijvoorbeeld worden teruggevonden in literatuur over 'psychologische contracten' (zie bijvoorbeeld Robinson & Rousseau, 1995 of Coye-Shapiro & Kessler, 2004). Dit psychologische contract is een set van impliciete verwachtingen die werkgever en werknemer van elkaar hebben op het moment dat zij het formele arbeidscontract tekenen. In de daarop volgende arbeidsrelatie moeten deze verwachtingen, willen werkgever en werknemer tevreden blijven, uitkomen. Dit gaat altijd op basis van reciprociteit. In dat licht is het bovenstaande argument een logisch gevolg: ook al zijn alle leerkrachten intrinsiek gemotiveerd om goed les te geven, op het moment dat de een meer doet dan de ander, voelt het als eerlijk om daarvoor beloond te worden. Te weinig reciprociteit zou in deze zin juist de intrinsieke motivatie doen afnemen omdat er 'toch niemand om geeft' (Mullainathan, 2006 in: Muralidharan en Sundararaman, 2009).

Tenslotte schrijven Muralidharan en Sundararaman in een evaluatie (2009) van een systeem voor prestatiebeloning in India: *"In summary, the psychological literature on incentives suggests that extrinsic incentives that are perceived by workers as a means of exercising control over them are more likely to crowd out intrinsic motivation, while those that are seen as reinforcing norms of professional behavior can enhance intrinsic motivation"*. Het is dus van groot belang voor het slagen ervan op welke manier leerkrachten een beloningsysteem ervaren en percipiëren. Op het moment dat zij denken een deel van hun autonomie te verliezen, zal het systeem weinig kans van slagen hebben.

In bovenstaande drie paragrafen is gekeken naar de doelen van prestatiebeloning, de klassieke theorie over arbeidscontracten en de relatie met de onderwijssetting en de organisatiecultuur in het onderwijs. In de volgende drie paragrafen worden de wat concreter aan prestatiebeloning gelinkte onderwerpen beoordelen (3.4), belonen (3.5) en randvoorwaarden (3.6) behandelt.

3.4 Beoordelen

Een belangrijk punt in het denken over prestatiebeloning in het onderwijs is de vraag op basis van welke criteria een leraar recht zou moeten hebben op prestatiebeloning. Hatry en Greiner (1984) benadrukken in hun omvangrijke evaluatie van diverse systemen voor prestatiebeloning dat een goed systeem tenminste aan drie criteria moet voldoen. Ten eerste moet het systeem betrouwbaar en valide zijn, dat wil respectievelijk zeggen: het moet constante metingen opleveren en het moet meten waar het voor bedoeld is. Ten tweede moet het systeem 'reasonably comprehensive' zijn; het moet duidelijk zijn wélke elementen gemeten worden, en die elementen moeten ook daadwerkelijk gemeten worden. Als laatste is het belangrijk dat het systeem door alle betrokken partijen (leerkrachten en directie, maar ook de gemeenschap om de school heen) als eerlijk wordt gezien (Hatry & Greiner, 1984). Het belang van deze drie bovenstaande factoren wordt nog eens extra benadrukt door de bevinding uit dezelfde studie dat leerkrachten extra kritisch op het evaluatieproces worden op het moment dat dit niet alleen gebruikt wordt om te bepalen welke leerkrachten ondermaats presteren (en dus in aanmerking komen voor ontslag) maar tevens gebruikt wordt voor het differentiëren in salaris (Hatry & Greiner, 1984). Om te bepalen wat een goed systeem is voor het beoordelen van leerkrachten moet rekening gehouden worden met drie tegenstellingen in wijze van beoordeling: objectief versus subjectief (3.4.1 en 3.4.2), individuele beoordeling versus teambeoordeling (3.4.3) en absolute versus relatieve beoordeling (3.4.4).

3.4.1 Objectief beoordelen

Om een beloningssysteem zo eerlijk mogelijk te houden is het van belang dat prestaties objectief gemeten kunnen worden. Het meest objectieve resultaat dat onderwijs kan produceren in die zin zijn de toetsscores van leerlingen op gestandaardiseerde toetsen. Ook daaraan zitten echter een aantal haken en ogen. Ten eerste zijn absolute toetsscores van leerlingen een moeilijk te interpreteren waarde omdat zij niet enkel beïnvloedt worden door hoe goed een leerkracht zijn werk doet, maar ook door factoren als de sociaal-economische achtergrond van de leerling en de kwaliteit van de leerkrachten die het kind eerder les hebben gegeven. Leerkrachten zouden hierdoor slechts deels op hun eigen prestaties beoordeeld worden en voor een groot deel op factoren die buiten hun invloedssfeer liggen. In de meeste beschikbare literatuur over prestatiebeloning in het onderwijs wordt prestatie dan ook gemeten aan de hand van de *toegevoegde waarde* op toetsscores (of *leerwinst)*. Met deze toegevoegde waarde wordt bedoeld dat er wordt getracht alle factoren die invloed hebben op de prestatie van een leerling, *anders dan de prestatie van de leerkracht*, weg te cijferen. Hierdoor blijft enkel over wat de leerkracht in een betreffende periode heeft toegevoegd aan de *te verwachten* score van een bepaalde leerling of klas (Baker et al. 2009). Hanushek en Rivkin (2010) drukken dit uit in de formule:

$$P_t = P_{t-1} + L + S + F + e$$

Waarbij P_t de toetsscore van een leerling in een bepaalde klas (t) is, P_{t-1} de toetsscore van het jaar daarvoor, L het effect van de leerkracht, S het effect van de school, F het sociaal-economische effect van de familie van de leerling en e een foutterm voor ongemeten invloeden. De verwachte waarde van de toetsscore van een leerling is in dit model alles behalve het effect van de leerkracht L. De toegevoegde waarde, waarop beoordeeld wordt, is precies dat effect L.

Ondanks dat dit in eerste instantie een tamelijk solide model lijkt, wordt in de literatuur aangegeven dat ook deze wijze van meten niet honderd procent zuiver is. Zo geven Baker et. al. (2009:2) bijvoorbeeld aan dat *"For a variety of reasons, analyses of VAM [value-added modeling] results have led researchers to doubt whether the methodology can accurately identify more or less effective teachers. VAM estimates have proven to be unstable across statistical models, years, and classes that teachers teach. […] This runs counter to most people's notions that the true quality of a teacher is likely to change very little over time and raises questions*

about whether what is measured is largely a 'teacher effect' or the effect of a wide variety of other factors.". Naast de twijfel over de statistische soliditeit van een model van toegevoegde waarde kan als argument tegen beoordelen op toetsscores opnieuw aangehaald worden dat deze slechts een proxy zijn van de daadwerkelijke prestatie van de leerkracht. Daarmee wordt het gevaar gelopen dat leerkrachten leerlingen enkel voorbereiden op het *maken* van een toets door ze aan te leren hoe ze het beste met de in die toets gestelde vragen om kunnen gaan (*teaching to the test*) in plaats van ze daadwerkelijk de behandelde stof goed aan te leren.

Als laatste worden er in de media met regelmaat vraagtekens gezet bij de meetcapaciteit van gestandaardiseerde toetsen, zoals de in Nederland gebruikelijke Cito-toets. Daarbij wordt voornamelijk gewezen op de eenzijdigheid van de Cito-toets, waarin voornamelijk aandacht zou zijn voor rekenen en taal en niet voor vakken of competenties die op een ander niveau van waarde zouden kunnen zijn.

3.4.2 Subjectief beoordelen

Tegenover objectief beoordelen staat subjectief beoordelen. Bij deze vorm van beoordelen wordt meestal gekeken naar de competenties van een leerkracht, of deze goed functioneert binnen het team en of deze iets extra's kan doen voor (of toevoegen aan) de organisatie. Subjectieve beoordeling wordt vaak gedaan aan de hand van het oordeel van de schoolleider op basis van het functioneren van de leerkracht in het algemeen of op basis van klassenbezoeken en wordt bepaald door ofwel de schoolleider, ofwel een onafhankelijke commissie (Dee & Keys, 2004 ; Ballou, 2001). Het eerste gevaar hiervan is echter dat de subjectieve beoordeling vatbaar is voor vooroordelen met betrekking tot de beoordeelde. Jacob en Lefgren (2007) vinden in hun onderzoek naar hoe goed schoolleiders in staat zijn leerkrachten te beoordelen dat er een zwakke relatie bestaat tussen subjectieve beoordeling en objectieve prestatie en dat factoren als leeftijd, geslacht en 'likeability' een zeer grote rol spelen bij de beoordeling.

Een tweede punt betreft het resultaat uit hetzelfde onderzoek dat schoolleiders over het algemeen weliswaar in staat zijn om de beste 10% en slechtste leerkrachten 20% aan te wijzen, maar dat ze er daartussen zeer grote moeite mee hebben de betere van de slechtere leerkrachten te onderscheiden (Jacob & Lefgren, 2007). Een subjectieve evaluatie is dus weliswaar mogelijk, maar *"the inability of principals to distinguish between a broad middle-range of teacher quality*

suggests that one should not rely on principals for fine grained performance determinations as might be required under certain merit pay policies" (Jacob & Lefgren, 2007).

Een laatste punt dat in de literatuur gemaakt wordt is dat schoolleiders, voornamelijk in de publieke sector, vaak niet de mentaliteit bezitten om leerkrachten op hun prestaties aan te spreken. Het gevolg hiervan is dat (nagenoeg) elke leerkracht een deel prestatiebeloning krijgt, en het systeem daardoor zijn selectiewaarde verliest (Figlio & Kenny, 2007).

Bovenstaande argumenten hebben elk betrekking op de rol van de schoolleider bij het beoordelen van de leerkracht. Opvallend is dat in de literatuur de mogelijke rol van ouders en leerlingen, en vooral die van collega's, in de beoordeling van leerkrachten niet tot nauwelijks aan bod komt.

3.4.3 Individueel versus teamniveau

Een derde belangrijke tegenstelling in systemen voor prestatiebeloning is die tussen een individuele beoordeling of een teambeoordeling. Bij de individuele variant wordt de leerkracht beoordeeld op basis van zijn eigen prestatie over een bepaalde periode. Bij de teamvariant wordt het team beoordeeld op basis van de gezamenlijke prestatie die zij, binnen een bepaalde periode, op schoolniveau leveren (Ballou & Podgursky, 1993). Een van de belangrijkste nadelen van een individuele beoordeling is hierboven reeds beschreven: er is geen overeenstemming over de wijze waarop het meten van de individuele prestatie zou moeten plaatsvinden. Daarnaast wordt in de literatuur genoemd dat individueel beoordelen zou kunnen leiden tot het creëren van winnaars en verliezers, het dwarsbomen van coöperativiteit en het aansporen tot nepotisme (Bush, 2010). De individuele beoordeling heeft echter een groot voordeel dat in de teamvariant juist een groot gevaar met zich mee brengt: op het moment dat een collectief beoordeeld wordt op een gezamenlijke prestatie van de leden treedt het 'dilemma van collectieve actie' (Olson, 1965) in werking, waarbij het uitgangspunt is dat rationele individuen in een groep bij het verkrijgen van een collectief goed (in dit geval de prestatiebeloning) altijd zullen kiezen voor de weg die hen het minste moeite kost (Olson, 1965). In dit geval zou dat inhouden dat het gevaar bestaat dat sommige leerkrachten gaan *free-riden* op de inspanningen van anderen. Dit zou vervolgens weer de oncoöperatieve en vijandige houding creëren die juist in een sector als het onderwijs niet gewenst lijkt te zijn. Ondanks de bovenstaande keerzijde aan teambeoordeling kent deze vorm ook weldegelijk voordelen. Gomez-Meija (2007) stelt bijvoorbeeld dat teams velen malen beter te beoordelen zijn dan individuen doordat de het meetinstrument minder fijnkorrelig hoeft te zijn

dan in een situatie waarin gemeten moet worden wat de bijdrage van een individu aan het geheel is. Daarnaast kan een teambeloning een sterke katalysator zijn voor cohesie binnen een team. Gomez-Meija (2007:348) schrijft: *"To the extent that team members have the same goals and objectives, work closely with one another, and depend on one another for the group's overall performance, team-based incentives can motivate group members to behave and think as a unit rather than as competing individuals. In this situation, each worker is more likely to act in a way that benefits the entire group."*

3.4.4 Absoluut versus relatief beoordelen

Een laatste tegenstelling die van belang is bij het vormgeven van een systeem voor prestatiebeoordeling is of de beoordeling absoluut of relatief plaatsvindt. In het eerste geval wordt de leerkracht beoordeeld op zijn of haar prestaties ten opzichte van een vaststaande meetlat, in de tweede vorm worden leerkrachten beoordeeld op hun relatieve positie ten opzichte van elkaar (bv. Lavy, 2009).

3.5 Belonen

Een eerste aspect aan belonen, de reikwijdte (op individueel niveau of teamniveau), is in de voorgaande paragraaf reeds besproken. In deze paragraaf worden enkele andere aspecten aan een adequate beloning besproken, waaronder de vorm en hoogte (3.5.1) en de verhouding met straffen (3.5.2).

3.5.1 Vorm en hoogte

Naast de reikwijdte van de beloning (individueel of in teamverband) is tevens de vorm en de hoogte van de beloning van belang. Beloningen kunnen relatief (ten opzichte van het basissalaris) zijn of absoluut (een vast bedrag in 'cash'). Daarnaast hoeven beloningen niet altijd puur monetair van aard te zijn: beloning kan ook plaatsvinden in de vorm van andere materiële 'incentives' (zoals een laptop of telefoon van de zaak) of non-materiële 'incentives' zoals leukere taken (bijvoorbeeld coachen van jonge collega's) of de mogelijkheid flexibeler te werken (Gomez-Meija, 2007). Het mogelijke nadeel van materiële beloning is reeds genoemd in paragraaf 3.3.3: intrinsieke motivatie kan ondermijnd worden op het moment dat extrinsieke stimulansen ingezet worden om prestatie te verhogen (Deci & Ryan, 1985). Gomez-Meija

omschrijft dit gevaar als *reduction of intrinsic drives*: door alles aan geld te linken gaan intrinsieke motivatie en creativiteit verloren en zouden werknemers alleen nog deelnemen aan activiteiten die ten goede komen aan de organisatie als ze daarvoor betaald krijgen. Een tweede punt van aandacht is de hoogte van de beloning. Muralhidharan en Sundararaman (2009) geven aan dat hierbij de verhouding tussen het basissalaris en de mogelijke bonus van zeer groot belang is: is de bonus te laag dan zorgt deze niet voor voldoende stimulans om een betere prestatie te leveren, is de bonus te hoog dan zal deze teveel uitnodigen tot vals spelen (omdat de mogelijke opbrengsten veel hoger zijn dan mogelijke kosten bij gepakt worden).

Het grootste punt bij non-materiële beloning is dat het meestal een verandering betekent in de duur van de werkzaamheden (bijvoorbeeld vrije dagen, flexibeler werktijden) of de aard van de werkzaamheden (bijvoorbeeld tijd vrij krijgen voor het coachen van collega's). Hiermee wordt de beloning voor een leerkracht die goed is voor de klas aangeboden in de vorm van een vermindering van de tijd die hij of zij voor deze klas doorbrengt. Op die manier zou het beloningssysteem eigenlijk zijn doel voorbij schieten.

3.5.2 Belonen versus straffen

Een laatste punt dat van belang is in relatie tot belonen is dat er in de wetenschappelijke literatuur zeer weinig aandacht is voor het tegengestelde hiervan, namelijk straffen. In hun onderzoek naar maatstaven van de kwaliteit van leerkrachten stellen Hanushek en Rivkin (2010:269): *"that eliminating 6-10 percent of the worst teachers could have a dramatic impact on student achievement even if these were replaced (permanently) with just average teachers"*. In combinatie met de eerder genoemde bevinding van Jacob en Lefgren (2007) dat schoolleiders tamelijk goed in staat zijn de slechtste 20% van hun leraren aan te wijzen zou onderzoek naar deze 'andere kant van de medaille' (dat wil zeggen: leerkrachten ontslaan of degraderen) niet misstaan tussen het omvangrijke aantal studies dat er naar verbetering van de kwaliteit van leerkrachten bestaat.

3.6 Randvoorwaarden

Om te bepalen of een plan voor prestatiebeloning zou kunnen werken is het tenslotte belangrijk om met een aantal, in de literatuur genoemde, externe factoren rekening te houden. Ten eerste wordt aangegeven dat de onderwijsvakbonden een belangrijke rol lijken te spelen in het actief tegenhouden van prestatiebeloning (Figlio & Kenny 2007; Ballou & Podgursky 1993). Toch (1991) haalt hiervoor als verklaring aan dat de vakbonden van oudsher zeer idealistisch (links) zijn en zeer veel waarde hechten aan 'accountability' (in dit geval: beargumenteren waarom de een meer krijgt dan de ander). In recent onderzoek van de Algemene Onderwijsbond (Aob) wordt dit beeld bevestigd: 70 procent van de bijna 5000 ondervraagden geeft in dit onderzoek aan tegen prestatiebeloning te zijn. Opmerkelijk is dat juist in dit onderzoek de conclusie wordt getrokken dat er, in de laatste jaren, veel te weinig aandacht is geweest voor het omgaan met onderpresteerders onder leerkrachten (Wawoe, 2011). Juist de vakbond wordt over het algemeen gezien als de beschermer van de werknemer (bv. Muralidharan & Sundararaman, 2009), terwijl deze conclusie eerder interessant lijkt voor werkgevers.

Een tweede externe invloed die van belang is is de omgeving van de school. In hun onderzoek stellen Murnane en Cohen (1986) dat prestatiebeloning voornamelijk kans van slagen heeft in schooldistricten die klein, welvarend en homogeen in leerlingpopulatie zijn. Ballou (2001) stelt dat een mogelijke reden dat privé-scholen in Amerika zoveel vaker prestatiebeloning gebruiken zeer goed te maken zou kunnen hebben met het feit dat juist deze scholen vaak in een district staan dat aan de bovenstaande criteria voldoet.

4 Theorie II - Literatuurstudie

In het vorige hoofdstuk is een theoretisch kader geschetst met betrekking tot een aantal belangrijke facetten van prestatiebeloning. Dit hoofdstuk tracht, in navolging van dat theoretisch kader, een beeld te schetsten van een aantal (wetenschappelijk gedocumenteerde) experimenten met prestatiebeloning in het onderwijs. In de eerste paragraaf (4.1) wordt ingegaan op welke experimenten er hebben plaatsgevonden en of deze al dan niet werkten.
In de tweede paragraaf (4.2) wordt bekeken welke lessen er uit de bekeken experimenten getrokken kunnen worden. Belangrijk om te vermelden is dat deze literatuurstudie niet pretendeert alle bestaande experimenten te beschrijven. Zowel omwille van de leesbaarheid, als om het feit dat vele experimenten vaak herhaald en gedupliceerd zijn, wordt hier slechts een (in de ogen van de auteur afdoende zijnde) selectie gepresenteerd[5].

4.1 Wat is er geprobeerd?

Een groot deel van de (literatuur over) uitgevoerde experimenten is afkomstig uit de Verenigde Staten, waar aan het begin van de jaren ’90 de interesse in prestatiebeloning in het onderwijs begon toe te nemen en diverse staten begonnen met het opzetten van hun eigen experimenten. Een van die eerste experimenten vindt plaats onder alle basisscholen in Dallas. Op basis van de toegevoegde waarde op toetsscores (verder: *toegevoegde waarde* of *leerwinst*), het slagingspercentage op staattoetsen (vlg. Cito) en het percentage drop-outs worden hele schoolteams beloond met een bonus van $1000 per leerkracht en een bedrag van $2000 dat de school vrij te besteden krijgt (Ladd, 1999). In dit experiment wordt gebruik gemaakt van een relatieve prestatiemaat. Dat wil zeggen: de beste 20% van de scholen krijgt de bonus, de andere krijgen niks. Door de resultaten van de deelnemende scholen te vergelijken met die uit andere grote steden in de staat Texas, is Ladd (1999) in staat te concluderen dat het effect van het experiment zeer klein is. Er wordt weliswaar een lichte stijging in toegevoegde waarde gevonden, maar effecten op het slagingspercentage en het percentage drop-outs zijn niet aan te tonen. Ladd (1999) stelt voor dat dit wellicht te maken heeft met de complexiteit van het systeem, waardoor leerkrachten en schoolleiders niet precies weten wat er van hen verwacht wordt.

[5] Ook is de (voor zover relevant opgenomen) hoogte van de beloning uitgedrukt in dollar in plaats van in euro. Hier is voor gekozen omdat vrijwel alle literatuur de beloning in deze munteenheid uitdrukt, en hierdoor de vergelijking tussen experimenten eenvoudiger is.

In een, qua opzet en hoogte van beloningen, vergelijkbaar onderzoek onder high-schools in Israël door Lavy (2002) worden vergelijkbare resultaten gevonden. Lavy vindt een iets hogere toegevoegde waarde, maar ook in dit experiment blijft vooruitgang op het gebied van slagingspercentages en drop-outs uit.
In een tweede Amerikaans experiment beschrijven Eberts et al. (2002) een andere opzet. In dit experiment wordt niet gekeken naar de toegevoegde waarde op toetsscores, maar naar het percentage drop-outs en de beoordeling van de leerkracht door de leerlingen zelf. Leerkrachten kunnen met het behoud van minimaal 80% van hun leerlingen een bonus verdienen van circa 12% van hun jaarsalaris. Hiernaast kunnen zij nog eens een bonus van circa 6% verdienen als zij gemiddeld hoger dan een 4,56 scoren op de leerlingbeoordeling (schaal 1-5). Ondanks dat er een behoorlijke afname wordt gemeten in het percentage drop-outs, gaan de toetsscores, het slagingspercentage en de aanwezigheid van leerlingen omlaag. Eberts et al. (2002) geven aan dat dit te verklaren is doordat de 'output indicator' van het beloningssysteem (% drop-outs en oordeel van de leerlingen) niet per se gerelateerd hoeft te zijn aan het 'final product' (niveaustijging van leerlingen), waardoor er enkel gestuurd wordt op de indicatoren die beloond worden.

Betere resultaten worden geboekt door een grootschalig experiment in India, waarbij op 100 basisscholen individueel en op 100 per team beloond wordt. Tevens krijgen 200 scholen bij voorbaat een extra bedrag toegewezen voor extra leermiddelen of een onderwijsassistent. Voor teamscholen is een vast beloningsbedrag gereserveerd bij het behalen van een bepaald percentage toegevoegde waarde. Individuele leerkrachten krijgen 500 roepies (ongeveer $11,50) per procentpunt toegevoegde waarde dat zij weten te behalen in een jaar[6].
Muralidharan en Sundararaman (2009) vinden in hun analyse van het experiment dat de individuele beloning verreweg het meeste effect heeft. Leerlingen gaan op rekenen gemiddeld 0.28 standaarddeviatie, en op lezen gemiddeld 0.17 standaarddeviatie beter presteren. Naast dat de individuele beloning effectiever blijkt dan een teambeloning, blijkt deze ook nog leerwinsteffectiever én kosteneffectiever te zijn dan scholen een geoormerkt bedrag te geven voor lesmateriaal of een onderwijsassistent. Muralidharan en Sundararaman (2009) tonen aan dat dit

[6] Aangezien de levenstandaard in India anders ligt dan in een land als de Verenigde Staten is het lastig te bepalen hoe 'waardevol' de bonus precies is. Een grove berekening op basis van gegevens op www.payscale.com suggereert echter dat een bonus van 500 roepies gelijk staat aan 0,3 % van het jaarsalaris *per procentpunt toegevoegde waarde.*

het gevolg is van het effectiever benutten van de lestijd en het bedenken van nieuwe (betere) didactische concepten.
Lavy (2009) vindt vergelijkbare resultaten in zijn analyse van een experiment in Israël, waarbij leerkrachten individueel worden beloond voor de toegevoegde waarde die zij behalen bij hun leerlingen. Hij constateert echter dat de leerwinst voornamelijk wordt behaald bij leerlingen in het lagere en middensegment en verklaart dat door te stellen dat het aantoont dat leerkrachten de werking van het systeem begrijpen. Het nadeel is echter wel dat op deze manier het effect van het beloningsysteem niet evenredig over alle leerlingen verdeeld is (Lavy, 2009).
Opvallend is dat in een zeer recent, vergelijkbaar experiment in Nashville (VS), beschreven door Springer en Ballou (2010), compleet geen significante resultaten worden gemeten. Wat deze conclusie des te opvallender maakt is dat de in dit experiment te behalen bonussen zeer hoog lagen (van $5000 tot maximaal $15000) vergeleken met overige experimenten.

Een alternatieve manier van het meten van prestatie is te vinden bij Atkinson et al. (2009) en bij Glazerman en Seifullah (2010). Zij onderzoeken (respectievelijk in Engeland en in Chicago,VS) een systeem waarbij de beloning niet enkel gebaseerd is op te behalen leerwinst, maar ook op een 'carrièreladder'. Een carrièreladder houdt in dat leerkrachten, door zich extra te bekwamen op bepaalde gebieden (bijvoorbeeld pedagogische en didactische vaardigheden of professionaliteit), een hoger salaris kunnen krijgen. In beide experimenten kunnen leerkrachten deze carrièreladder beklimmen door zich te laten toetsen door een externe commissie van de staat of het district waarin de school zich bevindt. In het Engelse experiment zijn vijf niveaus van bekwaamheid te halen, waar elk $1000 extra salaris tegenover staat (Atkinson et al., 2009). In het experiment in Chicago zijn twee hogere niveaus te behalen, waar respectievelijk $7000 en $15000 extra salaris tegenover staat (Glazerman&Seifullah, 2010). Wat opvalt is dat de twee studies compleet tegenovergestelde resultaten laten zien. Atkinson et al.(2009) vinden een gemiddelde stijging in de toetsscores van 40%, terwijl Glazerman en Seifullah (2010) moeten concluderen dat ze niet met zekerheid kunnen zeggen of het experiment heeft geleid tot hogere scores. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat in het Engelse experiment voldoende leerwinst een van de *voorwaarden* was om omhoog te komen op de carrièreladder. In het experiment in Chicago was dit niet het geval en konden leerkrachten ook zonder leerwinst hoger komen op de carrièreladder.

Het zou mogelijk kunnen zijn dat het linken van beloning voor professionele ontwikkeling en voor behaalde leerwinst een beter effect heeft dan deze twee los van elkaar te belonen.

Twee opmerkelijke laatste experimenten zijn respectievelijk afkomstig uit Kenia en de Verenigde Staten. In het Keniaanse experiment onderzoeken Glewwe et al. (2010) een, door een Nederlandse hulporganisatie opgezet, experiment onder 50 Keniaanse basisscholen. De prestatiemaat is weliswaar ook in dit experiment de toegevoegde waarde op de toetsscores van leerlingen, maar de beloning is in dit geval geen geld maar cadeaus – dit werd door de betreffende hulporganisatie gezien als cultureel acceptabeler. De waarde van de cadeaus vertegenwoordigde echter tussen de 21 en 43% van het maandinkomen van een gemiddelde leerkracht. Ondanks dat Glewwe et al. (2010) weliswaar in het jaar waarin het experiment plaatsvond een significante toename in de toetsscores vinden, dalen de scores (bij dezelfde leerlingen) significant in het jaar *na* het experiment. Glewwe et al. (2010) zien dit als een indicatie dat er door de leerkrachten 'teaching to the test' is toegepast: de leerlingen zijn specifiek voorbereid op de te maken toets, maar hebben geen structurele leerwinst behaald.

In het laatste experiment dat hier beschreven wordt is gekozen voor een totaal andere visie op de relatie tussen de leerkracht en de leerwinst bij leerlingen. Vigdor (2009) geeft aan dat wetenschappelijk onderzoek uitwijst dat ziekteverzuim onder leerkrachten van zeer grote invloed is op de leerresultaten van leerlingen. Om dit te onderbouwen meet hij de resultaten van een experiment in North Carolina, waarbij leerkrachten een boete van $50 krijgen voor alle extra dagen die zij afwezig zijn (bv. door ziekte) bovenop de vrije dagen waar ze contractueel gezien recht op hebben. Vigdor (2009) berekent aan de hand van literatuur over experimenten met prestatiebeloning dat, als de leerwinst van een klas omgerekend wordt naar geld, een dag extra absentie ongeveer $250 aan leerwinst kost[7]. Daarbovenop moet ongeveer $90 gerekend worden voor het inhuren van een vervanger. Hiermee komen de totale kosten van een extra absentiedag op ongeveer $360 uit. Vervolgens berekent hij dat het aantal 'ongeoorloofde absentiedagen', op

[7] De berekening die Vigdor (2009) maakt is tamelijk grof, maar geeft een aardige indicatie van wat er te winnen valt. In eerste instantie geeft hij aan dat leerkrachten in de Verenigde Staten gemiddeld 9 'extra' dagen afwezig zijn per jaar. Hij berekent dat 10 extra absentiedagen van een leerkracht gelijk staan aan een verlies in leerwinst van 0,9 standaarddeviatie in lezen en 1,7 standaarddeviatie in wiskunde. Vervolgens berekent hij met behulp van een tweetal experimenten met prestatiebeloning dat 1 standaarddeviatie leerwinst toevoegen ongeveer $36-$39 per leerling kost. De berekening van de kosten per dag in leerwinst worden daarmee:
(1.7+0.9) * 25(leerlingen/klas) * $36 = $2340 ; $2340 / 9 (extra dagen absent) = $260.

het moment dat leerkrachten een boete van $50 per dag betalen, gemiddeld afneemt met 15%, ofwel iets meer dan 1 dag. Deze ene dag zou de school een kostenbesparing van $390 opleveren ($250+$90+$50). Vigdor (2009) stelt voor dat dit bedrag wordt toegevoegd aan het basissalaris van de leerkracht. Op het moment dat deze vervolgens het gemiddeld aantal extra dagen absent is, betaalt hij of zij $450 aan boetes, een iets hoger bedrag dan de salarisverhoging. Het idee hierachter is vervolgens dat leerkrachten minder snel geneigd zullen zijn om een extra dag afwezig te zijn, omdat dit ze een aanzienlijk bedrag in salaris scheelt. De school kan hiervan profiteren doordat zij minder geld kwijt is aan verloren leerwinst en het inhuren van vervanging. Op die manier kan volgens Vigdor (2009) zowel een salarisverhoging van leerkrachten, als een kostenbesparing op schoolniveau, als leerwinst voor leerlingen behaald worden. Wel geeft Vigdor (2009) aan dat dit slechts een gedachte-experiment betreft en dat het invoeren van dergelijk beleid zeer waarschijnlijk op behoorlijke weerstand onder leerkrachten zal stuiten – aangezien zij het eerder als een vermindering dan een vermeerdering van het salaris zullen zien.

4.2 Wat valt er te leren?

Wat opvalt bij het beschouwen van bovenstaande experimenten met prestatiebeloning is dat er een zeer ambigu beeld uit naar voren komt. Als de verschillende experimenten worden onderverdeeld op hun doel, hun reikwijdte (team of individueel), de prestatiemaat (leerwinst, slagingspercentage, carrièreladder), de wijze van belonen en de hoogte daarvan, blijkt dat er geen enkele factor is die met zekerheid kan voorspellen of een experiment al dan niet slaagt. Daar waar het ene experiment aanzienlijke resultaten boekt, valt er bij een vergelijkbaar experiment geen significant resultaat te vinden.

Ondanks dat het beeld met betrekking tot de experimenten niet eenduidig is vallen er wellicht enkele lessen te uit trekken, waar rekening mee gehouden kan worden bij het vormgeven van een prestatiebeloningssysteem:

1. Wat beloond wordt is niet per se wat bedoeld wordt:

De beschreven experimenten proberen allen eenzelfde doel te bereiken: meer leerwinst bij leerlingen. De manieren waarop dat in eerste instantie geprobeerd wordt te bereiken verschillen aanzienlijk van elkaar. Leerkrachten lijken echter snel door te hebben waarop precies beloond wordt. Er moet dus, bij het vormgeven van een prestatiebeloningssysteem, goed in het oog

gehouden worden dat hetgeen waarop beloond wordt ook daadwerkelijk sterk samenhangt met het uiteindelijke doel van leerwinst behalen.

2. Complexiteit versus transparantie:

Bij het vormgeven van een prestatiebeloningssysteem zijn er twee essentiële elementen waaraan het systeem moet voldoen. Enerzijds moet het systeem eerlijk zijn en belonen wie daar (het meeste) recht op heeft. Anderzijds is het belangrijk voor het draagvlak dat het systeem transparant en begrijpelijk is voor alle deelnemende partijen. In de praktijk blijkt dat deze twee vaak lastig te combineren zijn aangezien een eerlijker systeem vaak tevens een complexer systeem inhoudt. Bij het vormgeven zal er dan ook zeer goed moeten worden nagedacht over een 'practical trade-off' (Muralidharan&Sundararaman, 2009) tussen deze twee uitersten.

3. Een systeem voor alle leerlingen:

Een derde belangrijke les die uit de literatuur getrokken kan worden is dat in veel van de experimenten bleek dat slechts een bepaald gedeelte van de leerlingen verbeterde door inzet van prestatiebeloning. Bij het vormgeven van een systeem is het van belang dat getracht wordt *alle* leerlingen van het systeem te laten profiteren. Hiertoe moet goed bekeken worden of hetgeen waarop beloond wordt de aandacht van een leerkracht niet enkel op een specifieke groep leerlingen zal richten (zie bv. Ladd, 1999; Lavy, 2002; Lavy, 2009).

4. Legitimatie is van belang:

Een stelling die (in navolging van Murnane&Cohen, 1986) in meerdere artikelen terugkomt is dat het belangrijk is leerkrachten te betrekken bij het vormgeven van een prestatiebeloningssysteem. Los van de vraag of het systeem vervolgens het gewenste effect heeft, blijkt dat leerkrachten sneller geneigd zijn deel te nemen aan een systeem waarvan zij zelf deels 'eigenaar' zijn, dan dat het een systeem is dat hen van bovenaf opgelegd wordt (bv. Springer&Ballou, 2010; Glewwe et al, 2010).

5.Doel en causale volgorde van vernieuwing:

Een laatste punt, dat aan de basis ligt van het vormgeven van een prestatiebeloningssysteem bestaat ten eerste uit de vraag welk doel het systeem dient. Dit doel kan enerzijds 'acountability'

zijn (het verantwoorden van besteed geld) en anderzijds kan het het verhogen van de onderwijsresultaten bij leerlingen zijn. Voor het eerste doel lijkt prestatiebeloning een zeer goed middel, aangezien het de meeste middelen aan de best presterende docenten doet toekomen. Als (met Ladd, 1999) het hoofddoel echter verhoging van de onderwijsresultaten door middel van verbetering van curriculum en professionele ontwikkeling is, moet bezien worden of prestatiebeloning hiervoor de juiste aanjager is. Gesteld kan worden dat het wellicht beter is prestatiebeloning te koppelen aan, of te laten volgen op, een breed pakket van beleidsvernieuwing waarin getracht wordt bovenstaande gewenste verbeteringen op een meer centrale wijze te bewerkstelligen.

DEEL II: VELDONDERZOEK

5. Methoden

Om antwoord te kunnen geven op de deelvragen die betrekking hebben op het veldonderzoek is gebruik gemaakt van een *mixed methods design.* Creswell (2008:552) omschrijft deze methode als volgt: *"A mixed method research design is a procedure for collecting, analyzing, and 'mixing' both quantitative and qualitative research and methods in a single study to understand a research problem. The basic assumption is that the use of both quantitative and qualitative methods, in combination, provides a better understanding of the research problem and questions than either method by itself"*. Deze methode zorgt, door verschillende manieren van dataverzameling- en analyse te gebruiken en verschillende respondentengroepen te betrekken, dat gevonden bewijs van meerder kanten gevalideerd wordt.

Om de deelvragen te beantwoorden is er op drie verschillende manieren data verzameld. Ten eerste is een enquête uitgezet onder basisscholen om te kunnen onderzoeken hoeveel draagvlak er bestaat onder leerkrachten in het primair onderwijs voor de invoering van prestatiebeloning (deelvraag 4). Deze enquête tracht tevens, op enkele hoofdaspecten, de vraag te beantwoorden of prestatiebeloning een beloningssysteem is dat past binnen de organisatiecultuur van het onderwijs (deelvraag 5) en wat leerkrachten zien als essentiële voorwaarden voor invoering van een dergelijk systeem (deelvragen 6 en 7). Ten tweede zijn er interviews afgenomen met leerkrachten uit het primair onderwijs. Deze interviews zijn bedoeld om op kwalitatieve wijze een diepgaander beeld te krijgen van de visie van leerkrachten primair onderwijs op prestatiebeloning, om op die manier de uit de enquête verkregen data 'in te kleuren'. Tenslotte is aan een aantal schoolleiders gevraagd om een kort 'essay' te schrijven over hun visie op prestatiebeloning. Zowel de interviews als de 'essayopdracht' behandelen dus tevens deelvragen 5, 6 en 7.
In het vervolg van dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de enquête, de interviews en de 'essayopdracht' besproken en wordt er ingegaan op de betrouwbaarheid van de verkregen data.

5.1 Enquête

De enquête is ontworpen om te meten op welke manier leerkrachten primair onderwijs op dit moment tegen een systeem als prestatiebeloning aankijken. De enquête is opgebouwd uit 50 vragen, die verdeeld zijn over vier categorieën: *draagvlak, beoordeling, beloning* en *achtergrondkenmerken* (voor Enquête, zie bijlage 1). In de *draagvlak*categorie wordt, aan de hand van een 5-punts Likert-schaal, respondenten gevraagd naar hun mening over de wenselijkheid van prestatiebeloning en wordt gevraagd naar de mate waarin zij het eens zijn met een set van mogelijke invullingen hiervan. Ook kunnen respondenten in dit deel, aan de hand van gesloten meerkeuzevragen, aangeven wat zij het grootste voordeel en nadeel achten aan prestatiebeloning. In de *beoordelings*categorie wordt aan respondenten een 14-tal mogelijke beoordelingsmaten voorgelegd en wordt hen gevraagd aan te geven (tevens op een 5-punts Likert-schaal) in hoeverre dit in hun ogen een eerlijke manier van beoordelen is. Ook wordt gevraagd naar de voorkeur voor een individuele of een teambeloning. In de *beloningscategorie* worden respondenten gevraagd op welke manier zij voor hun prestaties beloond zouden willen worden en wat in die categorie volgens hen een reële beloning zou zijn (allen gesloten meerkeuze). In de laatste categorie, de *achtergrondkenmerken*, worden respondenten gevraagd naar onder andere hun leeftijd, geslacht, huidig salaris en werktijdfactor, opleidingsniveau en ervaring. Tevens wordt getracht een beeld te krijgen van de school van de respondent door te vragen naar het huidige schoolbeleid omtrent prestatiebeloning en de specifieke situatie van de school waarop zij lesgeven (denominatie, leerlinggewicht, landelijk of stedelijk gebied en onderbouw of bovenbouw).

5.1.1 Respondenten, betrouwbaarheid en representativiteit

De enquête is uitgezet onder alle basisscholen in de provincie Noord-Holland. In Noord-Holland staan 899[8] basisscholen. Uitgaande van een gemiddelde teamgrootte van 20 leerkrachten[9] bedroeg de potentiële onderzoekspopulatie plusminus 18.000 leerkrachten. De uiteindelijke respons op de enquête bedroeg 437 respondenten. Enerzijds is dit, gezien het totaal aantal potentiële respondent relatief weinig (ongeveer 2,5%). Dit is grotendeels te wijten aan de grote onderzoeksmoeheid bij schooldirecties: scholen worden (niet alleen door wetenschappers, maar

[8] Bron: www.kinderen.info/kind/adressen/zoek/basisscholen. Bekeken op 29 maart 2011.
[9] Schatting op basis van *Scholenpanelrapportage vacatures en vervangingen 2007-2008* van de Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS).

ook door overheidsinstanties en commerciële onderzoeksbureaus) zo vaak benaderd om deel te nemen aan onderzoeken dat de meeste directies er nog maar een klein aantal selecteren om door te sturen aan hun team. Aangezien het deelnameverzoek enkel naar de directies of informatieadressen van de scholen verzonden is, fungeerden de directies als 'poortwachter' voor het verspreiden van de enquête. Anderzijds kan gesteld worden dat met een respons van 437 en een goed over achtergrondkenmerken verdeelde, onbevooroordeelde steekproefpopulatie, er meer dan genoeg basis is om vanuit de resultaten te kunnen generaliseren voor de totale populatie.

In tabel 5.1 staat de verdeling van de respondenten over de verschillende achtergrondvariabelen (met, waar mogelijk, de populatiewaarden). Statistische controle laat zien dat alle achtergrondvariabelen die daarop gecontroleerd kunnen worden normaal verdeeld zijn. De verdeling van respondenten over de verschillende achtergrondvariabelen weerspiegelt de landelijke verdeling grofweg. Zo is de verdeling man-vrouw in deze steekproef ongeveer 83% om 17%. De landelijke verdeling is 84% om 16% (SBO, 2008). Ook de verdeling over de leeftijdscategorieën is nagenoeg gelijk aan de landelijke situatie, evenals de verdeling over de denominaties, met in de steekproef een iets klein aantal protestants-christelijke scholen en een iets groter percentage algemeen bijzondere scholen (CBS, 2008). Wel opvallend is dat er in deze steekproef een relatief hoog percentage respondenten in een LB-schaal zit. Dit kan wellicht te maken hebben met het feit dat vanaf 1 augustus 2011 de eerste 'fase' van de in het beleidskader genoemde functiemix afrond moet zijn. Dit betekent dat op bestuursniveau minimaal 19% van de leerkrachten in een LB-functie moet zitten. Of dit echter de verklaring is voor het hoge percentage hier, of dat dit aan toeval toe te schrijven is kan hier niet gezegd worden. Echter, aangezien op de belangrijkste achtergrondvariabelen de steekproef niet drastisch afwijkt van de landelijke populatie kan gesteld worden dat de verkregen resultaten goed generaliseerbaar en dus representatief zijn.

Tabel 5.1 Achtergrondvariabelen respondenten enquête

			Steekproef	Populatie
Geslacht	Man Vrouw Onbekend	62 297 77	17.3% 82.7% -	16% 84% -
Opleidingsniveau	Bachelor HBO Master WO Master Onbekend	85 195 22 134	28.1% 64.4% 7.3% -	onbekend
Salarisschaal	LA LB LC D Onbekend	250 67 3 17 100	74.2% 19.9% 0.9% 5% -	83% 16% 1% nvt nvt
Salarisgroep (hercode)	1 (2200-2600) 2 (2600-3000) 3 (3000+) Onbekend	54 81 57 245	28.1% 42.2% 29.7% -	nvt
Onderbouw / bovenbouw	Onderbouw Bovenbouw Beide Onbekend	127 119 80 111	39% 36.5% 24.5% -	onbekend
Leeftijd	Laagste Hoogste Gemiddelde	17 65 44.07	-	- - 43,4
Ervaring (in jaren)	Laagste Hoogste Gemiddelde	0 45 18.22	-	onbekend
Werktijdfactor	Laagste Hoogste Gemiddelde	0.06 1.1 0.7659	-	onbekend
Leerlinggewicht	Laag Gemiddeld Hoog Onbekend	99 197 41 100	29.4% 58.5% 12.2% -	onbekend
Stedelijk / landelijk	Stedelijk Landelijk Onbekend	210 131 96	64.6% 38.4% -	onbekend
Denominatie (vereenvoudigd)	Openbaar R.-Katholiek Pr.-Christelijk Alg. Bijzonder Overig Onbekend	111 102 62 44 8 96	33.9% 31.2% 19% 13.5% 2.4% -	33.5% 29.4% 26.1% 6.1% 4.9% -

5.1.2 Analyse

De enquêteresultaten zijn geanalyseerd met behulp van het statistisch analyseprogramma SPSS, versie 17.0. Bij alle vragen die gesteld werden met behulp van een Likert-schaal liepen de

mogelijke antwoorden van 1) ‘helemaal mee oneens’ tot 5) ‘helemaal mee eens’. Het was door de vraagstelling niet nodig variabelen te hercoderen. De resultaten van deze vragen zijn in eerste instantie geanalyseerd met behulp van een frequentieanalyse, om inzicht te krijgen welk percentage van de respondenten het eens en oneens is met de vraag. Vervolgens is bij deze vragen met behulp van lineaire regressieanalyse bekeken of er significante verschillen bestonden op een deel van de hierboven genoemde achtergrondvariabelen.
Bij vragen die waren gebaseerd op een intervalvariabele (bijvoorbeeld: de gewenste hoogte van beloning in percentage van het jaarsalaris) is enkel lineaire regressie toegepast, met hetzelfde doel als hierboven beschreven.

Een tweetal vragen, namelijk de vraag of de respondent op individueel of teamniveau beoordeeld zou willen worden enerzijds, en de vraag of de respondent materieel of non-materieel beloond zou willen worden voor zijn of haar prestaties anderzijds, zijn geanalyseerd met behulp van enkelvoudige logistische regressie. Aangezien deze variabelen enkel een binaire nominale uitkomstmogelijkheid hebben (het een of het ander) zijn ze niet te analyseren met behulp van lineaire regressie, waarbij de uitkomstvariabele op zijn minst op intervalniveau verdeeld dient te zijn. De verschillen (genoemd, voor zover significant) zijn dan ook niet het regressie-effect, maar de *odds ratio* voor bepaalde categorieën in de achtergrondvariabelen (bijvoorbeeld: mannen zijn 1,5 keer meer geneigd tot het kiezen van...).
Zowel bij de lineaire als bij de logistische regressie is ervoor gekozen om effecten pas vanaf een 95%-niveau significant te noemen. In de resultatensectie wordt bij elk significant resultaat het significantieniveau genoemd (95% of 99%).

Om na te gaan hoe eerlijk respondenten het huidige beoordelingsbeleid op hun school vinden is een drietal vragen gesteld, dat samen dit concept moet meten. Deze vragen hadden ieder betrekking op een onderdeel van eerlijkheid: erkenning voor het werk, eerlijke beoordeling op individueel niveau en eerlijke beoordeling op teamniveau. Deze drie vragen zijn samengevoegd in een schaal ‘Eerlijkheid Beoordeling’. Het theoretisch concept dat achter deze schaal schuilgaat is in eerste instantie getoetst met behulp van een factoranalyse. Hieruit kwam naar voren dat de drie vragen inderdaad een sterke conceptuele samenhang hebben (althans, statistisch gemeten).

Vervolgens is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Ook hieruit bleek dat de interne validiteit van de schaal goed is (Cronbachs alpha = 0.853).

Als laatste dient vermeld te worden dat, met het oog op de bruikbaarheid van de data, de variabele 'denominatie' is hergecodeerd, waarbij alle vormen van algemeen bijzonder onderwijs (bijv. Montessori, Dalton, Jenaplan) onder een noemer 'algemeen bijzonder' zijn ingedeeld. De categorie 'overig' bestaat uit drie soorten scholen: islamitisch, evangelisch en reformatorisch. Het gaat in totaal om 8 observaties, waardoor deze niet los als categorie opgenomen konden worden.

5.2 Interviews

De interviews zijn afgenomen om de, uit de enquête verkregen, data meer 'in te kleuren'. Daarmee wordt bedoeld dat, ondanks dat een enquête een betrouwbaar beeld kan geven van de meningen van een respondentengroep, deze voor het grootste gedeelte gebaseerd is op cijfers.
Aan deze cijfers valt weliswaar de mening van de respondenten af te lezen (en op basis hiervan kunnen theoretische inzichten verkregen worden) maar het is minder goed mogelijk om op basis van deze cijfers verregaande nuances aan te brengen of dieper op een onderwerp in te gaan, daar waar nodig. In de interviews is getracht deze nuance wel te verkrijgen (voor een respondentenlijst, zie bijlage 2). Alle interviews verliepen volgens een semi-gestructureerde topiclist (zie Bijlage 3), bestaande uit vier categorieën, die deels overlappen met de categorieën uit de enquête: *aanleiding, organisatiecultuur, beoordeling* en *beloning.*
In de eerste categorie werd ingegaan op de huidige discussie omtrent het onderwerp en de aanleiding daartoe; het rapport Leerkracht! Gevraagd werd of en op welke wijze respondenten zich konden vinden in de conclusies die het rapport trekt betreffende het mogelijke lerarentekort, de onvoldoende kwaliteit van nieuwe leerkrachten en het huidige salaris- carrièreperspectief in het primair onderwijs. Ook werd kort ingegaan op het huidige beleid omtrent de functiemix. In de tweede categorie werd respondenten gevraagd om een omschrijving te geven van de doorgaans veel besproken, maar nauwelijks gedefinieerde 'onderwijscultuur'. Gevraagd werd hoe deze cultuur zich in de beroepspraktijk manifesteert en hoe deze zich verhoudt tot een systeem als prestatiebeloning.
In de laatste twee categorieën, *beoordelen* en *belonen* werd nagenoeg hetzelfde gevraagd als in de hierboven beschreven enquête. Respondenten werden hier echter uitgenodigd om zonder vooraf

vastgestelde categorieën en zonder praktische begrenzingen (bijvoorbeeld financiële onmogelijkheden) aan te geven wat voor hen een eerlijk, betrouwbaar en adequaat systeem van beoordeling en beloning zou inhouden. De interviews duurden allen ongeveer 35 tot 50 minuten en zijn na opname letterlijk getranscribeerd voor analyse (zie voor een voorbeeldinterview Bijlage 4).

5.2.1 Respondenten

De respondentengroep voor de interviews bestond uit 14 leerkrachten, een personeelsadviseur primair onderwijs en een leerkracht in opleiding. Met de toevoeging van deze laatste twee is getracht de vragen ook te laten beantwoorden vanuit een ander perspectief dan dat van de leerkracht alleen. Enerzijds zorgt deze verdeling dus voor een drietal verschillende invalshoeken, terwijl het de betrouwbaarheid van het primaire perspectief in dit onderzoek (dat van de leerkracht) niet uit het oog verliest.

De respondenten zijn door de onderzoeker benaderd op basis van een persoonlijke of professionele connectie. Door de aard van het werk (professionele connectie) en de leeftijd (persoonlijke connectie) van de onderzoeker heeft dit tot gevolg gehad dat het gros van de respondenten relatief jong is en nog niet heel lang in het onderwijs werkzaam is. Ook is het grootste deel van de onderzoekspopulatie afkomstig uit Amsterdam, en een grootstedelijke setting brengt regelmatig andere soorten problematiek mee dan een landelijke setting. Aangezien een groot deel van de respondenten echter niet hun gehele carrière tot nu toe in Amsterdam werkzaam is geweest, is dit overkomelijk te achten. Ook brengt dit met zich mee dat de meeste respondenten nog in een relatief lage salarisschaal en –periodiek zitten. Hierdoor is het minder goed mogelijk na te gaan of de hoogte van het salaris van grote invloed is op het denken over prestatiebeloning. Hieronder (tabel 5.2) is een overzicht opgenomen van de verdeling van de belangrijkste respondentkenmerken:

Tabel 5.2: Achtergrondvariabelen respondenten interviews

Variabele	**Aantal respondenten per categorie**	
Geslacht	Man	3
	Vrouw	13
Leeftijd	< 25	3
	25-29	9
	30-40	3
	40-50	0
	50+	1
	Gemiddeld:	28,5
Onderbouw/bovenbouw	Onderbouw	8
	Bovenbouw	5
	nvt	3
Leerlinggewicht	Laag	2
	Gemiddeld	7
	Hoog	4
	nvt	3
Salarisschaal	LA	12
	LB	2
	nvt	2
Landelijk of stedelijk gebied	Landelijk	1
	Stedelijk	13
	nvt	2
Denominatie	Openbaar	2
	Rooms-Katholiek	6
	Protestans-Christelijk	0
	Algemeen Bijzonder	3
	Overig	3
	nvt	2

5.2.2 Analyse

Bij de analyse van de interviews is gebruik gemaakt van de methode van *grounded theory* (Bryman, 2004). Bij deze methode wordt kwalitatieve data (in dit geval interviews) gecodeerd met behulp van ‘open coding’: de onderzoeker koppelt al lezend basale codes aan de data. Deze basale codes worden vervolgens samengevoegd tot families van codes die samen een concept vertegenwoordigen. Deze gevonden concepten vormen de basis van de te beschrijven resultaten van het onderzoek, of de basis van nieuwe theorievorming. De enige uitzondering die hierop gemaakt is, betreft de analyse van de ‘onderwijscultuur’. Hiervoor zijn de, reeds in het theoretisch kader genoemde, 5 kenmerken de schoolcultuur van Wieringa (2004) gebruikt als vaststaande concepten. In de analyse is naar deze vijf kenmerken toe gecodeerd (zie bijlage 5 voor de code-lijst van de interviews).

Om het aantal benodigde interviews te bepalen is gebruik gemaakt van de methode van *theoretical saturation* (Bryman, 2004:334): na het afnemen en transcriberen van een interview is dit gelijk geanalyseerd en er is net zo lang doorgegaan met interviews afnemen tot er geen nieuwe theoretische concepten meer ter tafel kwamen in de interviews. Ter controle zijn nog twee extra interviews gehouden, maar ook hier kwamen geen theoretisch nieuwe bevindingen uit naar voren.

5.3 Essayopdracht Schoolleiders

De essayopdracht had als doel om, naast de in de enquête en interviews onderzochte mening en visie van leerkrachten op prestatiebeloning, tevens de visie te onderzoeken van schoolleiders in het primair onderwijs. Zij hebben immers dagelijks te maken met een team van leerkrachten dat zij aansturen. Het is dan ook voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zeer interessant te kijken naar de perspectieven van leerkrachten enerzijds en schoolleiders anderzijds: zijn daar overeenkomsten of verschillen te ontwaren en waar zijn die op gebaseerd? Om de visie van schoolleiders te onderzoeken is een ‘essayopdracht’ opgezet, waarin schoolleiders gevraagd werd aan de hand van een negental tegenstellingen hun visie op prestatiebeloning uiteen te zetten (zie voor de essayopdracht Bijlage 6)

5.3.1 Respondenten

Er is getracht respondenten te werven binnen het professionele netwerk van de onderzoeker. In eerste instantie is de opdracht uitgezet onder 17 schoolleiders primair onderwijs in de regio Noord-Holland. Uiteindelijk hebben 8 van deze 17 schoolleiders meegewerkt aan het onderzoek. Hieronder (tabel 5.3) is een overzicht opgenomen van de belangrijkste respondentkenmerken.

Tabel 5.3: Achtergrondvariabelen essayopdracht schoolleiders

Variabele	**Aantal respondenten per categorie**	
Geslacht	Man	6
	Vrouw	2
Leeftijd	Laagste	52
	Hoogste	62
	Gemiddeld	57
Landelijk of stedelijk gebied	Landelijk	4
	Stedelijk	4
Denominatie	Openbaar	4
	Rooms-Katholiek	3
	Protestans-Christelijk	0
	Algemeen Bijzonder	1

Gezien het aantal respondenten moeten er twijfels worden gezet bij de wetenschappelijke generaliseerbaarheid van de, uit de essayopdracht verkregen, data. Ook voor kwalitatief onderzoek is een steekproef van 8 personen niet voldoende om te kunnen stellen dat de gegevens representatief zijn voor een grotere populatie. Daarnaast is de steekproef niet dekkend wat betreft achtergrondvariabelen (er missen bijvoorbeeld respondenten van Protestants-Christelijke scholen). Ondanks dat er uit de resultaten niet met zekerheid wetenschappelijke conclusies getrokken kunnen worden, kunnen deze echter wel worden beschouwd als inhoudelijk relevant.

5.3.2 Analyse

Ook bij de analyse van de essayopdrachten van schoolleiders is kwalitatieve analyse met behulp van *grounded theory* gebruikt, op dezelfde wijze als dat de interviews gecodeerd en geanalyseerd zijn (zie voor code-lijst van de essayopdrachten Bijlage 7).

6. Resultaten Enquêtes

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken uit de enquête, waarin respondenten gevraagd is hun mening te geven op vier aan prestatiebeloning gerelateerde gebieden. Achtereenvolgens worden de resultaten besproken voor: het draagvlak voor prestatiebeloning (paragraaf 6.1), beoordelen (paragraaf 6.2), belonen (paragraaf 6.3) en de huidige situatie omtrent de aanleiding tot de discussie (paragraaf 6.4). Paragraaf 6.5 gaat in op de verchillen tussen voor- en tegenstanders van prestatiebeloning en paragraaf 6.6 trekt enkele conclusies.

6.1 Draagvlak

Het eerste onderdeel dat in de enquête gemeten werd is het draagvlak onder leerkrachten voor het invoeren van prestatie beloning. Dit is gemeten in drie delen: algemeen draagvlak (6.1.1), draagvlak voor verschillende systemen (6.1.2) en slaagkans (6.1.3). Hieronder worden telkens eerst de resultaten van de frequentieanalyses besproken en vervolgens wordt aan de hand van de regressie-output bekeken of er verschil in antwoorden bestaat tussen verschillende categorieën leerkrachten.

6.1.1 Prestatiebeloning invoeren?

In het eerste deel is aan de leerkrachten gevraagd of zij het eens zijn met de stelling dat ‘in het algemeen’ prestatiebeloning ingevoerd zou moeten worden in het primair onderwijs in Nederland. De resultaten hiervan zijn behoorlijk uiteenlopend (figuur 6.1):

Figuur 6.1: frequentieverdeling ‘Prestatiebeloning zou moeten worden ingevoerd in het PO in Nederland’.

Prestatiebeloning zou moeten worden ingevoerd in het primair onderwijs in Nederland.

1. helemaal mee oneens	16.8% (69)
2. mee oneens	24,3% (100)
3. neutraal	19,4% (80)
4. mee eens	27,9% (115)
5. helemaal mee eens	11,6% (48)

Als de grootste categorie (de modus) het uitgangspunt zou zijn, lijkt deze verdeling aan te geven dat er draagvlak is voor prestatiebeloning. Echter, als gekeken wordt naar de verdeling van de percentages geeft dit een ander beeld, waarbij de voor- en tegenstanders van prestatiebeloning zich evenwichtig te lijken verdelen. Nog sterker: als de neutraliteitscategorie buiten beschouwing

wordt gelaten, is een groter percentage tegen (41%) prestatiebeloning dan voor (39,5%). Door middel van regressie-analyse kan gekeken worden welke achtergrondvariabelen van invloed zijn op het al dan niet eens zijn met de stelling (tabel 6.1).

Tabel 6.1: regressie-analysemodel achtergrondvariabelen op draagvlak

	B	β	Sig.
(Constant)	2.068		.000 ***
Leeftijd	-.22	-.205	.045 **
Geslacht	-.305	-.093	.168
Opleidingsniveau	.466	.200	.001 ***
Salarisschaal	.122	.070	.286
Werktijdfactor	.833	.148	.027 **
Ervaring (in jaren)	-.001	-.007	.949
Leerlinggewicht	.125	.062	.317
Stedelijk/landelijk gebied	.192	.073	.233
Denominatie	-.016	-.028	.653

Y = 'Prestatiebeloning zou moeten worden ingevoerd in het primair onderwijs in Nederland' R2 = 0.125

*** = 99% significantieniveau ** = 95% significantieniveau

Uit bovenstaand model blijkt dat de factoren die invloed hebben op de mening over het invoeren van prestatiebeloning voornamelijk de leeftijd, het opleidingsniveau en de werktijdfactor zijn. Hoe ouder respondenten zijn, hoe minder positief zij tegenover prestatiebeloning staan. Echter, hoe hoger zij zijn opgeleid, hoe positiever zij er tegenover staan. Één opleidingsniveau hoger vertaalt zich gemiddeld in een halve punt extra op de 5-puntsschaal. Hetzelfde geldt voor werktijdfactor: hoe hoger deze is, hoe positiever respondenten tegenover prestatiebeloning staan. Opvallend is dat geslacht geen significante rol van betekenis speelt. In wetenschappelijke literatuur wordt wel gesuggereerd dat vrouwen over het algemeen negatiever tegenover prestatiebeloning zouden staan omdat een dergelijke beloningsvorm meer nadruk legt op competitie dan op samenwerking (Gilligan in: Ballou&Podgursky, 1993, 52).

6.1.2 Verschillende vormen van prestatiebeloning

Er zijn vele manieren van belonen voor prestatie mogelijk. De specifieke invulling van beoordeling en beloning komt later in dit hoofdstuk aan bod. Voor dit punt is het echter nuttig om te zien in hoeverre respondenten het eens zijn met een aantal, in de wetenschappelijke literatuur voorgestelde vormen van prestatiebeloning. Hieronder wordt aangegeven welk percentage

respondenten positief geantwoord hebben op deze vormen. Het gaat hier om het percentage respondenten dat bij de betreffende stelling ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ heeft ingevuld op de 5-punts Likertschaal. De volledige frequentieverdeling is te zien in figuur 6.2.

Ten eerste is gevraagd naar de meest gangbare vorm van prestatiebeloning: een incidentele bonus voor een leerkracht die in een bepaald jaar uitzonderlijk presteert, of uitzonderlijke verbetering in prestatie laat zien. De meeste respondenten (bijna 48%) zijn het er mee eens dat dit een goede manier van belonen is. Er lijkt een middelgroot effect te zijn voor opleidingsniveau, waarbij een hogere opleiding impliceert dat respondenten het meer met de stelling eens zijn. Dit effect is echter slechts significant op 90%-niveau.

Vervolgens is gevraagd of respondenten het er mee eens zijn dat leerkrachten die lesgeven op een school met een hoog percentage achterstandsleerlingen extra beloond zouden moeten worden. Ook hier blijkt dat het gros van de respondenten (51%) het eens is met deze stelling. Opnieuw worden er geen significante effecten gevonden voor een van de achtergrondvariabelen. Opvallend hierbij is dat ook de variabele ‘leerlinggewicht’ geen rol lijkt te spelen in het al dan niet eens zijn met de stelling. Het effect is weliswaar aanwezig, maar slechts significant op 90%-niveau. Vanuit ‘common sense’ zou wellicht verwacht kunnen worden dat leerkrachten die lesgeven op een school met heel veel achterstandsleerlingen geneigd zouden zijn aan te geven dat zij hier extra voor beloond willen worden. Dit kan echter niet met zekerheid aangetoond worden.

Deze zelfde vraag is gesteld voor het lesgeven in een gebied waar een groot lerarentekort heerst. Bij deze vraag is het grootste gedeelte van de respondenten (49%) het oneens met de stelling. Dit is een interessante uitkomst, gezien in het licht van de constatering in het in de beleidscontext genoemde rapport Leerkracht!: klaarblijkelijk is het zo dat óf leerkrachten op het moment nog niet het urgente tekort aan collega’s voelen, óf dat zij van mening zijn dat het tekort wellicht bestaat, maar dat extra belonen niet de uitgelezen manier is om dit op te lossen. Ook bij deze vraag geven de achtergrondvariabelen geen significante effecten weer. Wel verrassend hierbij is het feit dat het niet uit lijkt te maken of een leerkracht les geeft in een landelijk of stedelijk gebied. Aangezien het lerarentekort allereerst in de steden verwacht werd, zou aangenomen kunnen worden dat leerkrachten die in een stedelijke omgeving werkzaam zijn, eerder geneigd zouden zijn het met deze stelling eens te zijn.

Ten vierde is gevraagd of leerkrachten extra beloond zouden moeten worden voor het nemen van de verantwoordelijkheid voor mentor taken (het coachen van nieuwe of jonge collega's. Hier lijkt het grootste gedeelte van de respondenten (58%) het mee eens te zijn. Ook hier worden geen significante verschillen gevonden op de verschillende achtergrondvariabelen.
Ten vijfde is gevraagd of leerkrachten het eens zijn met een systeem waarbij een 'carrièreladder' gebruikt wordt om beloning op te baseren. Zo'n carrièreladder (zie Hoofdstuk 4) impliceert het hand in hand gaan van opleiding, beoordeling en beloning. Het grootste gedeelte (50%) van de respondenten lijkt het eens te zijn met deze vorm. Interessant is dat uit de achtergrondvariabelen blijkt dat leeftijd (sig. = .001) en opleidingsniveau (sig. = .006) hierbij juist wél een belangrijke rol spelen: hou ouder leerkrachten zijn, hoe negatiever zij staan tegenover deze vorm van prestatiebeloning. Dit zou verklaard kunnen worden met het idee dat hoe ouder leerkrachten zijn, hoe verder hun carrière reeds gevorderd is. Zij hebben dus, hoe ouder ze zijn, steeds minder tijd om dit carrièrepad nog te bewandelen. Het effect is echter niet heel erg groot: per jaar ouder scoren respondenten gemiddeld 0,03 punt lager op de 5-puntsschaal. Aan de andere kant blijkt dat hoe hoger een respondent opgeleid is, hoe meer hij het eens is met deze stelling. Dit zou verklaard kunnen worden doordat reeds hoog opgeleide respondenten waarschijnlijk relatief veel minder moeite hoeven te doen om door het proces van beoordelen heen te komen: de beloning is voor hen, zonder iets extra's te hoeven doen, al dichterbij dan voor lager opgeleide collega's. Het effect is hier van gemiddelde sterkte: één niveau hoger in opleiding betekent gemiddeld 0,36 punt verschil op de 5-puntsschaal. Dat maakt het verschil tussen het laagste en het hoogste opleidingsniveau gemiddeld 0,72 punt.
Interessant is op te merken dat drie vormen: *achterstandleerlingen*, *mentoring* en *carrièreladder* in een vergelijkbaar onderzoek van Ballou en Podgursky (1993) verreweg het hoogst scoorden. De resultaten hier bevestigen dat dit de meest populaire vormen zijn.

De voorgaande vormen waren allen gebaseerd op individuele beloning. Als laatste vorm is de eerste vorm vertaald op teamniveau: gevraagd is of respondenten het ermee eens zijn dat een team dat in een jaar uitzonderlijk presteert of uitzonderlijke verbetering laat zien, met een bonus beloond zou moeten worden. Het grootste gedeelte van de respondenten is het eens met deze stelling (63%). Ook bij deze vraag spelen leeftijd en opleidingsniveau een rol, op dezelfde wijze als bij de voorgaande vraag: hoe ouder de respondent hoe minder hij of zij het met de stelling

eens is en hoe hoger opgeleid, hoe meer hij of zij het met de stelling een is. Ook de effectgroottes (respectievelijk -.025 en .397) zijn vergelijkbaar. De effecten zijn echter beide significant op een 95%-niveau (ten opzichte van 99% bij de vorige vraag).

Resumerend valt te stellen dat respondenten het, qua reeds genoemde vormen, het meeste eens zijn met een incidentele beloning voor een uitzonderlijk presterend team, gevolgd door een beloning voor het coachen van jonge collega's. Over het algemeen staan respondenten positief, maar niet uitzonderlijk positief tegenover de verschillende, in de literatuur genoemde vormen van prestatiebeloning. Op een aantal vragen weerspiegelen de resultaten die van de algemenere draagvlakvraag: hoe ouder de respondent, hoe lager hij of zij scoort en hoe hoger opgeleid hoe hoger hij of zij scoort.

Figuur 6.2: frequentieverdeling voorgestelde vormen

Een incidentele bonus voor een leerkracht die in een bepaald jaar uitzonderlijk presteert of uitzonderlijke verbetering laat zien.

1. helemaal mee oneens	62 (16.1 %)
2. mee oneens	79 (20.52 %)
3. neutraal	60 (15.58 %)
4. mee eens	127 (32.99 %)
5. helemaal mee eens	57 (14.81 %)

Extra salaris voor het lesgeven op een school met een hoog percentage achterstandsleerlingen (een hoog leerlinggewicht).

1. helemaal mee oneens	40 (10.39 %)
2. mee oneens	82 (21.3 %)
3. neutraal	68 (17.66 %)
4. mee eens	144 (37.4 %)
5. helemaal mee eens	51 (13.25 %)

Extra salaris voor het lesgeven in een gebied waar een groot lerarentekort heerst.

1. helemaal mee oneens	69 (17.88 %)
2. mee oneens	120 (31.09 %)
3. neutraal	81 (20.98 %)
4. mee eens	97 (25.13 %)
5. helemaal mee eens	19 (4.92 %)

Het salaris van leerkrachten neemt toe op basis van een 'carrièreladder': aan de hand van vastgestelde niveau's van prestatie klimmen leerkrachten omhoog, waarbij elke stap voorafgegaan wordt door een beoordeling van een daartoe bevoegde commissie.

1. helemaal mee oneens	46 (12.01 %)
2. mee oneens	70 (18.28 %)
3. neutraal	76 (19.84 %)
4. mee eens	160 (41.78 %)
5. helemaal mee eens	31 (8.09 %)

Extra salaris voor een leerkracht die extra verantwoordelijkheden neemt als mentor van beginnende leerkrachten.

1. helemaal mee oneens	38 (9.84 %)
2. mee oneens	59 (15.28 %)
3. neutraal	68 (17.62 %)
4. mee eens	185 (47.93 %)
5. helemaal mee eens	36 (9.33 %)

Een incidentele bonus voor het team op een school dat in een bepaald jaar uitzonderlijk presteert of uitzonderlijke verbetering laat zien.

1. helemaal mee oneens	41 (10.62 %)
2. mee oneens	58 (15.03 %)
3. neutraal	44 (11.4 %)
4. mee eens	166 (43.01 %)
5. helemaal mee eens	77 (19.95 %)

6.1.3 Heeft prestatiebeloning kans van slagen?

Op de vraag of respondenten van mening zijn dat prestatiebeloning kans van slagen heeft in het huidige primair onderwijssysteem antwoord slechts 22% dat dit volgens hen het geval is. Liefst 50% procent geeft aan dat zij niet verwachten dat prestatiebeloning een kans van slagen heeft. Kijkend naar de achtergrondkenmerken is hier ook geen sprake van significante verschillen op de diverse variabelen.

Figuur 6.3: frequentieverdeling: kans van slagen

Beloning naar prestatie heeft een goede kans van slagen in het primair onderwijs in Nederland.

1. helemaal mee oneens	58 (14.11 %)
2. mee oneens	149 (36.25 %)
3. neutraal	112 (27.25 %)
4. mee eens	83 (20.19 %)
5. helemaal mee eens	9 (2.19 %)

Om te achterhalen wat de reden is dat respondenten van mening zijn dat prestatiebeloning al dan niet kans van slagen heeft is hen tevens gevraagd aan te geven wat zij als grootste voordeel én als grootste nadeel van prestatiebeloning zien. De respectievelijke resultaten hiervan staan in tabel 6.2. Het blijkt dat als grootste voordeel gezien wordt dat prestatiebeloning een methode is die ook daadwerkelijk degene beloont die daar het meeste recht op heeft. Het nadeel echter is volgens de meeste respondenten dat het niet mogelijk is deze prestatie op een objectieve wijze te meten.

Tabel 6.2: Grootste voor- en nadelen prestatiebeloning

Grootste voordeel prestatiebeloning		
Prestatiebeloning is eerlijker: het beloont wie daar recht op heeft.	123	32.4%
Prestatiebeloning zorgt voor zorgt voor betere en gemotiveerder leerkrachten.	107	28.2%
Prestatiebeloning zorgt voor beter onderscheid tussen goede en slechte leerkrachten	66	17.4%
Geen voordeel	62	16.3%
Prestatiebeloning creëert betere doorgroeimogelijkheden / carrièrekansen.	18	4.7%
Overig (bv. erkenning)	4	1.1%
Grootste nadeel prestatiebeloning		
Prestatie is niet objectief te meten.	208	52.9%
Prestatiebeloning past niet binnen de cultuur van het primair onderwijs.	67	17.0%
Prestatiebeloning zorgt voor een ongewenste verdeling tussen winaars en verliezers.	64	16.3%
Prestatiebeloning zorgt dat leerkrachten enkel doen wat nodig is om de bonus te halen.	45	11.5%
Overig (administratieve rompslomp, liever geld naar Passend Onderwijs, geen nadeel)	9	2.3%

Als laatste is respondenten in deze categorie gevraagd of zijn van mening zijn dat een veel gehoord alternatief voor prestatiebeloning, de versoepeling van het ontslagrecht voor leerkrachten, in hun ogen een effectiever middel zou zijn om een onderscheid te kunnen maken tussen goede en slechte leerkrachten. Het blijkt dat op deze vraag de meningen sterk uiteenlopen: ongeveer 34% van de respondenten geeft aan dat dit volgens hen niet het geval is en ongeveer 37% geeft aan deze stelling wel te onderschrijven. Ook bij deze vraag is er geen verschil te zien op de achtergrondvariabelen.

Figuur 6.4: frequentieverdeling versoepeling ontslagbescherming versus prestatiebeloning

Versoepeling van ontslagbescherming is effectiever dan het invoeren van prestatiebeloning.

1. 11.3% (46)
2. 22.5% (92)
3. 29.6% (121)
4. 31.0% (127)
5. 5,6% (23)

Al met al valt te zien dat het gros van de respondenten niet verwacht dat prestatiebeloning een goede kans van slagen heeft, maar tevens niet zeker is of straffen in plaats van belonen dan wél een effectieve oplossing kan zijn.

6.2 Beoordelen

Een belangrijk onderdeel van prestatiebeloning is het meten van de daadwerkelijke prestatie waar de beloning op gebaseerd wordt. Ook dit is in drie delen gemeten: eerlijkheid van huidige beoordeling (6.2.1), beoordelingsniveau (6.2.2) en beoordelingsmaat (6.2.3).

6.2.1 Eerlijkheid huidige beoordeling

Om de eerlijkheid van de huidige beoordeling te meten is gebruik gemaakt van een schaal op basis van drie variabelen die samen dit concept trachten te meten (zie Hoofdstuk 5). Over het algemeen zijn respondenten tevreden over de eerlijkheid van de beoordeling op hun school. Gemiddeld wordt er op deze schaal een 3.49 gescoord, met een standaardafwijking van 0,89. Als gekeken wordt naar de achtergrondvariabelen (zie tabel 6.3) blijkt dat alleen de salarisschaal en de ervaring van leerkrachten hierin een significante rol spelen: leerkrachten die in een hogere salarisschaal zitten of meer ervaring hebben zijn gemiddeld genomen positiever over de eerlijkheid van de beoordeling dan leerkrachten in een lagere salarisschaal of met minder

ervaring. Dit kan wellicht verklaard worden door het feit dat salarisschaal en ervaring significant met elkaar correleren (r=0.265, significantie op 99%-niveau). Dit is ook geen vreemde vondst: leerkrachten die langer in het vak zitten, zijn juist door deze ervaring eerder geneigd om in een hogere salarisschaal te zitten dan beginnende leerkrachten. Een leerkracht die meer verdient is wellicht eerder geneigd het systeem van beoordelen adequaat te vinden dan een leerkracht die nog niet heel veel verdient (maar voor zijn of haar gevoel wel zeer veel of zeer goed werk verricht).

Tabel 6.3: regressie-analysemodel achtergrondvariabelen op ‘ eerlijkheid huidige beoordeling op school’ .

	B	β	Sig.
(Constant)	3.464		.000 ***
Leeftijd	-.011	-.152	.145
Geslacht	.186	.083	.241
Opleidingsniveau	.136	.084	.185
Salarisschaal	.201	.160	.180**
Werktijdfactor	-.461	-.120	.081
Ervaring (in jaren)	.018	.238	.030**
Leerlinggewicht	-.037	-.027	.676
Stedelijk/landelijk gebied	.044	.025	.695
Denominatie	.046	.119	.063

Y = ‘Eerlijkheid huidige beoordeling op school.’ R2 = 0.101

***= 99% significantieniveau ** = 95% significantieniveau

6.2.2 Beoordelingsniveau

Beoordelen is mogelijk op twee verschillende niveaus: op individueel niveau of op teamniveau. Gevraagd naar hun voorkeur voor een van deze twee niveaus geeft 63,9% aan dat zij graag zouden zien dat beoordeling op individuele gronden plaatsvindt. 36,1% geeft aan de beoordeling juist liever op teamniveau te zien.

Door middel van logistische regressie is bezien of er een verschil bestaat in voorkeur voor een van de niveaus voor verschillende groepen respondenten. Uit de analyse komt naar voren dat alleen sekse en opleidingsniveau hierbij een rol spelen. Ten eerste blijkt dat vrouwen iets minder geneigd zijn te kiezen voor een teambeloning dan mannen. Deze constatering staat haaks op de visie die in literatuur naar voren komt dat juist mannen competitiever ingesteld zijn en daarmee eerder geneigd zouden zijn om afgerekend te willen worden op hun prestaties.

Naast het sekseverschil neemt de kans op kiezen voor een individuele beloning toe naarmate het opleidingsniveau stijgt. Deze constatering is wellicht te verklaren met het idee dat hoe hoger een respondent opgeleid is, hoe meer kans hij of zij vermoedt *per definitie* een goede kans te maken op een beloning. Als dan voor een teambeloning gekozen wordt zal de beloning met veel meer mensen (ook degenen die lager opgeleid zijn en dus volgens die redenering minder kans hadden in een individueel beoordelingssysteem) gedeeld moeten worden en valt deze lager uit.

6.2.3 Beoordelingsmaat

Naast verschillende niveaus om op te beoordelen is het tevens een belangrijke vraag op basis waarvan een leerkracht beoordeeld gaat worden. In het theoretisch kader is hier uitgebreid aandacht aan besteed. In de enquête is aan de respondenten gevraagd of zij van een veertiental verschillende beoordelingsmaten konden aangeven in hoeverre zij dit een eerlijke maat zouden vinden. Zoals de resultaten in tabel 6.4 laten zien zijn respondenten van mening dat een van de belangrijkste factoren aan een eerlijke beoordeling het oordeel van de eigen schooldirecteur is. Dit valt ten eerste te zien aan het feit dat deze beoordelingsmaat verreweg de hoogste gemiddelde score krijgt op de 5-puntsschaal: een 3,18. Daarnaast valt in de resultaten te zien dat van de vier hoogst scorende beoordelingsmaten er drie de beoordeling van de eigen directeur bevatten (als enige beoordelingsmaat of in een combinatie met een tweede maat). Te zien valt tevens dat als er een combinatie gemaakt moet worden dit volgens de respondenten het beste zou kunnen gebeuren met of de toegevoegde waarde op Cito-scores, of een medebeoordeling van de eigen collega's. Na de eigen directeur komen achtereenvolgens een commissie van het eigen schoolbestuur, een onafhankelijke overheidscommissie en de eigen collega's. Pas hierna volgt de toegevoegde waarde op Cito-scores. Opvallend is dat de ruwe Cito-scores als een zeer slechte beoordelingsmaat gezien worden, evenals een beoordeling door de ouders van eigen leerlingen. Dat deze twee beoordelingsmaten zo slecht scoren zou respectievelijk te verklaren zijn door het feit dat Cito-scores voor een groot deel afhankelijk zijn van het instroomniveau van de leerling en de mening van de ouders relatief snel gekleurd kan worden door individuele leerlingsituaties. Beide maten zijn daardoor in de ogen van de respondenten waarschijnlijk zeer lastig toe te schrijven aan het gedrag of de kwaliteit van de individuele leerkracht of het schoolteam[10].

[10] Hierbij moet worden opgemerkt dat in de enquête – naast de hierboven genoemde voorgeselecteerde beoordelingsmaten – tevens een vraag zat opgenomen waarbij respondenten konden aangeven welke beoordelingsmaat hun *voorkeur* zou hebben. In de antwoorden op deze (open) vraag kwam regelmatig de combinatie tussen de *eigen directeur* en het *schoolbestuur* voor. In vervolgonderzoek kan dit meegenomen worden.

Tabel 6.4: gemiddelden en standaarddeviaties beoordelingsmaat

Beoordelingsmaat	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Eigen directeur/schoolleider	3.19	1.12
Toegevoegde waarde + eigen directeur	2.77	1.22
Daartoe bevoegde commissie eigen schoolbestuur	2.76	1.18
Eigen directeur + collega's	2.72	1.24
Onafhankelijke overheidscommissie	2.54	1.26
Collega's	2.51	1.16
Toegevoegde waarde op toetsresultaten (bijvoorbeeld Cito-LVS toetsen)	2.48	1.19
Toegevoegde waarde + commissie schoolbestuur	2.42	1.11
Toegevoegde waarde + overheidscommissie	2.30	1.12
Toegevoegde waarde + collega's	2.22	1.07
Eigen directeur + ouders	2.08	1.0
Toetsresultaten (bijvoorbeeld Cito-LVS toetsen)	1.96	1.04
Toegevoegde waarde + ouders	1.95	0.95
Ouders van eigen leerlingen	1.94	1.02

6.3 Belonen

Het derde onderdeel van de enquête heeft betrekking op de beloning die gekoppeld wordt aan de beoordeelde prestatie. Hieronder komen drie facetten daarvan aan de orde: ten eerste wordt het onderscheid tussen een materiele beloning en een non-materiële beloning behandeld (paragraaf 6.3.1). Hierna worden de mogelijk vormen van zowel materiele als non-materiële beloning besproken (paragraaf 6.3.2). De derde paragraaf (6.3.3) gaat in op de gewenste hoogte van de beloning. Dit is, gezien de vele mogelijke vormen van non-materieel belonen enkel mogelijk voor de materiele beloningsvorm. De laatste paragraaf behandelt kort het onderscheid tussen erkenning en beloning (6.3.4).

6.3.1 Materieel versus non-materieel

Gevraagd naar hoe zij, mits goed beoordeeld, het liefst voor hun prestaties beloond zouden willen worden geeft de overgrote meerderheid, namelijk 81,8% van de respondenten, aan dat zij dit het liefst materieel (in de vorm van geld) zouden zien. 18,2% geeft aan het liefst in andere zaken dan geld beloond te willen worden.

Met behulp van logistische regressie is gekeken of er significante verschillen bestaan tussen de voorkeuren van respondentgroepen voor een van de twee beloningsvormen. In eerste instantie is een eenvoudig model gebruikt met enkel leeftijd, geslacht en opleidingsniveau als verklarende

variabelen. Hier komt uit naar voren dat oudere respondenten een iets grotere voorkeur zouden hebben voor een non-materiële beloning. Wordt het model echter uitgebreid tot het volledige model met achtergrondvariabelen, dan valt de significantie van het leeftijdseffect onder het 95%-niveau. Het is daarom niet met zekerheid te zeggen of dit effect daadwerkelijk een rol speelt.

6.3.2 Vorm van beloning

Alle respondenten zijn gevraagd naar de wijze waarop zij, zowel materieel als non-materieel, het liefst beloond zouden willen worden. Als het gaat om een materiele beloning zijn er drie verschillende mogelijkheden: een structurele beloning (verhoging van het basissalaris), een incidentele beloning (een bonus) of een combinatie van beide. Van de respondenten geeft 59.7% aan dat als zij materieel beloond zouden worden, zij dit het liefst zouden zien in de vorm van structurele salarisverhoging. 34.9% ziet dit het liefst in de vorm van een bonus, en 5.4% geeft aan het meeste te zien in een combinatie van beide vormen.

Voor de non-materiële kant zijn er meer mogelijkheden denkbaar. In de enquête waren *meer betaalde vrije dagen*, *flexibeler werktijden*, *trainingen/opleidingen* en *andere taken naast het lesgeven (bijv. Coachen)* opgenomen. Ook was er een categorie *anders, nl...* beschikbaar. Na analyse van de bij deze laatste categorie ingevulde antwoorden zijn tevens *een keuzemodel* en *meer lumpsum voor de school* als mogelijkheden toegevoegd. In tabel 6.5 zijn de resultaten op deze vraag te zien. Het is duidelijk uit de frequentieanalyse op te maken dat het gros van de respondenten kiest voor meer vrije dagen als non-materiële beloning, gevolgd door de mogelijkheid andere taken naast het lesgeven uit te voeren en opleidingen te volgen.

Tabel 6.5: frequentieverdeling non-materiële beloningswijze

Non-materiële beloningswijze	**%**
Meer betaalde vrije dagen	47.7%
Ander taken uitvoeren naast het lesgeven (bv. coachen)	20.8%
Mogelijkheid om (deels) betaalde training/opleiding te volgen	17.2%
Mogelijkheid tot flexibeler werktijden	9.7%
Een combinatie of keuze uit bovenstaande mogelijkheden	3.9%
Meer (input)lumpsum	0.6%

6.3.3 Hoogte van de materiele beloning

Een derde punt is de hoogte van de materiele beloning. Aan respondenten is gevraagd aan te geven welk percentage van hun jaarsalaris zij zouden zien als een reële en motiverende beloning. De resultaten hiervan lopen letterlijk uiteen van 1% tot 100% op jaarbasis, met een gemiddelde

van 11,58% en een standaarddeviatie van 13,7%. Aangezien ook zowel de modus als de mediaan op 10% liggen, zou in eerste instantie aangenomen kunnen worden dat dit percentage als het meest adequaat en motiverend wordt gezien. Als echter gekeken wordt naar de (gecategoriseerde) frequentieverdeling op deze vraag wordt duidelijk dat ook een groot deel van de respondenten een beloning tussen de 1-5% van het jaarsalaris adequaat en motiverend zou vinden (zie tabel 6.6). Het is daarmee niet zeker te zeggen hoe hoog de beloning exact zou moeten zijn, wil deze optimaal zijn. Wel kan met zekerheid gesteld worden dat deze zich in ieder geval tussen de 1 en de 10% moet bevinden, wil deze zowel adequaat als realistisch zijn

Als gekeken wordt naar de achtergrondvariabelen lijken er in eerste instantie een effect voor zowel leerlinggewicht als voor stedelijk/landelijk gebied in te zitten. Respondenten die lesgeven op een school met een hoog leerlinggewicht scoren gemiddeld iets meer dan 7% lager dan respondenten op een school met laag leerlinggewicht. Daarnaast scoren respondenten wiens school in een stedelijk gebied staat gemiddeld 5% hoger dan zij die in een landelijk gebied lesgeven. Ondanks dat beide effecten significant zijn op 99%-niveau, kan niet met zekerheid gezegd word of deze effecten ook daadwerkelijk spelen aangezien het totale model niet significant genoeg is om met zekerheid uitspraken op te baseren (significantie is minder dan 90%).

Tabel 6.6: Hoogte beloning

Hoogte beloning in percentage jaarsalaris		
1-5%	91	41.0%
6-10%	81	36.5%
11-20%	22	9.9%
21-30%	10	4.5%
31-50%	15	6.8%
51-75%	0	0%
75-100%	3	1.4%

6.3.4 Erkenning versus beloning

Een laatste punt betreft de veel gehoorde mening dat erkenning in het onderwijs belangrijker zou zijn dan beloning. In de wetenschappelijke literatuur, maar vooral in kranten wordt vaak aangehaald dat (materiele) beloning niet hetgeen is dat leerkrachten drijft om hun vak goed uit te

voeren (bv. Gerrits, 2010). Dit zouden eerder zaken als intrinsieke motivatie en erkenning zijn. Om deze stelling te toetsen is respondenten gevraagd of zij erkenning belangrijker vinden dan beloning. In de resultaten is te zien dat 56% van de respondenten het met deze stelling eens tot helemaal eens is, tegenover 25% die het met deze stelling oneens tot helemaal oneens is. Ondanks dat dit een weinig precieze manier is om bovenstaande, in literatuur en kranten gemaakte, stelling te bevestigen is het desalniettemin een aanwijzing dat er een kern van waarheid in de stelling schuilt. In de analyse van de interviewresultaten wordt hier uitgebreider op ingegaan.

6.4 Huidige situatie

Als laatste is met de enquête geprobeerd te achterhalen wat de huidige situatie is op het gebied van prestatiebeloning in scholen. Er is aan respondenten gevraagd aan te geven of er op hun eigen school al sprake is van een vorm van prestatiebeloning en, zo ja, of zij deze in het afgelopen jaar ontvangen hebben. Van de respondenten geeft 79,8% aan dat er op dit moment *geen* vorm van prestatiebeloning bestaat bij hen op school. Slechts 20,2% procent geeft aan dat dit bij hen op school *wel* bestaat. Van deze 20,2% heeft 54,2% die beloning in het afgelopen jaar ook ontvangen, 45,8% heeft deze niet ontvangen.

Vervolgens is gekeken of er een verschil te vinden valt in draagvlak tussen enerzijds respondenten die al dan niet in aanraking zijn gekomen met prestatiebeloning, en anderzijds tussen respondenten die het al of niet gekregen hebben.

Op het eerste punt blijkt er geen verschil te zijn wat betreft het draagvlak voor prestatiebeloning: respondenten op wiens school al wel prestatiebeloning bestaat zijn niet significant positiever of negatiever dan respondenten op wiens school het nog niet bestaat. Daarentegen zijn respondenten die in het afgelopen jaar prestatiebeloning ontvangen hebben significant positiever over het systeem dan zij die het niet hebben ontvangen. Dit gaat in tegen de resultaten van Ballou en Podgursky (1993). Zij vinden dat juist leerkrachten die *geen* prestatiebeloning hebben ontvangen positiever zijn over het systeem dan hun collega’s die het wel ontvangen hebben.

6.5 Voor- en tegenstanders

Een extra analyse is uitgevoerd om te zien of voor- en tegenstanders van elkaar verschillen in de antwoorden die zij op de enquêtevragen gaven. Uit die analyse blijkt dat de voorstanders van

prestatiebeloning ook positiever zijn over de kans van slagen ervan (twee zaken die niet per se met elkaar samen hoeven te hangen). Daarnaast zijn voorstanders minder positief over de versoepeling van het ontslagrecht dan tegenstanders en geven zij minder vaak dan tegenstanders aan dat waardering voor hen belangrijker is dan beloning. Er is geen verschil te zien in de variatie in meningen tussen de twee groepen - de standaarddeviaties voor beide groepen zijn gelijk.

Op het gebied van de voorgestelde vormen van prestatiebeloning zijn voorstanders in alle gevallen minstens een halve punt positiever dan tegenstanders, en zij geven vaker dan tegenstanders aan dat het grootste voordeel aan prestatiebeloning is dat degene die het meeste recht heeft op een beloning deze ook krijgt. Tegenstanders geven vaker aan dat er geen enkel voordeel aan prestatiebeloning zit en dat de prestaties niet goed te meten zijn.

Als het gaat om beoordelen en belonen kiezen voorstanders significant vaker voor een individuele beloning (φ = 0,25, significantie = 99%) en voor een materiele beloning (φ = 0,53, significantie = 99%) dan tegenstanders. In de gewenste hoogte van de beloning zitten geen verschillen tussen de groepen. Een laatste punt is dat voorstanders van prestatiebeloning op alle voorgestelde beoordelingsmaten minimaal een punt positiever scoren dan tegenstanders. De verschillen tussen beoordelingsmaten *onderling* zijn echter bij beide groepen even groot.

6.6 Conclusies

Uit de enquêtes komt het beeld naar voren dat respondenten verdeeld zijn over de vraag of prestatiebeloning ingevoerd zou moeten worden, en dat zij ronduit negatief zijn over de kans van slagen ervan. Als prestatiebeloning dan toch ingevoerd zou worden geven respondenten aan dat een extra beloning het meest gerechtvaardigd is voor het lesgeven op een school met veel achterstandsleerlingen, of voor een leerkracht die naast het lesgeven ook de rol van mentor voor jonge collega´s vervult. Ook het beoordelen en belonen aan de hand van een carrièreladder en beloning voor een goed presterend team worden als opties gezien. Als grootste voordelen van prestatiebeloning wordt gezien dat het kwalitatief betere en gemotiveerder leerkrachten oplevert en dat het deze leerkrachten ook eerlijk beloond voor de door hen geleverde prestatie. Als grootste nadeel komt naar voren dat prestatie een lastig te definiëren begrip is, dat zeer moeilijk op een objectieve wijze gemeten kan worden.

Respondenten geven aan dat zij over het algemeen zeer tevreden zijn over de eerlijkheid van de huidige beoordeling binnen het basisonderwijs, ook al zijn er enige verschillen tussen

respondenten in een lagere en in een hogere salarisschaal. Als er beoordeeld zou gaan worden op prestatie, moet dit bij voorkeur op individueel niveau gebeuren en moet in die beoordeling in ieder geval de mening van de eigen directie meegenomen worden – eventueel gecombineerd met de toegevoegde waarde op Cito-scores of uitgebreid met een beoordeling door het eigen schoolbestuur en de eigen collega's. Als respondenten goed worden beoordeeld zien zij dit het liefst terug in de vorm van een materiele beloning (geld). Degenen die aangeven non-materieel beloond te willen worden kiezen voornamelijk extra vrije dagen als beloning voor hun prestatie. De hoogte van de materiele beloning zou moeten liggen tussen de 1% en de 10% van het jaarsalaris. Echter, meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat zij van mening is dat in eerste instantie waardering belangrijker is dan beloning in het onderwijs. Slechts een kwart van de respondenten is het hier niet mee eens.

Tenslotte kan, met betrekking tot de huidige situatie, worden gesteld dat prestatiebeloning nog niet wijdverbreid is onder de scholen van de respondenten: slechts een vijfde geeft aan dat er een vorm van prestatiebeloning bestaat op hun eigen school. Slechts de helft daarvan heeft deze ook daadwerkelijk ontvangen. Het valt op dat als gekeken wordt naar de samenhang tussen al dan niet prestatiebeloning ontvangen en oordeel over prestatiebeloning dat de resultaten van de steekproef de literatuur tegenspreken: in plaats van dat degenen die *niet* beloond werden positiever zijn over prestatiebeloning, zijn het in de steekproef juist degenen die al *wel* beloond werden.

7. Resultaten Interviews

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van de 16 interviews die zijn gehouden. De resultaten zijn verdeeld over vier paragrafen die zich ieder focussen op een van de vier onderdelen van het interviews. Paragraaf 7.1 gaat in op de aanleiding van de discussie omtrent prestatiebeloning: het rapport LeerKracht! en haar conclusies over het komende lerarentekort, het statusverlies en de slechte carrièremogelijkheden in het onderwijs. In de tweede paragraaf (7.2) wordt de veronderstelde onderwijscultuur behandeld en wordt getracht te achterhalen waar deze precies uit bestaat en hoe deze zich verhoudt tot de cultuur in het bedrijfsleven. In paragraaf 7.3 en 7.4 komen achtereenvolgens beoordelen en belonen aan bod, en wordt ingegaan op wat respondenten zien als voorwaarden voor een succesvol systeem van prestatiebeloning.

7.1 Huidige situatie en de aanleiding tot discussie omtrent prestatiebeloning

Volgens het rapport LeerKracht! zou het probleem met het onderwijs drieledig (en welbeschouwd vierledig) zijn: ten eerste een dubbel lerarentekort, kwantitatief en kwalitatief, veroorzaakt door de uitstroom van pensioengerechtigden en de achterblijvende kwaliteit van de PABO's. Ten tweede zou het beroep van leerkracht danig aan status hebben verloren en zou het daarom niet meer aantrekkelijk genoeg zijn voor jonge mensen. Ten derde zouden de huidige carrièrekansen en loopbaanmogelijkheden (zowel qua salaris als qua ontwikkeling) behoorlijk tekort schieten. Hieronder worden deze respectievelijke problemen achtereenvolgens behandeld.

7.1.1 Kwantitatief lerarentekort

Op de vraag of er op dit moment al sprake is van het verwachte kwantitatieve tekort geven respondenten verschillende antwoorden: de een ziet het met grote regelmaat gebeuren dat het bijna onmogelijk is om vervanging te vinden voor een vertrekkende of zieke collega, en de ander geeft aan dat er eigenlijk altijd wel beschikbaar personeel is om opkomende vacatures te vervullen. Ondanks dat de antwoorden redelijk uiteenlopen valt er wel een tweetal gemene delers in te ontdekken. Zo blijkt ten eerste dat het lerarentekort behoorlijk scheef verdeeld en plaatsgebonden is. Een respondent geeft aan:

“Het is heel erg plaatsgebonden. Want ik heb gestudeerd in Groningen en toen ik PABO ging doen toen zeiden ze ‘als jij klaar bent, dan is er een tekort, kan iedereen aan het werk’. Dat was niet zo, toen ben ik onderwijskunde gaan studeren. Toen zeiden ze van ‘als je klaar bent kan je aan de slag’. Ook dat was niet zo, in Groningen. En eigenlijk in het hele land niet, behalve in Amsterdam, daar is een tekort.”[R11]

Voorlopig lijkt het lerarentekort voornamelijk plaats te vinden in in ieder geval Amsterdam, en wellicht de andere drie grote steden van Nederland. Er lijkt echter nog geen sprake te zijn van het ‘dramatische kwantitatieve’ lerarentekort waarover LeerKracht! schrijft. Anderzijds onderschrijft ook rapport LeerKracht! dat het tekort zich als eerste zal doen voelen in Almere en de vier grote steden in Nederland. Er is echter niet vast te stellen of het huidige tekort slecht de voorbode is van het komende landelijke tekort of dat het lerarentekort (tegen de verwachting in) ook de komende jaren regionaal gebonden zal blijven.

Een tweede punt dat door het grootste deel van de respondenten genoemd wordt is dat het huidige tekort zich voornamelijk voordoet bij het vinden van vervanging, niet zozeer bij het vervullen van vaste vacatures. Een respondent stelt:

“Nee. Niet in de regio waar wij nu werken. Ik zit in Amsterdam, we hebben altijd leerkrachten die kunnen werken, wel voor vast werk. Invallers is wel heel moeilijk, maar dat is volgens mij een algemeen probleem.”[R2]

En een ander stelt:

“I: Gaat het dan om vervanging, of gaat het om vacatures vullen?
R: Nee, op de dag zelf eigenlijk, dus de ziektevervanging inderdaad. Maar ook, we hebben afgelopen jaar best wel veel mensen die ziek zijn geworden en waar vervanging voor moest worden gevonden en dat is wel heel moeilijk om steeds iemand te vinden. En we hebben ook al afgelopen tijd gehad dat er twee mensen alweer weg zijn gegaan, omdat het te zwaar was om zo maar even in te vallen. Terwijl, dit is niet een speciaal moeilijke school of zo, maar invallen is ook lastig om dat te doen natuurlijk.”[R9]

Voorlopig lijkt het probleem zich dus voornamelijk te concentreren rond invallers, en niet om vaste krachten.

7.1.2 Kwalitatief lerarentekort

Als het gaat om het kwalitatieve tekort zijn, op een enkeling na, eigenlijk alle respondenten het er over eens dat de PABO op dit moment kwalitatief tekort schiet in het aanbieden van een kwalitatief goed en dekkend curriculum, dat voorbereidt op het lesgeven in het basisonderwijs. De meningen verschillen echter over waar het zwaartepunt van dit kwaliteitstekort ligt. Een deel geeft aan dat het op de PABO tekort schiet aan gedegen theoretische kennis en dat het niveau te laag ligt:

"R: Ik vind het heel verschillend, ik vind als ik zelf kijk naar mijn PABO die ik heb gedaan, is dat een heel laag niveau, wat je moest kunnen en wat ik heb geleerd. Dat je denkt van 'ja, daar gaat het niet om', ik wilde daar ook meer uitgedaagd worden'. En dat werd je daar eigenlijk niet. Ik had bijvoorbeeld in het eerste jaar, dat noem ik altijd als bijvoorbeeld, dat we dan zelf in het zand moesten gaan spelen om te ervaren hoe het voor kinderen is om met zand te spelen. Dan denk ik 'ja, dat weet ik wel van vroeger en daar kan ik me wel iets bij voorstellen, maar dat hoef ik niet een half uur te gaan ervaren hoe dat dan is'. Dat soort dingen, terwijl pedagogiek vond ik dan juist wel weer heel interessant. En ik merk nu, ik heb nu een Ambulant Begeleider en die heeft een kind bij mij in de groep waarvan ze denkt van 'nou, die kan wel een vorm van autisme hebben', waar ik eigenlijk helemaal niks vanaf weet. En wat ik aan de ene kant heel prettig vind, want ik sta er dan wel helemaal open in en ik stop niet meteen kinderen in hokjes, dat vind ik wel heel fijn. Maar aan de andere kant denk ik ook van 'waarom is dat eigenlijk op de PABO nooit zo aangeboden?'.

I: Minder specialisatie, minder diepgang?

R: Ja, en ook het rekenen en taal wat je natuurlijk krijgt, in het eerste jaar moet je dat halen om verder te kunnen. Dat mochten we toen in ieder geval ook 6 keer overdoen, dat ik denk van 'nou ja, na de derde keer dat je het niet haalt dan heb je dat inzicht ook gewoon niet in rekenen'."[R9]

Anderzijds zijn er ook respondenten die juist aangeven dat er naast theorie leren ook veel meer praktijkzaken aan bod zouden moeten komen, om studenten voor te bereiden op de praktijk van het lesgeven:

"Op de PABO gaat het tegenwoordig alleen maar om competenties, competenties, competenties. Terwijl je eigenlijk tijdens je opleiding, ja zeg maar, er zijn heel veel andere dingen die ook belangrijk zijn. Weet je, bijvoorbeeld hoe je omgaat met een kind dat met blauwe plekken binnenkomt, of hoe je een oudergesprek voert. Dat soort dingen krijg je eigenlijk alleen maar mee als je al aan het werk gaat denk ik. Maar dat is wel zonde, dat je dat niet leert"[R16]

Andere gehoorde redenen voor het kwaliteitstekort zijn de druk die er op het curriculum ligt, de hoge MBO-instroom die het niveau van de opleiding wellicht omlaag zou halen.

7.1.2 Statusverlies

Over het statusverlies van het beroep van leerkracht zijn de meningen enigszins verdeeld: een deel geeft aan hier eigenlijk vrij weinig van te merken en tamelijk veel respect te krijgen van zowel leerlingen, ouders als hun eigen sociale omgeving voor het vak dat zij uitoefenen. Een ander deel geeft aan dat zij wel van mening is dat het beroep niet meer de status heeft die het volgens velen ooit gehad heeft. Vaak wordt dat duidelijk in gesprekken in de eigen sociale omgeving, waarbij met grote regelmaat clichés over het basisonderwijs worden aangehaald als 'veel te veel vakantie' en 'lekker om half vier naar huis toe'. Een respondent geeft als voorbeeld:

"Maar ik merk wel bijvoorbeeld, dat als ik met onbekenden praat en ik zeg bijvoorbeeld [...] 'ik ben juf', dan houdt iemand snel op met praten, vraagt niet zo snel door. En als iemand zegt 'ik zit in het bedrijfsleven en ik ben evenementmanager', dan is het in ene interessant. Mensen denken al vaak, die helemaal geen affiniteit met het onderwijs hebben, denken al vaak wel [te weten] wat het is, wat het inhoudt. Althans zo komt het op mij over en of het nou samenhangt met ze vinden het niet interessant, minder waarde of ze weten gewoon wat het is, punt uit, ze hebben geen vragen [...]dan leg ik het verder ook niet uit." [R12]

Naast in de eigen sociale omgeving geeft een aantal respondenten aan dat het statusverlies ook valt te merken aan de manier waarop voornamelijk de ouders van leerlingen met leerkrachten omgaan:

"Maar vroeger [...] als er wat was, er was wat op school gebeurd, dan ging mijn moeder, ging die niet even naar de leerkracht, als ik dat thuis had verteld van 'wat jij hebt gedaan dat is niet goed'. Dan ging mijn moeder erheen, [...], en die zei van 'joh, wat is er nou precies gebeurd?'. En ik denk dat dat stukje respect, dat is nu [...] als er dus een leerkracht wat heeft gedaan, staan ze achter hun kind, dan is niet het kind het probleem, maar dan is de leerkracht het probleem. En dat stukje waardering dat breekt bij heel veel leerkrachten op."[R1]

Daarnaast geeft een aantal respondenten aan dat zij van mening zijn dat het veel uitmaakt op welke school er lesgegeven wordt. Hierbij is het opvallend dat alle respondenten die dit aangeven ook aangeven dat zij op het moment lesgeven op een school waar veel kinderen zitten van relatief

hoogopgeleide ouders. Deze respondenten geven juist aan nauwelijks last te hebben van statusverlaging, ondanks de veeleisendheid van de ouders op hun school.
Overigens geeft een aantal respondenten dat deze statusverlaging ervaart wel aan dat door de discussie omtrent het beroep de afgelopen jaren de interesse in hun beroep wel weer is toegenomen.

7.1.3 Huidig salaris, carrièremogelijkheden en functiemix

Gevraagd of de beloning die zij ontvangen op dit moment adequaat is voor het werk dat zij verrichten geven nagenoeg alle respondenten aan dat zij vinden dat het leraarschap in het primair onderwijs qua salaris ondergewaardeerd wordt. Specifiek gaat het daarbij om de stijging van het salaris: alle respondenten zijn het erover eens dat het startsalaris voor een beginnende leerkracht absoluut niet slecht is, maar dat de doorgroeimogelijkheden qua salaris in geen verhouding staan tot het werk dat verricht wordt enerzijds en tot de salarisgroei voor een qua opleiding vergelijkbare functie in het bedrijfsleven anderzijds. Een respondent stelt:

"Maar de doorgroeimogelijkheden, als je dat vergelijkt met het bedrijfsleven, is minimaal, als je het vergelijkt met de prestaties die je ervoor moet leveren vind ik dat niet evenredig. Helemaal als je het vergelijkt ook met, meer economische sectoren, dan is dat heel scheef, heel krom. Dus het aantal uren dat je maakt, ja, versus het salaris vind ik niet in verhouding staat." [R12]

Ook wordt aangegeven dat het er tegenover het vervullen van extra taken nauwelijks een extra beloning staat, terwijl deze extra taken vaak wel behoorlijk wat tijd in beslag nemen, of extra vaardigheden vereisen:

"Dus dat is heel moeilijk om dat vast te stellen en toch is het wel, ja, dan denk je van ik ben hier onderbouwcoördinator, ik doe vergaderingen, ik zorg dat alles wat hier speelt bespreek ik met het management, ik leidt vergaderingen zelf en ik zorg ervoor dat er een agenda komt. Dat zijn ook allemaal extra dingen die ik erbij doe, zo een paar uur extra in de week en [...]toch bepaalde competenties die je moet hebben. En ik wordt daar niet extra voor betaald, [...]. Want in een bedrijf wordt je daar gewoon voor betaald. Daar kijk ik dan ook wel tegenaan van 'kom op jongens, ik wil het echt wel doen en je mag echt wel van mijn kwaliteiten gebruik maken, maar ja, wat staat daar tegenover?'." [R10]

Ook wat betreft mogelijkheden qua carrière (dus qua ontwikkeling, niet qua salaris) zijn alle respondenten het eens dat daar in het basisonderwijs geen of nauwelijks mogelijkheden in zijn. Een beginnende leerkracht kan er, na een aantal jaren, voor kiezen om of Intern Begeleider, of Remedial Teacher te worden, en kan er uiteindelijk voor kiezen om directeur te worden, maar daartussen zijn de mogelijkheden zeer beperkt. Dat heeft volgens respondenten een aanzienlijke nadeel: carrière maken in het basisonderwijs verwordt vaak tot juist géén carrière maken voor de klas – maar daarbuiten. Dat wil zeggen: op het moment dat een leerkracht ervoor kiest om Intern Begeleider of Remedial Teacher te worden, levert hij of zij al een significant deel van zijn lestaken in, als hij of zij directeur wil worden gaat het om álle lestaken. En de laatste stap, overstappen naar het bedrijfsleven (bijvoorbeeld bij een onderzoeksbureautje of een educatieve uitgeverij) omdat zich daar wel de gevraagde salaris- of carrièremogelijkheden aandienen, impliceert een volledig afscheid van de basisschool.

Ondanks dat veel respondenten van mening zijn dat het (nog) niet ontzettend veel gaat veranderen aan de perspectieven in het basisonderwijs, wordt de invoering van de functiemix wel door velen gezien als een goede eerste stap in de richting van het creëren van meer functie- (en daarmee belonings-) differentiatie en het besef dat differentiatie ook mág in het basisonderwijs. De vraag is echter of prestatiebeloning de logische volgende stap is. Een van de respondenten illustreert dit door te stellen:

"De meeste scholen en besturen zijn inmiddels doordrongen van het feit dat het de investering ook waard is. Dus dat het op zich ook wel goed is om je organisatie een betere, grotere gelaagdheid te geven waarin je taken en verantwoordelijkheden op waarde kan schatten en die ook kan toedelen aan degenen die daar het meeste recht op hebben, cq de grootste ambitie of bagage hebben om daar invulling aan te geven. Dus die wens is er wel. [...]. Want je ziet inderdaad dat het hele verhaal van prestatiebelonen, met gratificaties en toelagen, dat dat eigenlijk nooit echt van de grond gekomen is, en dat linkt ook wel weer aan dat stukje cultuur wat ik net ook geschetst heb in dit verhaal van 'we doen toch allemaal hetzelfde en we werken toch allemaal hard'."[R7]

Met dit laatste citaat zijn is aangekomen bij het tweede deel van de interviews: de onderwijscultuur.

7.2 De Onderwijscultuur

Volgens veel wetenschappelijke literatuur en media heeft prestatiebeloning een slechte kans van slagen in het onderwijs, omdat hier sprake is van een bepaalde organisatiecultuur die niet strookt met ideeën als prestatiebeloning. Ondanks dat deze 'volkswijsheid' met regelmaat aangehaald wordt, is eigenlijk nog nooit duidelijk geanalyseerd wat deze onderwijscultuur nu precies inhoudt. In de interviews is aan respondenten gevraagd hun visie te geven op de vraag wat deze cultuur nu precies inhoudt en hoe deze zich verhoudt tot een systeem als dat van prestatiebeloning. Aangezien 'cultuur' op zich al een lastig te definiëren begrip is, en de onderwijscultuur daarmee nog lastiger, verdient het de aanbeveling om dit concept nog verder te onderzoeken. Onderstaande resultaten pogen een indicatie te geven van de grote lijnen van wat het concept voor respondenten inhoudt. Achtereenvolgens wordt ingegaan op wat deze onderwijscultuur precies inhoudt, hoe dit past binnen de definitie van schoolcultuur van van Wiering, en het generatieverschil dat uit de antwoorden van respondenten blijkt.

7.2.1 De onderwijscultuur: wat is dat?

Uit de analyse van de resultaten zijn een aantal kenmerken van de onderwijscultuur naar voren gekomen, waarvan respondenten het gevoel hebben dat die zich op school zo manifesteren. De eerste daarvan betreft een *gelijkheidsideaal* onder leerkrachten dat zich voornamelijk manifesteert in het idee dat 'iedereen even hard werkt en zijn best doet'. Het is lastig binnen dat gelijkheidsideaal beloning voor leerkrachten een prominente plaats te geven omdat over het algemeen wordt gesteld dat 'het voor de kinderen gedaan wordt', waarmee het primaire doel niet de eigen groei of ontwikkeling wordt, maar de groei of de ontwikkeling van de kinderen op school. Ondanks dat dit door de meeste respondenten als zeer positief wordt ervaren wordt wel aangegeven dat dit gelijkheidsideaal heeft geleid tot het jarenlang ontbreken van een adequaat en structureel personeelsbeleid binnen het basisonderwijs. Pas sinds een aantal jaar wordt hier werk van gemaakt door middel van het invoeren van een gesprekkencyclus en de daarbij behorende beoordeling en plannen en afspraken omtrent persoonlijke ontwikkeling. Door het gelijkheidsdenken en het ontbreken van een dergelijk personeelsbeleid is carrière volgens een aantal respondenten ook een tijd lang een 'vies woord' geweest in het basisonderwijs. Een van de respondenten geeft, pratend over een schooldirecteur, aan:

“ Waar vind ik de argumenten? Want ik heb natuurlijk in het verleden ook nooit echt werk gemaakt van planmatig en regelmatig personeelsonderhoud; in wezen het voeren van voortgangsgesprekken, functioneringsgesprekken, en al helemaal niet beoordelingsgesprekken..’ Ik bedoel, dat zijn onderwerpen die om heel erg uiteenlopende redenen,[...] die vaak wel terug te leiden zijn op ‘maar daar moeten we het vooral niet over hebben’. In veel gevallen is het natuurlijk al lastig om te komen tot een tweegesprek op basis van die argumenten. Want iemand vertellen dat hij recht heeft op meer is op zich nog wel een leuk gesprek, maar hoe vertel ik de anderen dat zij het niet krijgen of waarom die ene het wel krijgt en zij niet. Dat is lastig. En het is ook weer voor een flink deel terug te voeren op dat gelijkheidsdenken wat er zo sterk zit in het onderwijs: we doen toch allemaal zo hetzelfde, we doen toch allemaal zo ons best en we doen het voor de kinderen. En daar past dit soort franje niet in.”[R7]

Een tweede punt dat genoemd wordt als onderdeel van de onderwijscultuur is het *informele* karakter van de communicatie die plaatsvindt tussen collega’s. Een aantal respondenten schrijft dit toe aan het grote aantal vrouwen dat in het basisonderwijs werkzaam is. Dit informeel karakter zorgt enerzijds voor een prettige en ontspannen sfeer, maar heeft anderzijds tot gevolg dat het aanspreken van leerkrachten op hun prestatie vaak lastig kan zijn omdat personen het idee hebben dat ze niet op hun prestaties maar op hun karakter worden aangesproken. Een respondent omschrijft dit als volgt:

“Nou ik geef les op mijn manier, met mijn emotie, en mijn inzicht in die kinderen en iemand anders doet dat weer op zijn eigen manier. En als je elkaar daarop gaat beoordelen, dan beoordeel je elkaar eigenlijk op de persoon. Het wordt persoonlijk want het is mijn handelen en mijn inzicht. Ik handel niet naar een bepaald stramien, van om half negen doe je dit, om kwart voor negen doe je dat. Je handelt een beetje naar eigen inzicht en naar hoe het loopt met de kinderen in de klas. En dat is, ja, dat maakt het volgens mij heel erg moeilijk om het daarover te hebben met elkaar. En helemaal als die deur gewoon dichtgaat om negen uur, kwart voor negen en die gaat om drie uur weer open.”[R8]

Met de laatste zin van dit citaat wordt een derde eigenschap van de onderwijscultuur geïllustreerd: het *spanningsveld* tussen enerzijds het eigenzinnig karakter van veel leerkrachten (wars zijn van extern advies) en het lesgeven ‘in de eigen toko’, waarbij veel waarde wordt gehecht aan autonomie, dingen op de eigen manier doen en waar de ‘deur eigenlijk altijd dicht zit’ en anderzijds het werken in een setting als een basisschool waar er eigenlijk behoefte is aan regelmatig overleg om kennis te delen en de visie te bepalen. Een respondent illustreert:

"...nou ik denk dat het te maken heeft met dat, je hebt een eigen klas, als docent heb je een eigen groep en dat is een beetje jouw wereld. En daar heb je voor een groot gedeelte mag je zelf bepalen wat je daar precies in doet. Natuurlijk heb je te maken met leerdoelen en noem het maar op, daar moet je allemaal aan voldoen, prima, maar je mag zeg maar zelf bepalen hoe jij ongeveer je dag indeelt en hoe je les geeft. En dat geeft een mate van zelfstandigheid, en zo heb je op school 20 klassen, 10 klassen, 5 klassen en iedereen doet die deur dicht en denkt het goed te doen. En dan gaat die deur weer open om drie uur, nou dan babbelen we weer met elkaar, dat.... Dat is denk ik een schoolcultuur."[R8]

Een laatste punt, dat meerdere malen genoemd wordt, en dat samenhangt met de informele communicatie, is dat veel respondenten aangeven dat de cultuur in het basisonderwijs weinig professioneel is. Een respondent definieert het als 'een beetje een softiecultuur', een ander als 'pappen en nathouden'. Respondenten geven aan dat voorbeelden hiervan zijn: personeelsleden die zich veel sneller ziekmelden dan in het bedrijfsleven, veel klagen en het gebrek aan reflectie op het eigen functioneren en het functioneren van anderen.

7.2.2 Schoolcultuur als gedefinieerd door van Wieringen

Om te bepalen of het in de literatuur en media aangehaalde argument dat prestatiebeloning als systeem moeilijk zou passen in een onderwijscultuur valide is, is het zaak te bekijken op welke vlakken deze twee al dan niet botsen. Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van de in het theoretisch kader omschreven definitie van de schoolcultuur van van Wieringen (2004). Deze definitie maakt gebruik van vijf pijlers waaruit een organisatie zou (kunnen) bestaan. Alle vijf deze pijlers benadrukken een ander aspect in de organisatie. Met deze vijf pijlers als uitgangspunt kan bekeken worden op welke vlakken de schoolcultuur nu daadwerkelijk verschilt van een cultuur waarin prestatiebeloning goed zou passen.

Kijkend naar de onderwijscultuur zoals hierboven gedefinieerd past deze het best binnen de pijlers 'Identiteit' en 'Sfeer'. Identiteit gaat uit van de vragen: 'wie zijn wij' en 'waarom zijn wij hier'. Door respondenten wordt aangegeven dat er in de school bij alle personeelsleden een duidelijk antwoord op deze twee vragen bestaat. De personeelsleden zijn allen leerkracht, voeren allen hetzelfde werk uit, en zijn dientengevolge allen gelijk aan elkaar. Als de een beter zou presteren dan de ander, zou diegene 'meer leerkracht' zijn dan een ander.

Ook geven respondenten aan dat er eenduidigheid is in het 'waarom': leerkrachten zijn er in eerste plaats voor de kinderen en niet voor eigen verbetering of ontwikkeling. Tenslotte geven

respondenten aan dat sfeer een belangrijk onderdeel van de cultuur is: informele communicatie is het uitgangspunt, waarbij het liefst niet gejaagd wordt gewerkt en er veel aandacht is voor mensen in plaats van prestaties.

Als gekeken wordt naar een cultuur waarin prestatiebeloning goed zou gedijen ligt het zwaartepunt juist op de overige drie pijlers, 'Filosofie', 'Organisatieklimaat' en 'Stijl'. Om prestatiebeloning te laten slagen is het belangrijk dat er ten eerste gekeken wordt naar de filosofie, waarbij de vraag is 'wat voor school willen wij zijn?', 'wat willen we bereiken?'. De antwoorden hierop worden vervolgens door middel van een organisatieklimaat met communicatie- en coördinatiemechanismen en besluitvormingsstructuur vertaald naar een stijl ('hoe werken wij?', 'wat voor gedrag past daarbij?') met bijbehorende afspraken (netheid, stiptheid). Juist dit proces lijkt tegenstrijdig te zijn met de informele cultuur en de 'dichte deuren' die gangbaar zijn in het basisonderwijs. Doordat veel waarde wordt gehecht aan autonomie lijkt het lastig duidelijk regels op te stellen over hoe er gewerkt wordt en welk gedrag daar specifiek bij past: dat bepaalt de leerkracht immers het liefst zelf van moment tot moment. Prestatie wordt daarmee moeilijk meetbaar en beoordeling wordt arbitrair.
Ook lijkt de onderwijscultuur te botsen met het vervolg op de vraag 'wat willen we bereiken', namelijk 'wie kan daar invulling aan geven?'. Zoals een respondent aangeeft:

"Al die jaren wilden we daar niet aan in het onderwijs, om allemaal wat mij betreft verkeerde redenen, maar als je wil gaan, als je wil komen tot het onderscheiden in taken en verantwoordelijkheden en ook in beloning, dan zal je dus ook argumenten moeten vinden om dat te doen. En die argumenten zal je ook moeten delen met anderen om aan te tonen waarom je een bepaalde beslissing genomen hebt. Dus waar zit het beletsel? Dat zit in het toch breed gevoelde weerzin in die onderwijsorganisatie om dat 'de maat nemen', dat uitleggen van 'jij betekent meer, jij verdient een extra beloning, of ik zal jou in ieder geval recht doen komen aan hetgeen jij voor de organisatie betekent. Maar dat moet ik dan gaan uitleggen en dat wil ik niet uitleggen'"[R7]

Hiermee valt het gelijkheidsideaal weer te ontwaren, dat er van uitgaat dat alle personeelsleden gelijk zijn en een evenredige bijdrage leveren aan de organisatie.
Wat als laatste opvalt aan de antwoorden van respondenten is dat het lijkt alsof in de onderwijscultuur de pijlers identiteit en stijl voor elkaar en door elkaar gebruikt worden: in plaats van dat leerkrachten enerzijds beoordeeld worden op hun prestaties, zijn de prestaties zodanig

verwoven met de persoonlijkheid, dat kritiek op het presteren automatisch kritiek op de persoonlijkheid inhoudt.

7.2.3 Generatieverschil

Een belangrijk punt dat naar voren komt uit de interviews is dat de onderwijscultuur niet per se een vast gegeven is voor iedereen. Nagenoeg alle respondenten geven aan dat er een groot verschil lijkt te zitten tussen de jonge generatie docenten en de oudere generaties als het deze onderwijscultuur betreft[11]. Een respondent (uit de jonge generatie) geeft aan:

"En wat ik ook meer heb geleerd, dat merk ik ook: kijk natuurlijk hebben zij ook kwaliteiten, die leerkrachten die al jarenlang in het vak zitten. Ik leer daar ook heel erg veel van en zij hebben ook goede ideeën en heel veel ervaring en dat wil ik ook helemaal niet van de tafel vegen. Maar wat ik zelf heel erg geleerd heb op de PABO, en ook met mijn collega die ook net is afgestudeerd, wij reflecteren heel veel. Wij kijken echt naar ons handelen van 'hee, hoe ging dat', en van 'waarom doe jij dat zo?'. Wij staan wel veel meer open voor feedback. Dat vind ik van de jongere lichting, de jongeren onderwijzers toch, ja toch absoluut heel positief. We durven elkaar dingen te bevragen en kritisch naar elkaar te kijken. En dat is toch misschien iets van de laatste jaren zo is. Dat hebben we in onze opleiding al gehad, reflecteren. Ik denk dat dat die oude collega's, dat toch lastig vinden."[R10]

Respondenten geven aan dat de jongere lichting leerkrachten, veel meer dan de oudere generaties, ook veel meer *behoefte* hebben om aangesproken te worden op hun prestaties, zowel positief als negatief. Veel respondenten menen dat dit te maken heeft met een grotere focus van de jonge generatie op de eigen ontwikkeling en ontplooiing, waarvan reflecteren en het aangesproken worden op het eigen handelen een essentieel deel van vormen. Juist deze generatie, zo geeft een andere respondent aan, is dan ook veel ontvankelijker voor prestatiebeloning dan de oudere generaties::

"Want je ziet wel dat de jongeren, die nu de scholen binnen komen, veel nadrukkelijker op zoek zijn naar een stuk bevestiging. Bevestiging over hun kwaliteit van functioneren, ook geïnteresseerd zijn in 'hoe kan ik mezelf profileren, hoe kan ik mezelf ontwikkelen' en 'als ik dat wil doen, dan heb ik ook recht op een passende beloning bij een functie die aansluit op mijn meerwaarde voor de organisatie, dat is niet meer dan redelijk en billijk'. [...] En als het gaat om scholen in hun ontwikkeling, om een slag te maken van 'we willen een kwalitatief hoogwaardige organisatie worden,

[11] Belangrijk om hierbij op te merken is dat, zoals in het hoofdstuk Methode al aangegeven is, het gros van de respondenten voor de interviews ook *behoort* tot deze categorie jonge leerkrachten. Het beeld van het generatieverschil is daarom wellicht ietwat gekleurd vanuit het perspectief van deze jonge generatie. Nader onderzoek naar het verschil in perceptie van de onderwijscultuur tussen jonge en oudere generaties docenten zou hier een diepgaander en representatiever beeld van kunnen geven.

professioneel deskundig onderwijs bieden, goede leerkracht gaan worden' is dat ook de generatie waar je in moet investeren."[R7]

Leerkrachten van de jonge generatie lijken de ontwikkeling die zij doormaken te zien als een dubbele investering: enerzijds in hun eigen kennis en kunde maar anderzijds ook in de beloning die op den duur tegenover die kennis en kunde zou moeten komen te staan.

7.3 Beoordelen

Voordat overgegaan wordt tot het daadwerkelijk belonen voor prestaties, zullen die prestaties eerst beoordeeld moeten worden. Met dat beoordelen gaan een aantal essentiële vragen gepaard. Hieronder wordt de visie van respondenten op deze vragen behandeld. Allereerst wordt ingegaan op de vraag op welk niveau er beoordeeld moet worden (7.3.1). Hierna wordt het beoordelingscriterium (7.3.2) en de meetwijze (7.3.3) behandeld. Tot slot wordt ingegaan op de vraag *wie* de prestatie moet gaan meten (7.3.4.).

7.3.1 Beoordelingsniveau

Als respondenten gevraagd wordt of er beoordeeld moet worden op individueel niveau of op teamniveau weerspiegelen de antwoorden (los van de vraag waarop beoordeeld gaat worden) eigenlijk de problematiek die in de meeste literatuur over prestatiebeloning al genoemd wordt: op individueel niveau belonen heeft het gevaar dat er binnen het team scheve gezichten komen omdat de een meer verdient (en daarmee gevoelsmatig gewaardeerd wordt) dan de ander, en op teamniveau speelt het gevaar van het *free-riders* probleem waarbij een paar leerkrachten het leeuwendeel van het werk doet, terwijl de rest meelift op hun inspanningen.

Toch geeft het grootste gedeelte van de respondenten aan dat, als zij de keuze zouden moeten maken, zij het liefst individueel beoordeeld zouden willen worden. Het eerste argument hiervoor is het bovengenoemde punt dat individueel beoordelen en belonen ervoor zorgt dat de beloning ook daadwerkelijk terecht komt bij degenen die daar recht op hebben. Een tweede argument is dat individueel belonen ervoor zorgt dat het geaccepteerd raakt dat mensen 'met hun kop boven het maaiveld uitsteken' en dat dit daarmee ook voor anderen een drijfveer kan vormen om beter te gaan presteren.

Bovenstaande verwoording behoeft echter enige nuance, aangezien een groot deel van de respondenten tevens aangeeft dat beloning op team- en op individueel niveau elkaar niet per se hoeven uit te sluiten. Een respondent vergelijkt het met een voetbalteam:

"Als je als team een prestatie wil leveren dan heb je sterren nodig, je hebt spelers nodig die het verschil maken en als het even kan ook op de key-posities in je team. [...] je zal op een aantal posities onderscheidende spelers moeten hebben, maar daaromheen heb je ook vooral dienende spelers nodig, die ervoor zorgen dat die sterren hun spel kunnen [spelen], die faciliteren en die kunnen er dus voor zorgen dat het team als geheel, dat is dan de wisselwerking, [...] zijn resultaat gaat behalen. De directeur is dan, in dit verhaal, de coach. En de directeur is degene die ervoor zorgt dat het team als geheel een prestatie gaat neerzetten waardoor je de wedstrijd die je speelt ook tot een goed einde kan brengen. En dat betekent dat je zowel individuen moet kunnen enthousiasmeren en belonen, en wat mij betreft ook op een voetstuk moet kunnen hijsen ten overstaan van anderen, in dat team. En tegelijkertijd ook duidelijk maken dat deze personen ook alleen maar kunnen excelleren doordat het team als geheel ze faciliteert, het ze mogelijk maakt om hun ding te doen."[R7]

De distinctie tussen individueel en team hoeft dus niet per se zo scherp te zijn als dat in de literatuur gesuggereerd wordt, het kan gecombineerd worden.

7.3.2 Wat is een goede leerkracht?

Veel respondenten gaven aan dit de moeilijkste vraag in het gehele interview te vinden, simpelweg omdat of iemand al dan niet een goede leerkracht is vaak een kwestie van gevoel is. Het werd over het algemeen lastig gevonden hier ook daadwerkelijk aspecten aan te koppelen die het beschrijven. Toch lijkt er onder de respondenten consensus te zijn dat een goede leerkracht in eerste instantie een goede pedagoog. Een respondent geeft aan:

"Wat een goede leerkracht is? Nou in ieder geval die de kinderen zich veilig laat voelen, dat ze zich veilig voelen in de klas. Pas als ze zich veilig voelen kunnen ze leren. En die gewoon goede leerstof aanbiedt. Maar vooral dat veilig voelen, weet je wat ik dan bedoel? [...] Ja, dat ze lekker in hun vel zitten, dat ze vriendjes en vriendinnetjes hebben, dat je dat ook stimuleert, dat het een groep is, dat er niet gepest wordt, veel complimenten geven, als je ziet dat iemand iets doet dat niet mag, dan loop je erheen maar je schreeuwt niet door de klas. Ja, ja.."[R5]

En een ander stelt:

"Nou ja, een goede leerkracht is volgens mij in ieder geval een leerkracht die, waar de kinderen naartoe durven komen, eerst echt het pedagogische, dat vind ik, en dan komt het didactische. Want je kunt je lessen niet geven als de kinderen zich niet veilig voelen bij jou en zich niet op hun gemak voelen. Ik bedoel, dan kan je didactisch heel sterk zijn, maar dat gaat niet lukken, dan komt het niet over. Daar begint het bij, dat je merkt dat de kinderen, gewoon vragen durven te stellen of ook durven te zeggen als ze iets niet weten en dat ze, dat er ook gewoon evenredigheid is, dat ze ook zien dat jij heel erg graag met ze mee wil, maar dat ze wel voelen 'ja, jij bent wel de juf'."[R12]

In bovenstaand citaat komt een tweede punt naar voren dat door veel respondenten genoemd wordt als een essentiële eigenschap van een goede leerkracht, namelijk klassenmanagement: het overzicht hebben in de klas, kunnen zien wie waarmee bezig is en wie waarbij al dan niet hulp nodig heeft.
Een derde eigenschap die een goede leerkracht maakt – maar die in dienst staat van de twee voorgaande – is zijn de didactische vaardigheden van de leerkracht:

"En, dan komt het didactische, een goede leerkracht is iemand die rekening houdt met verschillen in leerstijlen en niveaus, en daarop inspeelt, en daar ook iets mee doet. En die lessen ook echt serieus neemt, en niet afraffelt, en weet waarom de kinderen die lessen krijgen, ' waarom geef je nou eigenlijk die les?'. En ook durven te skippen in lessen, je hoeft je niet heel erg aan de methode te houden, flexibel durven te zijn. En ik denk dat een goede leerkracht ook heel erg, ja moet kunnen inspelen op onverwachte situaties..."[R12]

Echter, ondanks dat respondenten aangeven dat een goed pedagogisch klimaat en klassenmanagement *voorwaarden* zijn voor goede didactiek, merken zij ook op dat bij het beoordelen weldegelijk op alledrie de punten gezamenlijk gelet moet worden: een leerkracht die in staat is een goed pedagogisch klimaat te scheppen, maar nauwelijks beschikt over didactische vaardigheden is even slecht of goed als een leerkracht die stof zeer goed over kan brengen maar niet in staat is kinderen een prettige en veilige leeromgeving te bieden.

7.3.3 Hoe wordt dat gemeten?

Als aan respondenten wordt gevraagd hoe bovenstaande aspecten van een goede leerkracht in de praktijk gemeten zouden moeten worden, wordt in eerste instantie tamelijk snel afgerekend met de in de meeste wetenschappelijke literatuur gebruikte vorm: de *toegevoegde waarde* op de toetsscores. Veel respondenten geven aan dat enkel het bijhouden van toetsscores geen goede

indicatie geeft van hoe goed een leerkracht is, aangezien er zeer veel factoren van invloed zijn op hoe goed en hoe veel een kind kan leren. Een respondent geeft aan:

"Ja, ik vind de Cito-scores, ik vind dat heel lastig. Want het ligt natuurlijk, als leerkracht kan je heel veel, maar het ligt ook aan de groep die je dat jaar hebt, of wat ze in de laatste jaren daarvoor hebben meegemaakt, wisselingen. Ik denk niet dat je als leerkracht als enige verantwoordelijk bent voor dat jaar. Dat dat wel tricky is, om echt op Cito-scores te beoordelen."[R4]

De meeste respondenten zijn van mening dat de *toegevoegde waarde* op Cito-scores wel gebruikt kan worden, maar dat deze altijd in combinatie met een andere beoordelingsmethode zal moeten gaan. Over deze andere methode zijn eigenlijk alle respondenten het eens: deze moet bestaan uit een gesprekkencyclus op basis van *regelmatige* klassenbezoeken. Vooral aan dit laatste punt schort het volgens veel respondenten op het moment in het basisonderwijs nog: klassenbezoeken vinden heel weinig plaats en áls ze plaatsvinden is degene die deze bezoeken afneemt vaak iemand die voor de rest van het jaar nauwelijks op de school te vinden is (bijvoorbeeld iemand van het bovenschools management of het schoolbestuur). Juist doordat de frequentie zo laag ligt en de beoordelende persoon tamelijk anoniem hangt er volgens veel respondenten vaak een beladen sfeer rondom deze bezoeken, waardoor het lesgeven niet meer ontspannen (en daarmee 'soepel') gaat. Een respondent zegt:

"[...]er moet sowieso iemand in de klas komen, meerdere keren, want iedere dag is anders en je reageert ook iedere dag weer... weet je als je niet helemaal lekker bent en er komt iemand kijken, dat is niet helemaal eerlijk. Maar ik denk dat een directie, die is niet objectief genoeg. Dus dan moet je een soort van inspectiedienst of zo, krijg je dan weer, maar dan ben je weer niet ontspannen voor de klas, want dan wordt je bekeken en ben je toch weer veel meer bewust van wat je doet, dus doe je het anders dan wanneer je het ontspannen doet."[R15]

En:

"Ja, nee, want een klas is elke dag anders en de een heeft....ik bedoel gisteren heb ik acht kleuters een half uur binnen laten zitten terwijl de rest buiten was, omdat ze echt echt, echt niet te harden waren na de vakantie. Ze waren alleen maar aan het stuiteren, en dan is het hier warm en dan ga ik me zelf ergeren aan dingen en dan juist op dat moment komt er iemand controleren, nou weg zijn je punten."[R5]

De lage frequentie zorgt er dus voor dat er slechts een momentopname gemaakt wordt van het gedrag van de leerkracht. Veel respondenten geven aan dit oneerlijk te vinden, aangezien de ene dag voor de klas heel anders kan zijn dan de dag ervoor of erna.

7.3.4 Wie gaat dat meten?

Samenhangend met bovenstaande wijze van beoordelen geven respondenten aan dat degene die de beoordeling uit gaat voeren niet iemand dient te zijn die eigenlijk nooit op de school aanwezig is. Een deel van de respondenten geeft aan dat de directeur wellicht de aangewezen persoon is om te beoordelen. Echter onderkennen zij daarbij wel het gevaar dat beoordeling door iemand als een directeur, die dagelijks met de leerkrachten te maken heeft en daarom wellicht niet alléén een professionele band met hen heeft, tamelijk snel subjectief kan worden:

Ja, maar wat het ook is, als het dus zo'n kleine school is en zo informeel is, en iedereen kent elkaar dan wordt het ook weer heel subjectief. Omdat je elkaar zo goed kent, en iemand die je minder goed mag, kijk je ook minder goed naar bijvoorbeeld de kwaliteiten of.. ja. Dan wordt het sneller een vriendendienstje, zeg maar. [...]
.. dan denk je van 'oh, dan gaan we eens gezellig met die doen, en die nodig ik eens een keer uit om bij mij te komen eten, dan krijg ik die beloning wel'."[R13]

De beoordelen persoon zou daarom eerder iemand moeten zijn die de rol vervult van een 'personeelsfunctionaris', voor een aantal aparte scholen of binnen bijvoorbeeld het schoolbestuur. Een respondent geeft aan:

"Daar moet je...'. Als je dat zou willen, dan moet er iemand komen hier op school, die jou regelmatig in de gaten houdt en kijkt naar jouw handelen. Niet alleen kijkt naar jouw toetsresultaten, kijk je moet, het is heel zeg maar groepsgericht: hoe is de groep? Hoe reageert de leerkracht op de groep? [...] En ik ben onderbouwcoördinator, ik organiseer hartstikke veel dingen, ik doe het er allemaal bij, ik heb de hele personeelsdag georganiseerd [...], samen met iemand. Allemaal voor niks. En dat is allemaal prima, maar er moet iemand komen die dat allemaal gaat meetellen, dat moet meegeteld worden."[R10]

Enerzijds wordt hiermee het gevaar van subjectiviteit door de directeur ondervangen en anderzijds kan een dergelijk persoon wel op regelmatige basis aanwezig zijn op alle scholen waarvoor hij deze personeelsfunctionarisrol vervult. Wel moet deze persoon op zijn minst een goede dosis ervaring in het onderwijs hebben, aangezien volgens de meeste respondenten

leerkrachten beoordelen een onmogelijke taak is als je als beoordelaar niet weet wat voor een dynamiek zich kan afspelen binnen een klas.

7.4 Belonen

Als prestaties eenmaal beoordeeld zijn, moeten deze beloond worden. Respondenten is achtereenvolgens gevraagd naar hun voorkeur voor een materiele of een non-materiële beloning (7.4.1), hun visie op wat een reële beloning is (7.4.2), hun voorkeur voor beloning of waardering (7.4.3) en tenslotte hoe zij de verhouding tussen belonen en straffen zien (7.4.4).

7.4.1 Belonen: materieel of non-materieel

Gevraagd naar de wijze waarop respondenten beloond zouden willen worden, indien hun prestaties als goed of zeer goed beoordeeld zouden zijn, geeft het grootste gedeelte van de respondenten aan dat zij in geld beloond zouden willen worden. Het argument dat hier vaak voor gebruikt wordt is tweeledig: ten eerste kosten nagenoeg alle vormen van non-materiële beloning de school óók geld. Als leerkrachten bijvoorbeeld meer vrije dagen zouden krijgen, of andere taken zouden gaan uitvoeren in plaats van het lesgeven zou een vervanger geregeld moeten worden op het moment dat de betreffende leerkracht niet voor de klas staat. Het geld waarvan die vervanger betaald wordt zou beter aan de leerkracht gegeven kunnen worden, zodat hij of zij zelf kan bepalen wat ermee te doen. Een van de respondenten stelt:

"Ja, weet je, in alles wat je, als je een vrije dag geeft, kost het geld, als je iets anders doet, kost het geld, als je iets anders doet, kost het geld. Dus waarom ga je iets anders regelen, dat waarschijnlijk meer geld gaat kosten dan als je gewoon een beloning in geld geeft. En dan kan je altijd nog een vrije dag opnemen, want dan zeg je gewoon 'sorry mijn vrije dagen zijn op, doe mij maar een onbetaald verlofdagje'."[R1]

Hiermee wordt gelijk het tweede argument duidelijk: non-materiële beloning houdt vaak in dat een als goed of zeer goed beoordeelde leerkracht niet méér, maar juist mínder voor de klas gaat staan dan dat hij of zij daarvoor deed. De beloning streeft daarmee eigenlijk zijn doel voorbij, aangezien deze in eerste instantie bedoeld was om kwalitatief goed personeel juist voor de klas te houden.

Naast de geldelijke beloning geeft een klein deel van de respondenten echter ook aan dat beloning ook in andere zaken kan zitten. Een respondent geeft bijvoorbeeld aan dat hij graag beloond zou willen worden door middel van het volgen van opleidingen. Naast dat deze opleidingen de mogelijkheid creëren 'ergens echt een expert in te worden', vormen ze tevens een investering voor een toekomst die wellicht ooit buiten het onderwijs gaat liggen. Met een uitgebreide certificatenbasis is het beter mogelijk om interessanter of beter betaalde banen te krijgen. Ook hier moet echter bij opgemerkt worden dat in het laatste geval de beloning tevens het doel van personeel behouden voorbijstreeft: als een leerkracht immers zijn opgedane expertise in het bedrijfsleven gaat inzetten, kan er in het onderwijs niet meer van zijn kwaliteiten gebruik worden gemaakt.

7.4.2 Een reële beloning

De meeste respondenten kiezen dus voor een geldelijke beloning. Als gekeken wordt naar wat volgens respondenten in die zin een reële en motiverende beloning zou zijn is er een onderscheid te maken tussen een helft van de respondenten die de beloning uitdrukt in een eenmalige bonus en een helft die de beloning uitdrukt in een percentage van het maand- of jaarsalaris. Als de eenmalige beloning echter omgerekend wordt tot percentage van het salaris dan geven alle respondenten aan dat dit rond de vijf tot tien procent van het jaarsalaris zou moeten zijn. In de praktijk betekent dit ongeveer een bedrag van 100 tot 200 euro netto per *maand* extra, of een eenmalige bonus van 1000 tot 2000 euro op jaarbasis. Respondenten geven aan dat de beloning ook niet *te* hoog moet zijn, aangezien dit de kans op wrijving binnen het team verhoogt.

7.4.3 Waardering versus beloning

Op de vraag of respondenten beloning of waardering belangrijker vinden zijn de antwoorden verdeeld. Een groot deel van de respondenten geeft aan dat waardering absoluut het meest belangrijke is in het werken in het basisonderwijs omdat dat een duidelijk gevoel van binding en erkenning met zich meedraagt, of, zoals een van de respondenten het verwoord:

"Ja, omdat dat veel meer over gevoel gaat. En geld is ook maar geld. Ik vind het gevoel toch belangrijker. Bijvoorbeeld vorig jaar was mijn laatste stagejaar, maar toen stond ik ook alleen voor de klas, en toen kreeg ik niks betaald. Maar omdat je dan zo veel waardering krijgt voor wat je doet, vond ik dat ook helemaal geen punt. Terwijl je naast een leerkracht staat, die dan drie dagen voor de klas[staat], en die krijgt natuurlijk gewoon salaris. En dan

vond ik die waardering ook van de ouders en directie, en dat ik mocht blijven en een contract kreeg... En ik kan me voorstellen dat als ik toen gewoon betaald had gekregen en niemand had gezegd 'oh wat heb je het goed gedaan', dan had ik misschien wel voor een andere school gekozen. Die waardering bindt je ook veel meer, ook aan mensen, ik denk dat dat wel belangrijk is."[R13]

Een ander deel is van mening dat die erkenning juist ook met beloning bereikt kan worden. Daarbij geven zij echter wel aan dat waardering en beloning het beste hand in hand kunnen gaan. Waardering hoeft daarnaast niet per se altijd vanuit de directie of het schoolbestuur te komen. Het kan ook verkregen worden uit de kinderen of de interactie met ouders. Een respondent van bovenstaande mooi samen door te stellen:

"Ik denk dat dat heel erg samenhangt. Kijk alleen een schouderklopje.... kijk weet je wat het ook is, waardering is heel belangrijk, maar als je tien keer terug komt en elke keer 'goed gedaan, leuk dat je dat voor mij gedaan hebt, hartstikke goed', ja krijg je die waardering wel maar dan voel je je op een gegeven moment ook een beetje in de zeik genomen. Als het is, én je doet het goed én het betaald ook nog een keer, dan voelt het goed. Dan krijg je waardering in zowel het gevoel dat je gewaardeerd wordt, en je ziet het ook ergens in terug."[R2]

7.4.4 Sanctioneren: straffen versus belonen

Een laatste vraag in de interviews was een uitgebreider variant van de stelling 'Versoepeling van ontslagrecht is effectiever dan het invoeren van prestatiebeloning'. Aan respondenten werd hierbij gevraagd of ze aan konden geven hoe zij de verhouding zagen tussen het 'straffen' van slecht presterende leerkrachten en het 'belonen' van goed presterende leerkrachten. Als voorbeeld van straffen werd bijvoorbeeld de versoepeling van het ontslagrecht of het degraderen van leerkrachten naar onderwijsassistent gegeven.

De respondenten zijn eenduidig in hun antwoord hierop: net als dat dat bij kinderen zo werkt heeft ook bij volwassenen belonen een veel sterker effect dan straffen. Een respondent geeft aan:

"Nou, belonen is altijd effectiever dan straffen, dat zie je ook bij kinderen. Positief bekrachtigen werkt altijd beter dan negatief gedrag benadrukken. Dus dat sowieso, ik denk dat als je dingen gaat belonen, dan denken mensen 'oh dat wil ik ook' en gaan ze beter hun best doen. Mensen zijn wat dat betreft net kinderen, zo werkt dat. Als ik zeg 'goh wat zit jij goed' in plaats van 'wat zit jij slecht' in een kringverband, dan denken alle kinderen 'oh ik hoop dat de juf dat ook tegen mij zegt'. Dus als je zegt 'nou jij bent zo'n goede leerkracht, jij krijgt extra geld', dan denken anderen leerkrachten 'dat wil ik ook'. Dus dat werkt altijd beter."[R15]

Toch zijn respondenten het er ook over eens dat er een punt komt waarop moet worden vastgesteld dat een leerkracht gewoonweg niet functioneert. Over de vraag of het ontslagrecht daarvoor versoepeld zou moeten worden zijn de antwoorden sterk verdeeld, maar alle respondenten geven aan dat er voldoende mogelijkheden moeten zijn om, bij herhaaldelijk onderpresteren, afscheid te nemen van bepaalde collega's. Door een aantal wordt opgemerkt dat het probleem niet zozeer het ontslagrecht is, maar eerder de cultuur binnen het basisonderwijs waar het lastig is om mensen aan te spreken op hun onderpresteren, en er daardoor in een dergelijk geval in eerste instantie altijd naar een oplossing gezocht zal worden die niet tot ontslag leidt. Voorbeelden hiervan zijn bijscholen, een andere klas krijgen of het 'proberen op een andere school binnen het schoolbestuur'. Respondenten geven aan dat het op zich goed is te proberen iemand in eerste instantie te helpen in plaats van te straffen, maar dat er uiteindelijk een moment moet komen waarop ook ingezien wordt dat het beter is als de wegen scheiden. Een respondent vat samen:

"Nu komt ook steeds meer boven van 'dan moeten we ook tegen degenen die het niet goed doen, moeten we aangeven dat ze het niet goed doen, wát ze niet goed doen, wat we van ze verwachten'. En dat primair ook bij de persoon leggen, wat we van ze verwachten om te zorgen dat ze wél voldoen aan de eisen die we daaraan stellen. En als dat niet goed is, en ook niet beter wordt, dan is het op dat moment onvermijdelijk dat we naar een traject gaan waarbij we zeggen 'we gaan afscheid nemen van je'. Dat is allemaal best wel lastig, en daar zitten natuurlijk ook een hoop rechtspositionele hobbels in dat hele verhaal. Maar het denken over, begint de laatste jaren steeds meer vorm te krijgen. En persoonlijk ben ik daar buitengewoon gelukkig mee. Omdat ik denk dat onderwijs zichzelf, en dus ook die massa's goed presterende leerkrachten zichzelf in de afgelopen decennia heel erg tekort gedaan hebben."[R7]

7.5 Conclusies

Concluderend kan ten eerste gesteld worden dat het probleem dat in eerste instantie de aanleiding vormde voor de interesse in prestatiebeloning in het onderwijs, het kwantitatieve lerarentekort, op dit moment weliswaar gevoeld wordt door respondenten, maar nog niet zo urgent is als dat verwacht werd. Daarnaast lijkt het zich voorlopig enkel nog voor te doen in Amsterdam. Het kwalitatieve aspect van het lerarentekort wordt echter wel sterk onderschreven: het curriculum dat op de PABO's wordt aangeboden lijkt in veel gevallen kwalitatief onder de verwachte maat en niet toereikend voor wat een beginnend leerkracht zou moeten weten en kunnen als hij of zij start in het basisonderwijs. Over wat precies verbeterd moet worden zijn de meningen echter

verdeeld: de een zou meer nadruk willen op pedagogische en didactische vaardigheden, de ander zou juist beter voorbereid willen worden op de dagelijkse praktijk van het lesgeven.
Die dagelijkse praktijk blijkt zich af te spelen binnen een tamelijk karakteristieke 'cultuur van het onderwijs', die gekenmerkt wordt door een sterk gelijkheidsideaal, informele communicatie, een spanningsveld tussen autonomie en teamwork en een weinig professionele gang organisatie[12]. Nadruk wordt gelegd op de identiteit, het bestaansrecht ('waarom zijn we hier') en de sfeer en minder op het inrichten van een formeel proces van visie bepalen en die aan de hand van besluitvormings- en communicatiemechanismen vertalen in een concrete en vastomlijnde werkwijze. Dit heeft onder anderen tot gevolgd dat prestatie niet altijd een makkelijk bespreekbaar onderwerp is aangezien mensen kritiek op hun prestatie vaak zien als een vorm van persoonlijke kritiek. Deze onderwijscultuur wordt echter verschillend beleefd door oudere en jongere leerkrachten, waarbij oudere leerkrachten weliswaar over een enorme hoeveelheid kennis en ervaring beschikken maar juist de jongere generatie het niet schuwt om te reflecteren op eigen handelen en gedrag.

Beoordelen moet volgens de meeste respondenten gebeuren op basis van individuele prestatie. Die prestatie moet voornamelijk bestaan uit een zeer sterk pedagogisch en didactisch handelen en een goed klassenmanagement. Om te beoordelen of deze prestatie ook daadwerkelijk geleverd wordt zijn Cito-scores niet voldoende, aangezien deze door veel meer zaken dan de leerkracht alleen worden bepaald. Het verdient de voorkeur om te beoordelen door middel van een, aan het schoolbestuur (of een aantal samenwerkende scholen) gelieerde, personeelsfunctionaris die enerzijds vaak genoeg aanwezig is om de beoordeling niet slechts op een momentopname te baseren, maar anderzijds dusdanig niet direct betrokken is bij de dagelijkse praktijk op de school dat zijn beoordeling niet subjectief wordt.
Naast deze beoordeling is het van belang dat de uitkomsten daarvan regelmatig en structureel besproken worden in de vorm van een gesprekkencyclus, waarin voortgangs-, functionerings- en beoordelingsgesprekken een vaste plaats krijgen. De beloning wordt vervolgens gekoppeld aan de uitkomst de gesprekkencyclus. Bij voorkeur bestaat deze beloning uit geld, zodat de leerkracht

[12] Belangrijk te vermelden is dat met *professioneel* hier niet getracht wordt een normatief oordeel te geven over hoe goed of slecht leerkrachten hun werk uitvoeren. De term *professioneel* wordt hier enkel gebruikt als synoniem voor 'hoe het in het bedrijfsleven gaat'.

vrij is te kiezen hoe hij zijn beloning voor zichzelf invult en is in hoogte tussen de 1 en 10 procent van het jaarsalaris.

Belangrijk bij zowel het beoordelen als belonen is dat waardering een minstens zo grote rol speelt voor veel leerkrachten als beloning. Wil beloning dus de gewenste uitwerking hebben, dan zal dit altijd hand in hand moeten gaan met waardering. Daarnaast is het volgens respondenten effectiever om te belonen wat goed gaat dan te bestraffen wat slecht gaat. Belonen van goede prestaties geeft een voorbeeld en motiveert anderen om zich net zo te gedragen, terwijl straffen snel een negatieve sfeer met zich meebrengt. Toch moet er volgens respondenten, bij blijvend onderpresteren, voldoende mogelijkheid bestaan om afscheid te nemen van een leerkracht. Respondenten geven aan dat dit op het moment nog niet het geval is.

8. Resultaten Essayopdracht

Uit analyse van de data blijkt dat er onder de respondenten verschillen bestaan in de mening over prestatiebeloning. De een geeft aan dat prestatiebeloning gewenst is, terwijl de ander aangeeft dat het niet de kant is die het onderwijs op moet gaan. Hieronder staan de verschillende argumenten voor (paragraaf 8.1) en tegen (paragraaf 8.2) prestatiebeloning beschreven die door respondenten worden genoemd. In de derde paragraaf (8.3) worden enkele punten genoemd die overlappen in de antwoorden van de verschillende respondenten. Paragraaf 8.4 concludeert beknopt.

8.1 Argumenten voor prestatiebeloning

Een deel van de respondenten geeft aan veel te voelen voor het invoeren van prestatiebeloning in het basisonderwijs, mits op de juiste wijze vormgegeven. Het belangrijkste argument hiervoor is dat door de gelijkheidscultuur in het onderwijs er nauwelijks mogelijkheid is tot het extra waarderen en belonen van leerkrachten met 'competenties en ambities'. Een van de respondenten geeft aan:

"Het prestatieloon zal misschien voor onrust zorgen, maar we moeten wel die kant op. Mensen worden te weinig aangesproken op hun functioneren. Er is een vrij grote groep, die doet wat ze al jaren doen. Het is goed om mensen die veel voor de school betekenen, te belonen en duidelijk te maken dat je wilt dat ze blijven."[R2]

Het is, volgens deze respondenten, vreemd dat in het basisonderwijs, in een tijd waarin het juist benadrukt wordt dat er verschillen zijn tussen leerlingen, de verschillen tussen leerkrachten niet openlijk besproken kunnen worden. Aangegeven wordt dat er in die zin (ondanks de waarschuwing dat 'scholen geen bedrijf mogen worden') veel te leren valt van hoe dit soort zaken in het bedrijfsleven aangepakt wordt.

Wel geven deze respondenten aan dat het belangrijk is dat, alvorens prestatiebeloning ingevoerd zou worden, er eerst goed gesproken wordt met alle betrokkenen over hoe een dergelijk systeem vorm zou kunnen krijgen. De meeste respondenten geven aan dat het primair onderwijs in Nederland daar nog niet klaar voor is. Daarbij wordt opgemerkt dat er wellicht veel geleerd kan worden van de invoering van de functiemix, die in ogen van velen al een eerste stap in de richting van prestatiebeloning is. Als voorwaarde voor het invoeren ervan is het in ieder geval zeer belangrijk dat beloning wordt gegund op basis van *zichtbare prestaties*. Enkele respondenten

geven aan dat de steeds geavanceerder wordende leerlingvolgsysteem hier een belangrijke rol in zouden kunnen spelen: deze kunnen immers, mits goed bijgewerkt, de resultaten van een leerkracht en zijn of haar klassen *over een lange periode* weergeven.

8.2 Argumenten tegen prestatiebeloning

De respondenten die aangeven juist tegen prestatiebeloning te zijn halen hierbij voornamelijk het argument aan dat het onderwijs een sector is die, wat betreft mensen die er werkzaam zijn, niet goed zou gedijen bij een bedrijfsmatig beloningssysteem, waarin duidelijk wordt gemaakt 'dat de een beter is dan de ander'. In het onderwijs, zo zeggen zij, werken mensen die niet primair uit zijn op een heel goed salaris, maar juist vanuit een intrinsieke motivatie hun vak uitvoeren. Een respondent geeft aan:

"[Prestatiebeloning] roept eigenlijk direct 'burgerlijke ongehoorzaamheid op'. Ik denk eigenlijk niet dat dit de manier is om het beste uit leerkrachten te halen in deze sector. Mensen werken hier toch voornamelijk uit een eigen gedrevenheid, intrinsieke motivatie tot een wat hoger doel, het beste uit de kinderen. Iedereen doet ook hard zijn best en ik denk niet dat er mensen in het onderwijs zijn die er op de een of andere manier express de kantjes vanaf lopen."[R1]

Een ander schrijft:

"Mensen die er voor kiezen om in het onderwijs te gaan werken hanteren in het algemeen andere criteria dan mensen die voor de profit sector kiezen. Bij de laatsten zijn financiële beloning en status veel voorkomende criteria. De mensen die voor het onderwijs kiezen hebben het vaak over waardering: door kinderen, ouders en collega's. Waardering die zich niet "laat betalen", zoals dat vaak genoemd wordt. Daarnaast zijn de secundaire arbeidsvoorwaarden van belang: "gelijk vrij met mijn kinderen", "niet werken in een afrekencultuur", "de zelfstandigheid van het werken in een groep"."[R6]

Juist deze 'afrekencultuur' zou volgens de tegenstanders gestimuleerd worden door het invoeren van prestatiebeloning en zou leiden tot zeer veel wrijving binnen een team van (voornamelijk) intrinsiek gemotiveerde leerkrachten. Een tweede argument tegen prestatiebeloning dat sterk naar voren komt bij een aantal respondenten is dat het onmogelijk is om de prestaties van een leerkracht helemaal objectief te meten. Als het meten van de prestatie objectief zou gebeuren, zou dit met behulp van Cito-scores moeten. Respondenten geven aan dat op het moment dat dit het enige prestatiecriterium zou worden, over het hoofd gezien wordt dat een school (en daarmee

haar leerkrachten) naast de cognitieve ontwikkeling ook verantwoordelijk is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, bijvoorbeeld door ze zelfstandiger te maken en te leren verantwoordelijkheid te dragen. Ook is het team verantwoordelijk voor een veilige, prettige sfeer en het goed uitvoeren van het schoolconcept. Dat soort zaken, stellen deze respondenten, zijn niet objectief meetbaar en daarmee ook niet beoordeelbaar, dus niet beloonbaar.

Een laatste punt, dat in het verlengde van het tweede argument ligt is dat niet één leerkracht, maar een team van leerkrachten verantwoordelijk is voor zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen op een school. Het zou daarom oneerlijk zijn om leerkrachten individueel af te rekenen op de prestaties van leerlingen in een bepaald jaar: de ontwikkeling van een kind op beide vlakken is een optelsom van alle jaren daarvoor en daarmee een gedeelde verantwoordelijkheid van het team. Het zou daarom volgens deze respondenten ongepast zijn om daarop individueel te belonen.

Belangrijk om aan te geven is dat dit argument niet *enkel* door tegenstanders wordt gebruikt, maar ook door een aantal voorstanders. Het is daarmee dan in eerste instantie ook niet per se een argument tegen prestatiebeloning, maar eerder een argument tegen *individuele* prestatiebeloning.

8.3 Overeenkomsten

De tendens binnen de respondentengroep, waaronder voor- en tegenstanders, is dat het een goede zaak is dat er de laatste jaren in het primair onderwijs ruimte en aandacht is gekomen voor een professioneler personeelsbeleid. Het belangrijkste punt daaraan is een gesprekkencyclus, die eigenlijk pas sinds een paar jaar (en bij sommige scholen pas slechts een jaar) ingevoerd wordt op de meeste scholen. Respondenten geven aan dat er door middel van deze gesprekkencyclus (waar een persoonlijk ontwikkelingsgesprek, voortgangsgesprek, functioneringsgesprek en beoordelingsgesprek onderdeel van uitmaken) meer wordt nagedacht over wat voor een competenties een goede leerkracht zou moeten hebben en hoe deze ontwikkeld kunnen worden door middel van training of scholing.

Een tweede en laatste punt waarop voor- en tegenstanders het over het algemeen met elkaar eens zijn is reeds hierboven genoemd: op het moment dat er beloond zou gaan worden voor prestatie, zou dit het beste op teamniveau kunnen gebeuren. Op die manier wordt de onderlinge verhouding niet beschadigd en ‘zullen leerkrachten elkaar aanspreken om tot een gezamenlijk betere prestatie te komen’.

8.4 Conclusies

Geconcludeerd kan worden, dat er onder schoolleiders nog veel verdeeldheid bestaat over de vraag of prestatiebeloning in het primair onderwijs een goed idee is. De tendens in de antwoorden is dat deze geclusterd zijn rond het midden; er zijn geen zeer sterke voorstanders, maar ook geen zeer sterke tegenstanders van prestatiebeloning. Wat overheerst is enerzijds het grote aantal vraagtekens over de effectiviteit en anderzijds de notie om bij het invoeren van een dergelijk systeem zeer secuur te werk te gaan. Daartoe moet er, voor er tot invoering overgegaan wordt, eerst degelijke kennis opgedaan worden over de werking van het systeem zelf (en de daaraan verbonden gevaren) en de uitwerking ervan op personeelsleden en de schoolorganisatie.

Zoals in de methodeparagraaf reeds aangegeven is, kunnen de resultaten van de essayopdrachten voor schoolleiders niet gebruikt worden als wetenschappelijk representatief materiaal. Wel kan de verkregen data gezien worden als een inhoudelijk representatieve illustratie van de visie van schoolleiders. De vraag is of de resultaten er significant anders uit hadden gezien bij een steekproef van bijvoorbeeld 250 schoolleiders. In de visie van de auteur zou dit niet het geval zijn geweest, aangezien (en de data onderbouwt dit) schoolleiders de dubbele rol van manager en motivator hebben. Vanuit de eerste rol is prestatiebeloning een welkome vorm van accountability, die het mogelijk maakt te belonen wie daar het meeste recht op heeft. Vanuit de rol van motivator gezien, vrezen zij echter dat het invoeren van prestatiebeloning een negatieve invloed gaat hebben op de sfeer in het schoolteam – en daarmee op de motivatie van *alle* teamleden. Nader onderzoek zal deze visie echter moeten bevestigen of ontkrachten.

DEEL III: CONCLUSIES

9. Conclusies

Het doel van dit hoofdstuk is antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van deze scriptie. In eerste instantie wordt per deelvraag een antwoord geformuleerd. De deelvragen zijn op dezelfde wijze onderverdeeld als in de inleiding. In de laatste paragraaf wordt getracht de hoofdvraag te beantwoorden.

9.1 Huidige situatie

9.1.1 Wat is de huidige beleidscontext aangaande prestatiebeloning in het primair onderwijs in Nederland? (deelvraag 1)

De analyse van de beleidscontext laat zien dat sinds de jaren ’80 van de 20ste eeuw de interesse in prestatiebeloning internationaal groeit als gevolg van het besef dat het simpelweg meer geld aan scholen geven niet de gewenste kwaliteitsverhoging oplevert. Een alternatief wordt gezien in het verbeteren van de arbeidsmarktperspectieven van leerkrachten. Prestatiebeloning is hier een onderdeel van. In Nederland begint de interesse in prestatiebeloning met het uitkomen van de rapporten van de commissie Dijsselbloem en de commissie LeerKracht!, waarin een van de belangrijkste punten is dat het beroep van leerkracht aan status heeft ingeboet als gevolg van te weinig doorgroeimogelijkheden – zowel in ontwikkeling als in salaris. Vanaf dat moment staat prestatiebeloning op de politieke onderwijsagenda, eerst met de invoering van de functiemix in 2009 en later met concrete plannen voor prestatiebeloning door het kabinet Rutte-I. Ondanks dat dit nauwelijks voorkomt blijkt, gekeken naar de CAO, dat bepaalde vormen van prestatiebeloning (zoals een bindingstoeslag of gratificatie) in het primair onderwijs al een tijd lang mogelijk zijn. Het Kabinet Rutte-I stelt echter in haar regeerakkoord dat zij toe wil naar prestatiebeloning op basis van objectief gemeten leerwinst en niet (zoals de CAO mogelijk maakte) op basis van beoordeling door de eigen schoolleider. Opmerkelijk is in dat verband dat de Onderwijsraad in maart 2011 met een advies over prestatiebeloning komt waarin deze rol van de schoolleider juist sterk benadrukt wordt, aangezien deze de 5% beste leraren in zijn of haar school mag aanwijzen. Deze leerkrachten zouden vervolgens in aanmerking komen voor het predikaat ‘excellent’, en daarmee voor een extra financiële beloning.

9.1.2 Welke experimenten met prestatiebeloning zijn er reeds (internationaal) in het onderwijs uitgevoerd en in hoeverre zijn deze geslaagd? (deelvraag 2)

Uit analyse van buitenlandse experimenten met prestatiebeloning in het onderwijs, blijkt dat er reeds vele vormen van prestatiebeloning geprobeerd zijn. Verschillen komen voornamelijk voor op het gebied van de prestatiemaat (waar wordt op beoordeeld?). De meeste onderzoeken gebruiken in ieder geval de toegevoegde waarde op toetsscores als maat voor prestatie, al dan niet gecombineerd met het slagingspercentage op die toetsen, en het percentage drop-outs. Andere gebruiken een zogenaamde carrièreladder als maatstaf: leraren kunnen zichzelf extra bekwamen of specialiseren en kunnen zich daar vervolgens op laten toetsen. Als ze de toets met goed gevolg doorstaan, stijgt hun salaris. In enkele gevallen gaan experimenten uit van de beoordeling door leerlingen of het ziekteverzuim als basis voor prestatie.

Hiernaast is er een verschil wat betreft het niveau van beoordeling: sommige experimenten maken gebruik van een teambeloning, anderen gaan uit van een individuele beloning. Tenslotte lopen de experimenten sterk uiteen op het gebied van de vorm en hoogte van de beloning. Toch valt niet eenduidig te stellen welke vorm precies werkt. Vergelijkbare experimenten geven tegenstrijdige resultaten en er is geen enkele vorm waarvan met zekerheid te zeggen is dat deze ook daadwerkelijk beloont waarvoor ze bedoeld is. Er moet daarmee geconcludeerd worden dat er op dit moment nog te weinig wetenschappelijk bewijs voorhanden is om met zekerheid te kunnen zeggen dat prestatiebeloning een goede vorm van belonen is in het onderwijs. Meer en langere experimenten zijn nodig om deze laatste stelling te bewijzen danwel te ontkrachten.

9.1.3 Welke lessen kunnen worden getrokken uit deze experimenten voor het implementeren van een prestatiebeloningssysteem? (deelvraag 3)

Ondanks dat het niet wetenschappelijk bewezen is dat prestatiebeloning werkt in het onderwijs kunnen uit de experimenten wel een aantal belangrijke lessen worden getrokken voor de toekomst. Zo is het ten eerste van belang om duidelijk voor ogen te hebben met welke reden prestatiebeloning ingevoerd wordt. Dat kan enerzijds zijn om een beter beeld te krijgen van de besteding van onderwijsgeld, waarbij degenen die het meeste resultaat behalen daar ook het meeste voor beloond worden. Anderzijds kan prestatiebeloning ingevoerd worden met het doel de onderwijsresultaten van leerlingen te verhogen. Als dit laatste het geval is zal er een duidelijke koppeling moeten zijn tussen het uiteindelijke doel (onderwijsresultaten verhogen) en de maat

waarin de prestatie en het resultaat worden uitgedrukt. De experimenten tonen aan dat als dit niet het geval is, leerkrachten geneigd zijn om zich te focussen op de factoren die beloond worden. Dit kan vervolgens negatieve effecten hebben voor het uiteindelijke doel.

In het verlengde daarvan moet bij het vormgeven van prestatiebeloning een goede praktische afweging worden gemaakt tussen een eerlijk (maar complex) systeem en een transparant (dus eenvoudig) systeem. Ook verdient het de aanbeveling om leerkrachten te betrekken bij het vormgeven, aangezien het blijkt dat leerkrachten positiever staan tegenover beleid dat zij zelf mede bepalen dan tegenover beleid dat hen 'van bovenaf' opgelegd wordt.

Een laatste les die getrokken kan worden uit de experimenten is dat ervoor moet worden gewaakt dat een systeem voor prestatiebeloning effect heeft voor alle leerlingen en niet slechts voor een selecte groep. Experimenten laten bijvoorbeeld zien dat meten op leerwinst vaak het meest voordelig is voor leerlingen in de middenmoot, aangezien leerkrachten vermoeden dat er bij het laagste en hoogste segment toch weinig winst te behalen valt.

9.2 Draagvlak

9.2.1 Hoe breed is het draagvlak onder Nederlandse leerkrachten PO voor de invoering van prestatiebeloning? (deelvraag 4)

Uit de enquêteresultaten blijkt dat leerkrachten sterk verdeeld zijn over de vraag of prestatiebeloning ingevoerd moet worden in het primair onderwijs. De voor- en tegenstanders zijn ongeveer gelijk verdeeld. Hierbij valt op dat oudere leerkrachten vaker negatief zijn dan jonge leerkrachten, lager opgeleide leerkrachten negatiever zijn dan hoger opgeleide leerkrachten en leerkrachten met een lage werktijdfactor negatiever dan hun collega's met een hoge werktijdfactor. Leerkrachten kunnen zich het beste vinden in een teambeloning voor uitmuntend presteren of een beloning voor het coachen van jonge collega's. Als grootste voordeel van prestatiebeloning zien leerkrachten dat het zou belonen wie daar het meeste recht op heeft maar zij geven tevens aan dat het grootste nadeel is dat deze prestatie niet goed objectief te meten valt.

9.2.2 Past prestatiebeloning 'als systeem' volgens Nederlandse leerkrachten en schoolleiders PO binnen de organisatiecultuur van het primair onderwijs? (deelvraag 5)

De organisatiecultuur van het primair onderwijs blijkt een cultuur te zijn die niet goed samengaat met een meer bedrijfsmatig systeem als prestatiebeloning. De reden hiervoor is dat de nadruk in het primair onderwijs veelal gelegd wordt op punten die een goede basis voor prestatiebeloning in de weg liggen. Deze basis voor prestatiebeloning zou gestoeld moeten zijn op een duidelijke missie en visie die, door middel van heldere besluitvorming, coördinatie en communicatie, vertaald wordt in gewenst gedrag en de daarbij behorende manier van werken. In het primair onderwijs lijkt de nadruk juist te liggen op gelijkheid, doordat alle leerkrachten hetzelfde bestaansrecht hebben ('voor de kinderen'). Ook ligt de nadruk meer op personen dan op prestaties, waardoor het aanspreken op die prestaties ertoe leidt dat mensen zich op hun persoon aangevallen voelen. Dit levert conflicten op die, in een organisatiecultuur waar mensen en hun gelijke bestaansrecht als belangrijkste goed worden gezien, niet op hun plaats zijn. Leerkrachten geven dan ook aan weinig vertrouwen te hebben in de kans van slagen van prestatiebeloning in het primair onderwijs. Wel kan een langzame verschuiving bemerkt worden tussen de verschillende generaties, waarbij de jongere generatie leerkrachten steeds geïnteresseerder lijkt te zijn in prestatiebeloning. Dit is echter niet per se toe te schrijven aan dat zij het *wel* eens zijn met de bovengenoemde basis van prestatiebeloning, maar eerder met de constatering dat zij een duidelijker link zien tussen zelfontwikkeling en de stijgende beloning die daarbij (volgens hen) gepast is.

Ook schoolleiders onderschrijven de bovengenoemde verschillen tussen de onderwijscultuur en de benodigde basis voor prestatiebeloning, maar zijn minder eenduidig in hun antwoord op de vraag of dit veranderd zou moeten worden. Een deel geeft aan dat zij het hoog tijd vinden dat dit gebeurd, omdat de gelijkheidscultuur niet bevorderlijk is voor het ontwikkelen van een professionele organisatie. Een ander deel geeft aan dat zij zeer veel waarde hecht aan deze gelijkheidscultuur en dat deze in gevaar zou komen als prestatiebeloning daadwerkelijk ingevoerd zou worden, omdat dit zou leiden tot een onderscheid in 'meer' en 'minder' leerkrachten – terwijl er juist gerespecteerd zou moeten worden leerkrachten die op een bepaald gebied heel goed, op een ander gebied niet per se even goed hoeven te zijn.

9.3 Voorwaarden

9.3.1 Wat zien zowel Nederlandse leerkrachten als schoolleiders PO als een eerlijke maatstaf van prestatie? (deelvraag 6)

Ondanks dat in de meeste wetenschappelijk literatuur én uitgevoerde experimenten de toegevoegde waarde op de toetsresultaten (of: *leerwinst*) van leerlingen wordt gehanteerd als primaire maatstaf van prestatie, zijn leerkrachten van mening dat dit in Nederland niet het geval moet worden. Het belangrijkste argument daarvoor is dat het slechts een deel van de ontwikkeling van een kind weerspiegelt en dat de andere delen (bijvoorbeeld sociaal-emotionele ontwikkeling) minstens zo belangrijk zijn. In plaats van leerwinst zou de beoordelingsmaat gebaseerd moeten zijn op zichtbare gedragskenmerken van een goede leerkracht: pedagogisch klimaat, didactisch vermogen en een goed klassenmanagement. Om dit te meten zou de schoolleider in eerste instantie de aangewezen persoon moeten zijn, aangezien deze het beste zicht heeft op het dagelijks functioneren van de leerkracht. Om een deel van de subjectiviteit te bestrijden die met een beoordeling door de eigen schoolleider gepaard gaat, zou de beoordeling ook plaats kunnen vinden door een 'personeelsfunctionaris' – bijvoorbeeld voor het schoolbestuur. Deze staat niet zo dichtbij de leerkracht dat hij zijn mening laat kleuren, maar creëert anderzijds ook niet het soort distantie dat de Onderwijsinspectie kenmerkt. Het belangrijkste is dat de observaties met regelmaat plaatsvinden en de beoordeling samengaat met een structurele gesprekkencyclus. Hiermee wordt ten eerste bestreden dat de beoordeling slechts een momentopname is en ten tweede wordt niet enkel prestatie maar ook ontwikkeling beloond.
Leerwinst kan, zoals gezegd, niet de primaire maatstaf zijn, maar kan wel gebruikt worden *in combinatie met* bovenstaande beoordelingswijze.

In zekere zin onderschrijven schoolleiders de bovenstaande beoordelingswijze als zij stellen dat beoordeling van leerkrachten altijd zal moeten plaatsvinden op basis van zichtbare prestaties. Die prestaties kunnen uiteenlopen van het vervullen van een extra taak naast het lesgeven tot aan de hierboven benoemde competenties die een goede leerkracht zou moeten hebben. Er moet echter altijd een manier zijn om aan mensen uit te leggen waar de ene leerkracht de beloning wel heeft gekregen en de ander hem niet heeft gekregen. Als dit niet het geval is gaan er scheve ogen komen binnen een team en dit leidt tot ongewenste conflicten.

9.3.2 Wat zien zowel Nederlandse leerkrachten als schoolleiders PO als een adequate beloning? (deelvraag 7)

Leerkrachten zijn het erover eens dat de beste manier om te belonen voor prestatie in geld is. Dit heeft ten eerste het voordeel dat leerkrachten zelf kunnen kiezen waaraan ze hun verkregen beloning besteden. Aangezien verschillende leerkrachten verschillende voorkeuren hebben, zou een vaststaande non-materiële beloning niet per se een beloning zijn die alle leerkrachten aantrekkelijk en dus motiverend vinden. Een tweede reden waarom geld een betere beloning is is dat veel non-materiële beloningen impliceren dat een leerkracht door zijn beloning minder tijd voor de klas door zou gaan brengen. Aangezien de beloning juist toegekend wordt op basis van deze prestaties voor de klas, zou het daarmee niet het doel bereiken waarvoor het is ingevoerd: goede leerkrachten behouden om zo de onderwijskwaliteit te verhogen.

Over de hoogte van de beloning bestaat een verschil tussen de geënquêteerde en geïnterviewde respondenten, waarbij de eersten een wijdere 'range' aangeven (1%-10%) dan de laatste (5%-10%). Wel kan met zekerheid gezegd worden dat de hoogte van de beloning adequaat is als deze tussen de 1% en 10% van het jaarsalaris ligt. Als de beloning lager is, bestaat er te weinig motivatie om de beloning te behalen. Een beloning hoger dan 10% van het jaarsalaris wordt als te hoog gezien omdat dit om zo veel geld zou gaan dat wrijving binnen het schoolteam onvermijdelijk wordt. Wel blijkt dat meer dan de helft van de leerkrachten erkenning belangrijker acht dan beloning. Tenslotte blijkt dat een beloning niet altijd de meest adequate sanctie hoeft te zijn. Er wordt in het primair onderwijs zeer weinig aangesproken op prestatie en dit heeft tot gevolg dat onderpresterende leerkrachten vaak te lang slecht les kunnen blijven geven, zonder dat hier iets aan gedaan wordt. In zo'n geval moet ontslag niet de eerste optie zijn, maar moet het wel mogelijk zijn deze optie – na uitblijven van verbetering – aan te kunnen wenden.

Schoolleiders zijn sterk verdeeld over de vraag wat een adequate beloning is. Sommigen geven aan dat het mogelijk moet worden (of dat het al mogelijk is) beter presterende leerkrachten beter te belonen. Anderen geven juist aan dat dit absoluut niet de manier is waarop prestatie gestimuleerd moet worden en dat bijvoorbeeld een uitje voldoende moet zijn om het team gemotiveerd te houden. Wat betreft de mening van schoolleiders kunnen dan ook geen eenduidige conclusies getrokken worden.

9.4 Hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde:
"Onder welke voorwaarden zou prestatiebeloning kans vans slagen hebben in het primair onderwijs in Nederland?"

Alle antwoorden op de bovenstaande deelvragen samenvoegend, kan worden gesteld dat de voorwaarden voor het invoeren van prestatiebeloning in het Nederlands primair onderwijs zijn: een betere aansluiting van de organisatiecultuur in het onderwijs bij de organisatiecultuur die past bij prestatiebeloning, een rechtvaardige beoordeling gebaseerd op een, door regelmatige en eerlijke observatie en in een structurele gesprekkencyclus onderbouwd, oordeel van de eigen schoolleider of een betrokken maar objectieve personeelsfunctionaris en, tenslotte, een adequate beloning in geld die niet hoger is dan 10% van het jaarsalaris, en altijd gepaard moet blijven gaan met waardering. Gezien deze conclusie is de belangrijkste voorwaarde voor de invoering van prestatiebeloning in het primair onderwijs in Nederland dus niet zozeer, zoals de titel van deze scriptie suggereert 'leren van presteren', maar 'leren over presteren': leren over de onderwijscultuur en hoe deze samenhangt met prestatiebeloning, leren over eerlijk beoordelen, leren over adequaat belonen en, tenslotte, leren over (hoe en wat kinderen) leren. Op dit moment moet echter geconcludeerd worden dat het te vroeg is om over te gaan tot implementatie.

9.5 Discussie en reflectie

Het doel van deze scriptie was om meer inzicht te geven in een complex systeem als prestatiebeloning, en de kans van slagen daarvan in het Nederlandse primair onderwijs. Een combinatie van verschillende methoden is daarbij een effectieve aanpak gebleken, aangezien het de voordelen van verschillende onderzoeksmethoden combineert. Hierdoor kan bijvoorbeeld meer nuance worden gegeven aan de uitkomsten van een kwantitatieve enquête, en kunnen interviewresultaten gekoppeld worden aan een breder, cijfermatig kader. Terugkijkend was het wel beter geweest de essayopdracht te vervangen door interviews met schoolleiders. Op die manier was er zeer waarschijnlijk een uitvoeriger en beter generaliseerbaar beeld ontstaan van hun visie op prestatiebeloning. Een tweede punt is dat het lastig was bij het analyseren van de gegevens dat er in de bestaande literatuur nauwelijks overeenstemming bestaat over de in dit

onderzoek gemeten factoren, zoals welke vorm van prestatiebeloning effectief is of hoeveel draagvlak er onder leerkrachten bestaat voor prestatiebeloning. De resultaten van het onderzoek zijn daardoor moeilijk te vergelijken met reeds bestaande literatuur. In de paar gevallen waarin deze mogelijkheid wel bestaat, komen de in dit onderzoek gepresenteerde resultaten redelijk overeen met wat reeds gevonden is. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld de overeenkomst met Murnane en Cohen (1986) over het belang van inspraak bij het vormgeven van een prestatiebeloningssysteem. Een ander voorbeeld is dat de voorkeuren van leerkrachten met betrekking tot verschillende vormen van prestatiebeloning sterk overeenkomen met de resultaten van een vergelijkbare enquête van Ballou en Podgursky (1993) in de Verenigde Staten. Een opvallend verschil in resultaten met deze laatste enquête is echter dat in Nederland leerkrachten die al prestatiebeloning ontvangen positiever hierover zijn dan hun collega's die dit niet ontvangen. In het onderzoek van Ballou en Podgursky is dit juist andersom. Dit zou wellicht te maken kunnen hebben met een verschil in competitiedrang tussen Nederlandse en Amerikaanse leerkrachten, maar er zal nader onderzoek voor nodig zijn om dit verschil te kunnen verklaren.

Een laatste punt van reflectie betreft het beoordelen van leerkrachten en is te illustreren met het Latijnse spreekwoord *'Quis custodiet ipsos custodes?'*. Letterlijk vertaald betekent dit: 'wie bewaakt de bewakers?', maar in het kader van dit onderzoek moet de vraag vertaald worden met 'wie beoordeelt de beoordelaars?'. De gedachte hierachter is ingegeven door de nadruk die (in literatuur en in resultaten van dit onderzoek) gelegd wordt op een betrouwbaar en valide meetinstrument voor prestatie. De vraag is namelijk, naast de vraag *wat* nu een betrouwbaar en valide instrument is, *wie* die betrouwbaarheid en validiteit vervolgens gaat controleren. En hoe betrouwbaar of consistent zijn deze beoordelaars vervolgens? Zo kan deze vraag telkens een niveau hoger gesteld worden. Ook op dit punt is nader onderzoek, naar een manier om dit probleem te omzeilen, gewenst.

Literatuur

- Ariely, D. et al. (2005). *Large Stakes and Big Mistakes.* Federal Reserve Bank of Boston Working Paper, *nr. 5(11).*

- Atkinson, A. et al. (2009). Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. In: *Journal of Labour Economics, 16(3),* 251-261

- Baker, E.L. (2009). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers.* Economic Policy Institute Working Paper, *nr. 278*

- Ballou, D. (2001). Pay for performance in public and private schools. In: *Economics of Education Review, 20(1),* 51-61

- Ballou, D. & Podgursky, M. (1993). Teachers attitudes toward merit pay: Examining conventional wisdom. In: *Industrial and Labor Relations Review, 47(1),* 50-61

- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods.* Oxford: Oxford University Press

- Burnes, B. (2004). *Managing Change.* Londen: Prentice Hall

- Bush, T. (2010). *The Principles of Educational Leadership & Management.* Londen: Sage Publications

- CAO PO (2009). Collectieve Arbeidsovereenkomst voor het primair onderwijs 2009.

- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Centraal Bureau voor de Statistiek (2008). *Jaarboek Onderwijs in Cijfers 2008.* Den Haag: CBS

- Commissie Dijsselbloem (2008). *Tijd voor Onderwijs.* Den Haag: Tweede Kamer

- Commissie Leraren (ovv. A. Rinnooy-Kan) (2007). *LeerKracht! (Advies van de Commissie Leraren).* Den Haag: Tweede Kamer.

- Coyle-Shapiro, J.A.M. en Kessler, I. (2002). Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11(2002),* 69-86

- Dee, T.S. & Keys, B.J. (2004). Does merit pay reward good teachers? Evidence from a randomized experiment. In: *Journal of Policy Analysis and Management, 23(3),* 471-488.

- Deci, E.L. en Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum

- Dixit, A. (2002). Incentives and organizations in the public sector: an interpretative review. In: *Journal of Human Resources, 37(4)*, 696-727

- Eberts, R. et al. (2002). Teacher performance incentives and student outcomes. In: *Journal of Human Resources, 37(4)*, 913-927

- Figlio, D.N. & Kenny, L.W. (2007). Individual teachers incentives and student performance. In: *Journal of Public Economics, vol. 9*, 901-914

- Gerrits, R. (2010). Waardering gaat boven inkomen. In: *De Volkskrant*, Katern JONG, 28 september 2010, p. 42-43

- Glazerman, S. en Seifullah, A. (2010). *An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year Two Impact Report.* Washington D.C.: Mathematica Policy Research, Inc.

- Glewwe, P. et al. (2010). Teacher incentives. In: *American Economic Journal: Applied Economics, 2(2010)*, 205-227

- Gomez-Mejía, L.R. et al (2007). *Managing Human Resources.* New Jersey: Pearson Education

- Hanushek, E.A. (2003). The failure of input-based schooling policies. In: *Economic Journal, 113(485)*, F64-F98

- Hanushek, E.A. en Rivkin, S.G. (2005). Teachers, schools and academic achievement. In: *Econometrica, 73(2)*, 417-458

- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. In: *American Economic Review (Papers & Proceedings), May 2010*, 267-271

- Hatry, H.P. & Greiner, J.M. (1984). *Issues in Teacher Incentive Plans.* Washington D.C.: The Urban Institute

- Hettema, P. (red.). (2007). *Van wie is het onderwijs? De veranderende rol van leraar, manager en minister.* Amsterdam: Uitgeverij Balans

- Holstrom, B. en Milgrom, P. (1991). Multitask principal-agent analyses: incentive contracts, asset ownership, and job design. In: *Journal of Law, Economics & Organization, 7(1991)*, 24-52

- Jacob, B.A. & Lefgren, L. (2007). Can principals identify good teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. In: *Journal of Labor Economics, 26(4)*, 101-136

- Kabinet Rutte-I (2010). *Vrijheid en verantwoordelijkheid.* Regeerakkoord VVD-CDA (in te zien op: www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010)

- Ladd, H.F. (1999). The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes. In: *Economics of Education Review, 18(1999)*, 1-16

- Lavy, V. (2002). Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on student achievement. In: *Journal of Political Economy, 110(6)*, 1286-1317

- Lavy, V. (2009). Performance pay and teachers' effort, productivity, and grading ethics. In: *American Economic Review 2009, 99(5)*, 1979-2011

- Lazear, E.P. (2003). Teacher Incentives. In: *Swedish Economic Policy Review, 10(2003)*, 179-214

- Leigh, A. en Mead, S. (2005). Lifting teacher performance. In: *Progressive Policy Institute Policy Report, vol. 4(2005)*

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland – Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren.* Publicatienr.: OCW 08BK2007B022, 30-31

- Muralidharan, K. en Sundararaman, V. (2009). *Teacher performance pay: experimental evidence from India.* National Bureau of Economic Research Working Paper, nr. 15323

- Murnane, R.J. & Cohen, D.K. (1986). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and few survive. In: *Harvard Educational Review, 56(1)*, 1-17

- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups.* Cambridge: Harvard University Press

- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap.* Den Haag: Onderwijsraad

- Onderwijsraad (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld.* Den Haag: Onderwijsraad

- Rousseau, D., Robinson, S.L. (1994). Violating the Psychological Contract: Not he Exception but the Norm, In: *Journal of Organizational Behavior, 15(1994)*, 245-259

- Scott, W.R. (2009). *Financial Accounting Theory.* Toronto: Pearson Prentice Hall

- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2008). *Factsheet Internationaal Gender Docenten in het Onderwijs.* (via: www. onderwijsarbeidsmarkt.nl)

- Simon, H.A. (1951). A formal theory of the employment relation. In: *Econometrica, 19(1951)*, 293-305

- Springer, M.G. en Ballou, D. (2010). *Teacher Pay for Performance. Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching.* Nashville: National Center on Performance Incentives

- Toch, T. (1991). *In the Name of Excellence.* Oxford: Oxford University Press

- Vigdor, J.L. (2009). *Are teachers absences worth worrying about in the U.S.?*. Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research Working Paper nr. 24, april 2009.

- Wawoe, K. (2011). *Bonussen en onderpresteerders in het onderwijs.* Onderzoek in opdracht van de Algemene Onderwijsbond.

- Wieringen, A.M.L. van (2004). *Organisatie van scholen.* Apeldoorn: Garant

BIJLAGEN

Bijlage 1: Enquête

Onderzoek Prestatiebeloning Primair Onderwijs

Beste leerkracht,

hartelijk dank dat u wilt deelnemen aan deze enquête ten behoeve van mijn afstudeerscriptie. Het onderwerp van deze enquête is de mogelijke invoering van prestatiebeloning in het primair onderwijs in Nederland. Ik ben erg benieuwd naar uw mening daarover. Graag wil ik u verzoeken alle antwoorden naar waarheid en gevoel in te vullen.

Bij voorbaat dank!

Bas Warner

1.
Hieronder staan een aantal stellingen die betrekking hebben op prestatiebeloning. Kunt u aangeven in hoeverre u het met deze stellingen eens bent? (1= helemaal oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= helemaal eens)

	1				5
Prestatiebeloning zou moeten worden ingevoerd in het primair onderwijs in Nederland.	○	○	○	○	○
Beloning naar prestatie heeft een goede kans van slagen in het primair onderwijs in Nederland.	○	○	○	○	○
Versoepeling van ontslagbescherming is effectiever dan het invoeren van prestatiebeloning.	◉	○	○	○	○
Bij mij op school wordt de leerkracht individueel erkend (dus niet per se: beloond) voor zijn of haar kwaliteiten.	○	○	○	○	○
Bij mij op school vindt een eerlijke evaluatie van individuele leerkrachten plaats.	○	○	○	○	○
Bij mij op school vindt een eerlijke evaluatie van het team plaats.	○	○	○	○	○
Erkenning is mij meer waard dan beloning.	○	○	○	○	○

2.
Kunt u aangeven wat volgens u het grootste voordeel zou kunnen zijn aan prestatiebeloning?

○ Prestatiebeloning zorgt voor betere en gemotiveerder leerkrachten.

○ Prestatiebeloning zorgt voor een beter onderscheid tussen goede, middelmatige en slechte leerkrachten.

○ Prestatiebeloning is eerlijker: het beloont wie daar het meeste recht op heeft.

○ anders, nl..

3.
Kunt u aangeven wat volgens u het grootste nadeel zou kunnen zijn aan prestatiebeloning?

○ Prestatiebeloning past niet binnen de cultuur van het primair onderwijs.

○ Prestatiebeloning zorgt voor een ongewenste verdeling tussen winnaars en verliezers.

○ Prestatie is niet objectief te meten.

○ Prestatiebeloning zorgt ervoor dat leerkrachten enkel doen wat nodig is om de beloning te krijgen.

○ anders, nl..

4.

In eerder onderzoek zijn al een aantal mogelijke maatregelen met betrekking tot prestatiebeloning voorgesteld. Kunt u aangeven in hoeverre u het met deze maatregelen eens zou zijn? (1= zeer oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= zeer eens)

	1				5
Extra salaris voor een leerkracht die extra verantwoordelijkheden neemt als mentor van beginnende leerkrachten.	☐	☐	☐	☐	☐
Extra salaris voor het lesgeven op een school met een hoog percentage achterstandsleerlingen (een hoog leerlinggewicht).	☐	☐	☐	☐	☐
Extra salaris voor het lesgeven in een gebied waar een groot lerarentekort heerst.	☐	☐	☐	☐	☐
Het salaris van leerkrachten neemt toe op basis van een 'carrièreladder': aan de hand van vastgestelde niveau's van prestatie klimmen leerkrachten omhoog, waarbij elke stap voorafgegaan wordt door een beoordeling van een daartoe bevoegde commissie.	☐	☐	☐	☐	☐
Een incidentele bonus voor een leerkracht die in een bepaald jaar uitzonderlijk presteert of uitzonderlijke verbetering laat zien.	☐	☐	☐	☐	☐
Een incidentele bonus voor het team op een school dat in een bepaald jaar uitzonderlijk presteert of uitzonderlijke verbetering laat zien.	☐	☐	☐	☐	☐

5.

Beoordeling

Stel nu dat er besloten wordt om prestatiebeloning in te voeren: wat zou u dan zien als het meest eerlijke niveau van beoordeling?

☐ beoordeling op basis van individuele prestaties van de leerkracht.

☐ beoordeling op basis van de prestaties van het team.

6.

Kunt u van de onderstaande manieren van beoordelen aangeven hoe eerlijk u deze zou vinden, indien deze toegepast zouden (gaan) worden op uw school? (1= zeer oneens, 2= oneens, 3= neutraal, 4= eens, 5= zeer eens).
Beoordeling op basis van:

	1				5
a. toetsresultaten (bijvoorbeeld CITO-LVS toetsen)	☐	☐	☐	☐	☐
b. toegevoegde waarde op toetsresultaten (ten opzichte van instroom, vgl. CITO gecorrigeerd)	☐	☐	☐	☐	☐
c. beoordeling door de directeur/schoolleider van de eigen school	☐	☐	☐	☐	☐
d. beoordeling van een daartoe bevoegde commissie van het eigen schoolbestuur	☐	☐	☐	☐	☐
e. beoordeling van een daartoe bevoegde, onafhankelijke overheidscommissie (bv. Inspectie van het Onderwijs)	☐	☐	☐	☐	☐
f. beoordeling door ouders van de leerlingen van uw klas	☐	☐	☐	☐	☐
g. beoordeling door collega's	☐	☐	☐	☐	☐
h. een combinatie van b en c (toegevoegde waarde en eigen directeur)	☐	☐	☐	☐	☐
i. een combinatie van b en d (toegevoegde waarde en schoolbestuur)	☐	☐	☐	☐	☐
j. een combinatie van b en e (toegevoegde waarde en onafhankelijke overheidscommissie)	☐	☐	☐	☐	☐
k. een combinatie van c en g (eigen directeur en collega's)	☐	☐	☐	☐	☐

l. een combinatie van c en f (eigen directeur en ouders)	☐	☐	☐	☐	☐
m. een combinatie van b en f (toegevoegde waarde en ouders)	☐	☐	☐	☐	☐
n. een combinatie van b en g (toegevoegde waarde en collega's)	☐	☐	☐	☐	☐

7.

Kunt u tevens aangeven naar welk van bovenstaande manier van beoordelen uw voorkeur zou uitgaan (bijvoorbeeld: 'a' of 'g')? Het is tevens mogelijk om hier een andere 'combinatie' in te vullen.

8.

Beloning

Stel dat prestatiebeloning ingevoerd zou worden: welke wijze van belonen zou dan uw voorkeur hebbben? Een materiële beloning (bv. salaris) of een non-materiële beloning (bv. vrije tijd)? *

☐ a. materiële beloning

☐ b. non-materiële beloning

9.

Stel dat u materieel voor uw prestaties beloond zou worden: welke wijze van belonen zou dan uw voorkeur hebben?

☐ a. beloning door middel van structurele salarisverhoging bij goed presteren

☐ b. beloning door middel van een eenmalige (incidentele) bonus bij goed presteren

☐ c. anders, nl..

10.

Wat zou voor u in zo een geval een reële materiële beloning zijn? *

☐ a. een percentage van mijn maandsalaris, zo ja: welk percentage?

☐ b. een percentage van mijn jaarsalaris, zo ja: welk percentage?

☐ c. een eenmalige, absolute bonus (dus niet gerelateerd aan salaris), zo ja: welk bedrag (in euro)?

☐ d. anders, nl..

11.

Stel dat u non-materieel voor uw prestaties beloond zou worden: welke wijze van belonen zou dan uw voorkeur hebben?

☐ a. beloning door middel van meer (doorbetaalde) vrije dagen

☐ b. beloning door de mogelijkheid mijn werktijden flexibeler in te vullen

☐ c. beloning door de mogelijkheid meer betaalde trainingen/opleidingen te volgen

☐ d. beloning door de mogelijkheid andere taken uit te voeren naast het lesgeven (bijvoorbeeld: coachen van jonge collega's)

☐ e. anders, nl..

12.

Wat zou u in dit geval een redelijke beloning vinden?

13.

Bestaat er op uw school reeds een vorm van prestatiebeloning (behalve de functiemix)? *

- ☐ Ja
- ☐ Nee

14.

Zo ja: ontvangt u deze prestatiebeloning of heeft u deze in het afgelopen jaar ontvangen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

15.

Wat is uw leeftijd?

16.

Wat is uw geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

17.

Wat is uw opleidingsniveau?

- ☐ Bachelor
- ☐ HBO-Master
- ☐ WO-Master
- ☐ anders, nl..

18.

Hoeveel jaar staat u al voor de klas?

19.

In welke schaal zit u? *

- ☐ LA
- ☐ LB
- ☐ LC
- ☐ anders, nl..

20.

In welke salarisperiodiek zit u?

21.

Wat is uw werktijdfactor (fte) ?

22.

Geeft u les in de onderbouw, in de bovenbouw, of in allebei?

- onderbouw
- bovenbouw
- allebei

23.

Waar heeft u in het verleden lesgegeven?

- altijd in de onderbouw
- altijd in de bovenbouw
- eerst onderbouw, toen bovenbouw
- eerst bovenbouw, toen onderbouw
- wisselend

24.

Op wat voor een soort school geeft u les?

- een school met een laag leerlingewicht
- een school met een gemiddeld leerlinggewicht
- een school met een hoog leerlinggewicht

25.

Op wat voor soort scho(o)l(en) heeft u in het verleden lesgegeven?

- altijd op een school met laag leerlinggewicht
- altijd op een school met gemiddeld leerlinggewicht
- altijd op een school met hoog leerlinggewicht
- eerst hoog, daarna laag/gemiddeld leerlinggewicht
- eerst laag/gemiddeld, daarna hoog leerlingewicht

26.

Staat uw school in een stedelijk of landelijk gebied?

- Stedelijk
- Landelijk

27.

Welke denominatie heeft uw school?

- ☐ Openbaar
- ☐ Katholiek
- ☐ Protestants-Christelijk
- ☐ Algemeen bijzonder
- ☐ Montessori
- ☐ Dalton
- ☐ Jenaplan
- ☐ Islamitisch
- ☐ anders, nl..

Dit is het einde van de enquête. Ik wil u zeer hartelijk dank voor het deelnemen, u helpt mij een flink eind op weg naar afstuderen! Mocht u geinteresseerd zijn in de resultaten van het onderzoek, deel willen nemen aan een uitgebreider interview omtrent dit onderwerp of heeft u verder nog vragen, dan kunt u contact opnemen via baswarner@gmail.com

Nogmaals dank!

Bijlage 2: Respondentenlijst

Respondentenlijst Interviews

	Leeftijd	Denom	Llgewicht	salaris	landelijk/stedelijk	functie
R1	23	RK	laag	LA-3	landelijk	Leerkracht
R2	30	OV	hoog	LA-10	stedelijk	Leerkracht
R3	29	OV	gemiddeld	LA-7	stedelijk	Leerkracht
R4	25	OPB	hoog	LA-4	stedelijk	Leerkracht/IB
R5	25	RK	gemiddeld	LA-3	stedelijk	Leerkracht
R6	27	OPB	hoog	LB-1	stedelijk	Leerkracht/Coach
R7	52	nvt	nvt	nvt	nvt	Personeelsadviseur
R8	33	OPB	hoog	LB-2	stedelijk	Leerkracht SO
R9	25	RK	gemiddeld	LA-2	stedelijk	Leerkracht
R10	25	RK	gemiddeld	LA-2	stedelijk	Leerkracht
R11	35	JPL	gemiddeld	LA-2	stedelijk	Leerkracht
R12	29	RK	gemiddeld	LA-7	stedelijk	Leerkracht
R13	23	MONT	laag	LA-1	stedelijk	Leerkracht
R14	26	MONT	gemiddeld	LA-1	stedelijk	Leerkracht
R15	26	RK	gemiddeld	LA-1	stedelijk	Leerkracht
R16	23	nvt	nvt	nvt	nvt	student PABO
GEM	28,5					

Bijlage 3: Topiclist Interviews

Topiclist Interviews Prestatiebeloning

- **Voorstellen, uitleg onderzoek → eerst hebben we het over de situatie op *dit* moment (hoe zit het nu in elkaar en hoe werkt dat?) daarna gaan we door op 'onder welke voorwaarden?'.**

- **Aanleiding:** belonen van prestatie verhoogt kwaliteit en aantrekkelijke beroep verhoogt kwantiteit (LeerKracht!)

1. Wordt het nu ook daadwerkelijk zo beleefd, dat *kwalitatieve en kwantitatieve* lerarentekort? Op welke manier is dat voelbaar? Wat is de verwachting in het veld met betrekking tot de toekomst?

2. Statusverlies van het beroep: op welke manier wordt dat gevoeld, hoe komt dat tot uiting? Hoe is dat te merken in dagelijkse praktijk? Waaruit blijkt dat?

3. Salaris in onderwijs: hoe eerlijk is dat op dit moment? In hoeverre dekken de salarismogelijkheden de carrièreperspectieven?

4. Loopbaanmogelijkheden / carrièreperspectieven: zijn die er en hoe worden die uitgedrukt (verschil tussen perspectieven qua doorgroeimogelijkheden in bekwaamheid/expertise én perspectieven in beloning: zijn twee verschillende zaken!!)

4. Functiemix: welke mogelijkheden biedt dat op dit moment?

- **Organisatiecultuur:** veel over gesproken, nog nooit goed geanalyseerd.

1. Definieer dat nu eens: wat is die organisatiecultuur? Waar bestaat die uit in de praktijk? do's en dont's. En hoe verhoudt zich dat tot een beloningssysteem: wat moet daar per se of per se *niet* in zitten om het te laten werken??
2. Coöperatief (onderwijs) versus competitief (bedrijfsleven): is dat zo? → zo ja: hoe worden conflicten dan *nu* opgelost? (bijv. als iemand onderpresteert) en hoe worden mensen *nu* beloond (erkenning? bindingstoelage?)
3. Wat maakt de onderwijssector nu zo specifiek dat het goed gedijt bij coöperatie? Hoe is dat anders dan in het bedrijfsleven?
4. Schoolkenmerken van Wieringen (impliciet).
5. Erkenning/waardering versus beloning?
6. Wat voor rol spelen directie, schoolbestuur en ministerie hierin?
7. Wat zou er moeten veranderen in die cultuur, wil prestatiebeloning werken?

- **Beoordelen**

1. Op welk niveau moet beoordeeld worden? Team of individu? Wat maakt het een logischer/eerlijker dan het ander (denk aan: coöperatieve geest, autonomie, bijdrage aan het geheel te meten?, free-riden, 1/n, vriendjespolitiek)

2. Waarop moet beoordeeld worden? Wat maakt een goede leerkracht?
→ bv. gedrag, capaciteiten om kennis over te dragen (didactief), capaciteiten om 'op te voeden en veilig klimaat te scheppen' (pedagogiek), professionele houding (wat is dat?), prettig in het team, goed in de omgang met ouders? (ook: institutionalisering en 'slack resources'*)

3. Hoe moet dat gemeten worden?
→ subjectief of objectief en wat is dat precies?
→ aan de hand van toetsscores of toegevoegde waarde daarop (value-added), klassenbezoek, subjectieve mening schoolleider over functioneren?

4. Wat zijn de gevaren daaraan en kunnen die ondervangen worden?

5. Door wie moet dat beoordeeld worden?
→ directie, schoolbestuur, collega's, ouders, leerlingen, overheid (onafhankelijke commissie óf Inspectie?

6. Zijn die daar op dit moment al toe in staat? Zo nee: wat zou er geleerd/veranderd moeten worden om dat wel zo te doen?

** Perrow (1970): bij beoordeling lastig: verschil tussen samenhang en causaliteit. Desalniettemin veel uniformiteit door institutionalisering van idee 'goed onderwijs' (Meijer & Rowan, 1992 ; Meijer et al. 2002)*
Praktische omwegen hiervoor: institutionalisering en 'slack resources' (doordat het onmogelijk is alle kennis te vergaren en op basis daarvan te handelen → genoegen nemen met minder situationeel afgestemd onderwijs: klassikaal onderwijs, gestandaardiseerde testen) → docent als 'reactive practioner'

- **Belonen**

1. Gewaardeerd worden of beloond worden? Wat is belangrijker?

2. Op welke wijze zou je beloond willen worden voor een goede prestatie?
→ in geld, in tijd, in 'dingen' (laptop, ipad vd school etc.), flexibeler werk, leuker werk (bv coaching, lesmateriaal ontwikkelen), opleiding/training, meer waardering, *baanzekerheid*?

3. Moet een beloning structureel zijn of incidenteel: en wat als prestatie na een jaar ondermaats wordt? Hoe dan terugdraaien?

3. Wat is een redelijke beloning, zowel materieel als immaterieel?
→ bij materieel: percentage van maand/jaarsalaris? Incidentele bonus van hoeveel euro? Wanneer wordt het de moeite waard?
→ bij immaterieel: is dat te kwantificeren?

5. Belangrijke vraag/afweging: sanctioneren kent twee kanten: straffen en belonen. Zou straffen (ontslag, berisping, bevoeging) meer/minder/evenveel uithalen als een goede beloning? In hoeverre is dat een optie? Hoe werkt dat nu?

6. Speelt het huidige salaris een rol bij de mening over prestatiebeloning? (Twee theorieën: 1. Beloning = erkenning = motivatie. 2.Motivatie is al intrinsiek en niet uit te lokken. Beter hoger basissalaris.)

- **Achtergrondkenmerken**
    - leeftijd
    - geslacht
    - schoolkenmerken: denominatie, leerlinggewicht
    - onderbouw/bovenbouw
    - salarisschaal en -periodiek

Bijlage 4: Voorbeeldinterview

Interview met ……..……., 18-5-2011 @ ……, Amsterdam

Achtergrondkenmerken:

Leeftijd:	29
Denominatie:	Katholiek
Leerlinggewicht:	gemiddeld
Onder/boven:	groep 5 loopbaan mix
Salaris:	LA-7

[Uitleg Bas over interview, onpartijdigheid en onderwerp van scriptie, en rapport Leerkracht!]

I: Dat zijn hun bevindingen, en de vraag is eigenlijk aan jou: merk je dat in je werkpraktijk, in het veld. Dus dat statusverlies en dat lerarentekort?
R: Ja, kijk wat ik net zei, ik werk twee jaar in het onderwijs, dus daar kan ik niet heel erg goed een uitspraak over doen. Maar kwalitatief..ja, weet je, er worden gewoon hele hoge eisen gesteld, je moet gewoon heel veel doen waardoor je gewoon op sommige dingen wat steken moet laten vallen. En de ene leerkracht doet het op de juist gebieden en de andere... en als je dat doet op basis van je [latere?] en je steekt minder tijd in echt de basisvakken, dan zal je zien dat het kwalitatief minder gaat. Dat zie je bij sommige leerkrachten, zie je dat gebeuren. Maar ja, dat komt ook omdat er zo'n druk op ligt, waardoor je ook soms wel moet. Maar dat aantal, want je had het ook over de hoeveelheid, het aantal leerkrachten. Dat is eigenlijk heel simpel, er is veel ziekteverzuim bij ons, vooral in de bovenbouw, dat scheelt ook wel weer bovenbouw/onderbouw/middenbouw. En vacatures, ja, dat valt nog mee, er is wel heel veel komen en gaan hier van leerkrachten, maar we hebben dan ook een groot team en best wel een relatief jong team, dus ook wel veel...hoofdzakelijk vrouwen natuurlijk, dus veel zwangerschappen. Maar het is niet echt een probleem om dat op te vullen, daar is niet echt sprake van. Ik heb alleen niet echt het gevoel dat het echt schreeuwen om leerkrachten is, want wij hebben nu ook weer vacatures lopen, en er zijn ook alweer een aantal sollicitanten, dus nee, dat vind ik hier niet echt.

I: En dat statusaspect? Hè, als je aan je vrienden vertelt dat je leerkracht bent, of de houding die ouders naar je toe hebben?
R: Nou, ik merk wel van ouders uit dat ze vaak zeggen, mijn ouders zijn gelukkig heel erg tevreden, dus dat spreken zij ook uit van 'wat goed, ik zou dit nooit kunnen'. Op die manier. Hoe zij het vak zien, dat ze altijd gillend weglopen als ze hier in de klas komen, dus dat ze blij zijn dat ze die kinderen bij mij mogen achterlaten. Daardoor krijg je wel een beetje nou ja, zij waarderen het natuurlijk, het is knap werk. Maar vrienden ook. Maar ik merk wel bijvoorbeeld, dat als ik met onbekenden praat en ik zeg bijvoorbeeld.... er is ook wel verschil tussen 'juf' of 'leerkracht'. Want als je juf zegt, zijn ze vaak wel klaar, dan weet men vaak al van 'dan zit je in het basisonderwijs, dan weet ik wel wat je doet'. Maar als je leerkracht zegt, krijg je nog wel vaak de vraag 'nou in het middelbaar onderwijs of het basisonderwijs?'. Dus daar zit al een verschil in, en ik heb ook wel gemerkt op een feestje of op een gelegenheid, dat als ik zeg 'ik ben juf', dan houdt iemand snel op met praten, vraagt niet zo snel door. En als iemand zegt 'ik zit in het bedrijfsleven en ik doe, ik ben evenementmanager', dan is het in ene interessant. Mensen denken al vaak, die helemaal geen affiniteit met het onderwijs hebben, denken al vaak wel wat het is, wat het inhoudt. Althans zo komt het op mij over en of het nou samenhangt met ze vinden het niet interessant, minder waarde of ze weten gewoon wat het is, punt uit, ze hebben geen vragen, dat

weet ik niet. Nee, en dat vraag ik wel eens dan zeggen ze van ‘oh, nou’ en dan is het wel duidelijk. Dan leg ik het verder ook niet uit. Ja, weet je dat zijn beroepen als politieman, brandweerman, juf, verpleegkundige: mensen die denken vaak te weten wat het is, maar ik heb niet echt het gevoel dat ze er nou heel erg laatdunkend over zijn. Maar het hangt er natuurlijk ook vanaf hoe je het zelf brengt, verwoordt, en hoe ze het oppakken.

I: Precies, en als je kijkt naar het salaris op dit moment en de doorgroeimogelijkheden die je daarin hebt?
R: Eh, ja, op zich, kijk als je niet iemand bent die daar achteraan zit dan is het niet echt goed. En kijk, ik ben een, ik kwam al met een HBO-opleiding voordat ik de PABO ging doen, dus ik ben in een heel andere schaal terecht gekomen dan waar het begint. Daardoor heb ik een relatief vrij goed salaris gekregen. Maar de doorgroeimogelijkheden, als je dat vergelijkt met het bedrijfsleven, is minimaal, als je het vergelijkt met de prestaties die je ervoor moet leveren vind ik dat niet evenredig. Helemaal als je het vergelijkt ook met, meer economische sectoren, dan is dat heel scheef, heel krom. Dus het aantal uren dat je maakt, ja, versus het salaris vind ik niet in verhouding staat.

I: Nee, en als je het over ontplooiing hebt, zeg maar, dus ontwikkeling niet zozeer op salarisvlak, maar ontwikkeling van jezelf in de loop der tijd, als je kijkt naar de mogelijkheden die het basisonderwijs daarin biedt. Is dat ook minimaal of?
R: Nou kijk, deze school biedt je wel de mogelijkheden om dat te doen. Kijk, al heel snel kan je naar RT toe of naar IB of je, na een aantal jaren misschien nog iets in het managementteam. En deze school biedt wel de mogelijkheden om dat te gaan doen. Maar weet je, dan houdt dit vak eigenlijk al heel snel op, het is of basisleerkracht, dat je gewoon voor de klas staat, of je bent IB of je bent RT of je komt het managementteam in. En als je niks hebt.. ja, de mogelijkheden zijn daar dus je kan wel doorgroeien. Maar als je daar al niks voor voelt om echt nog boven de kinderen te zitten, dan houdt het wel snel op. Dus het is best wel beperkt. En dat vind ik niet heel aantrekkelijk in het onderwijs.

I: Nee, en brengt die functiemix die ze nu aan het invoeren zijn daar nog iets van verbetering of verandering in?
R: Ik moet je zeggen dat ik het niet heel erg volg, de functiemix. Dat komt ook omdat ik al bezig ben, ik ga minder werken in het basisonderwijs, juist meer andere, ja eigenlijk op zoek ben naar iets anders ook.

I: Heeft dat er mee te maken ook? Dat je het gevoel hebt dat er op een gegeven moment een grens zit waarop je jezelf kan ontwikkelen?
R: Eh, ja. Kijk, het komt ook...

I: Of gaat het om het inkomen?
R: Nou het is een beetje, ik ben het niet eens met hoe het onderwijs wordt ingevuld. Er is te veel druk vind ik, en dat gaat ten koste van echt de kwaliteit die je levert. En wat ik al zei, dat is maar net hoe je het invult, maar toch nog. Er wordt heel veel geeist van een leerkracht, er wordt heel veel geeist van de leerlingen. En ik denk op een gegeven moment, ‘waar gaat het heen, wat willen we nog, wat willen we eigenlijk bieden?’.

I: En waar gaan die eisen dan in zitten?

R: Nou in het registreren van allerlei dingen, wat onwijs veel tijd kost, waardoor je weer tekort schiet in bijvoorbeeld....ik moet de kinderen ook heel veel, je hebt natuurlijk, de een moet je allemaal hulpplannen bij schrijven en allemaal extra materiaal bij leveren, nou ja, dat kost onwijs veel tijd waardoor ik minder tijd kan steken in echt mijn lessen.. of echt ontplooiing van kinderen op het gebied van creatieve vakken. Nee, weet je, het is elke keer continu schipperen, schipperen, schipperen, ja en hoe dat wordt ingevuld, de druk van bovenaf van het Ministerie van Onderwijs, en wat ik graag echt de kinderen wil geven, dat rijmt niet met elkaar.

I: En wat zou dat dan zijn? Wat jij die kinderen graag wil geven?
R: Nou ja, wat ik wil geven is dat ze, onder niet al te hoge druk... ze moeten wel presteren en je moet ze wel duwen, maar je moet ze niet púshen. En ik heb nu het gevoel dat ik ze meer moet pushen en dat ik het erdoorheen jaag omdat er nog zoveel andere dingen zijn die we ook nog moeten oppakken. Dus ik heb het gevoel dat ik mijn kinderen push, waardoor ik niet, waardoor de lessen, ik denk dat ik goed les geef, ook gezien de resultaten, maar... ik kan er niet alles uithalen wat ik er uit wil halen.

I: Is dat een breed gedragen perceptie binnen je team?
R: Ja, nou ja, ik ben wel iemand die daar een uitgesproken mening in heeft en ik heb dat wel eens in vergaderingen naar voren gebracht en dan hoor je wel van ‘ja, ja, dat vind ik ook’. Ja, dus dan heb je het een beetje aangewakkerd, maar er is wel een beetje een cultuur van ‘ja, ik vind veel, maar het wordt niet echt uitgesproken’. Ik denk, als je heel veel mensen eerlijk zou vragen, dat er heel veel mensen dit wel zouden zeggen. Maar ja, dat krijg je ook weer terug van de directie, dus mensen zijn vaak op hun hoede, die passen ervoor om het echt uit te spreken.

I: En nog even terug op die organisatiecultuur waar je het over had, als je het hierover hebt komt vaak ter sprake dat het een poging is een bedrijfscultuur in het onderwijs te krijgen, en dat zou niet passen bij de onderwijscultuur. Dat hoor je heel vaak, lees je vaak in publieke media, maar er staat eigenlijk nergens omschreven of geanalyseerd wat dat precies is, die onderwijscultuur. Dus kan je daar iets over vertellen, of voorbeelden van noemen?
R: Nou wat ik gewoon heel erg ervaar en wat ik net al zei, ik heb ook een lange tijd in het ziekenhuis gewerkt, wat ik merk in het onderwijs, er wordt heel veel geouwehoerd, omdat het voornamelijk een vrouwencultuur is, en dat voert nogal de boventoon. En er wordt ook heel veel geklaagd. Maar als het puntje bij paaltje komt dan wordt het niet echt uitgesproken, en er wordt heel veel, wel gesproken en over dingen gediscussieerd maar er komt vaak niet echt iets daadkrachtigs uit. Het antwoord is heel vaak ‘we moeten even gaan kijken, dat pakken we later wel op, daar komen we nog op terug’. Ik merk, want ik heb heel even in het bedrijfsleven gewerkt, en ik merk dat het daar veel concreter is en directer, waardoor je sneller dingen op tafel krijgt en hier sluimert het altijd een beetje. Ja, dat merk ik heel erg hier. En het is wel, aan de andere kant ook iets positiefs zeggen, heel veel samenwerken en heel erg goed kunnen samenwerken. Dat is wel fijn hier. En ook wel openstaan voor nieuwe ideeën. Maar teveel dingen willen aangrijpen heb ik gewoon het gevoel, waardoor dingen half gedaan worden.

I: En als je dat nou afzet tegen zo’n systeem als prestatiebeloning, wat houdt het dan precies tegen, wat is er dan zo moeilijk aan om zo’n systeem erin te zetten?
R: Nou, kijk, hoe meet je of je goed onderwijs levert, dat is sowieso al iets, hoe ga je dat ooit meten? Kijk, iedere keer mijn vergelijking, in het bedrijfsleven kan je dat meten door de omzet en door targets die je moet halen. Maar hoe meet je dat hier? Je hebt elke keer te maken met een

andere groep, kinderen, groepsgrootte, met de structuur in de groep, wat voor kinderen heb je? Want ik heb dit jaar hele andere kinderen dan dat ik vorig jaar had. Met wie werk je samen ook? Want sommigen werken natuurlijk samen. En wie komt dat meten? Wie is diegene om te meten of jij goed onderwijs levert... En ik bedoel, de kinderen moet je eigenlijk erin betrekken, want die ervaren het, en de ouders natuurlijk, want die kinderen komen thuis met verhalen en zij zien ook hoe hun kinderen zich voelen. Maar ik weet niet of het wordt, maar wie is degene om dat te gaan meten? Dat roep voor mij wel vragen op. En ik snap het enerzijds wel, omdat ik vind dat ik, ik zie gewoon collega's verschillend werk leveren. Dan denk ik 'ja, anderzijds is het misschien wel ook wel een ding dat sommige leerkrachten nog beter hun best doen'.

I: Is dat bespreekbaar binnen de school?
R: Nou, ik denk dat wel heel veel leerkrachten daarop tegen zijn, omdat ze daardoor ook wel een beetje nog meer druk voelen en ook gecontroleerd worden, en dat vinden veel ook wel heel lastig en moeilijk. En, die willen dat niet, dan moeten ze waarschijnlijk nog meer tijd besteden, sommigen willen daar ook niet aangeloven.. Dus ik denk wel, dat het wel lastig, als je het bespreekbaar wil maken, zou je denk ik niet veel mensen meekrijgen. Dat niet.

I: En dan gaan we even naar, we waren er eigenlijk al, naar die voorwaarden. Beoordelen, hoe ga je dat dan doen. Maar wat ook interessant is: waarop ga je dat doen, wat maakt een goede leerkracht?
R: Nou ja, een goede leerkracht is volgens mij in ieder geval een leerkracht die, waar de kinderen naartoe durven komen, eerst echt het pedagogische, dat vind ik, en dan komt het didactische. Want je kunt je lessen niet geven als de kinderen zich niet veilig voelen bij jou en zich niet op hun gemak voelen. Ik bedoel, dan kan je didactisch heel sterk zijn, maar dat gaat niet lukken, dan komt het niet over. Daar begint het bij, dat je merkt dat de kinderen, gewoon vragen durven te stellen of ook durven te zeggen als ze iets niet weten en dat ze, dat er ook gewoon evenredigheid is, dat ze ook zien dat jij heel erg graag met ze mee wil, maar dat ze wel voelen 'ja, jij bent wel de juf'. En, dan komt het didactische, een goede leerkracht is iemand die rekening houdt met verschillen in leerstijlen en niveaus, en daarop inspeelt, en daar ook iets mee doet. En die lessen ook echt serieus neemt, en niet afraffelt, en weet waarom de kinderen die lessen krijgen, ' waarom geef je nou eigenlijk die les?'. En ook durven te skippen in lessen, je hoeft je niet heel erg aan de methode te houden, flexibel durven te zijn. En ik denk dat een goede leerkracht ook heel erg, ja moet kunnen inspelen op onverwachte situaties...

I: Anticiperen?
R: Ja, anticiperen op gewoon onverwachte situaties. En een goede leerkracht is ook een leerkracht waarvan je ziet dat de resultaten van de leerlingen gewoon in een stijgende lijn gaan en niet pieken en dalen gaan.

I: Ja, precies, en is er een manier om dat te meten denk je?
R: Een goede leerkracht? Ja, ik ben heel erg bang dat het heel snel subjectief wordt als het gemeten wordt. En, ongeacht het feit dat je iemand van buitenaf neemt, iemand... ik bedoel jij hebt ook al een mening over mij en ik over jou. En als je iemand daar hebt zitten, en die leerkracht is enthousiast, dan ga je al sneller hoog scoren dan iemand die jou niet aanstaat. Dus dat is al, weet je, als je het wil weten, ja, de reactie van leerlingen, hoe ze met de leerkracht omgaan, dat is iets. Ook: hoe is de sfeer in de groep, want dat is ook heel erg door de leerkracht bepaald. Vaak, nou ja soms krijg je ook een verschrikkelijke groep van een andere leerkracht, dus

het is ook heel erg het moment: ga je meten aan het begin van het schooljaar of aan het einde van het schooljaar? Aan het begin is het een verschrikkelijke klas omdat ze een verschrikkelijke vorig jaar hadden, nou nu wordt het echt tien keer beter....

I: Ja, dus de beoordeling was ook heel anders geweest als ze het nu hadden gedaan dan toen?
R: Ja, misschien wel, maar ja, dus reactie op kinderen, reactie op ouders vind ik ook dat je moet meten, de manier waarop ze lessen natuurlijk brengen, resultaten, schoolresultaten van de kinderen.

I: Ja, want er zijn natuurlijk ook experimenten geweest met beoordelen op basis van toegevoegde Cito-score, dus kinderen hebben een instroomniveau en op basis van wat je toe kan voegen als leerkracht, dat is waar je op beoordeeld wordt. Dat zou ook een optie kunnen zijn, al heeft dat zijn haken en ogen?
R: Ja, dat vind ik een beetje tricky.

I: Maar om gewoon even een ander voorbeeld te geven. Maar denk je dat er op het moment, wat breder gezien, dat er iemand in staat is die dat kan beoordelen, directeur of schoolbestuur, of...
R: Het moet sowieso iemand zijn die uit het onderwijs komt, dat is een vereiste. Ja, ik denk dat je daar zo'n duidelijke lijst van punten, als je dat gaat doen, goed bekijkt van 'op welk moment moeten we het doen?' . En zoveel rekening moet houden met factoren, met omgevingsfactoren. Ik denk dat het echt heel lastig is. Het zou kunnen, en het zou inderdaad iemand uit het onderwijs moeten zijn, iemand die ook al bijvoorbeeld les heeft gegeven....het moet wel echt iemand zijn vind ik die ook voor de klas heeft gestaan vind ik. Want anders vind ik niet dat je dat kan meten, als je niet weet hoe het is om voor de klas te staan, vind ik niet dat je iemand moet beoordelen op zijn kwaliteiten, of zijn pedagogisch-didactische vaardigheden.

I: En, kleine tussendoor: individueel of team? Wat denk je dat het effectiefste is?
R: Ja, hoe zien de dat, team? Het is een individueel beroep, je hebt je eigen toko, dus ik kan me het team niet eens voorstellen. Individueel dus.

I: En stel nou dat jij, ongeacht de manier, door beoordeling blijkt dat jij een ontzettend goede leerkracht bent. Wat zou je dan een, op welke manier zou je dan beloond willen worden, en wat zou dan reëel zijn?
R: Qua beloning?

I: Ja, dus geld, of vrije dagen, ander werk, collega's coachen.
R: Nou, vrije dagen hoeft niet van mij, maar wel geld... als ze zien, zij zeggen van 'je bent een hele goede leerkracht' , dan zou ik een rol als coach zou ik ook wel iets..zou ook wel iets zijn...Maar weet je, dat ambieer ik ook wel al, zoiets, dus dan is het voor mij al logisch. Kijk geld, daar bereik je iedereen mee en dat is natuurlijk zeker een hele, zeker iets wat ik graag zou willen.

I: En wat zou dan een beetje reële, eerlijk bonus zijn. Als je zegt, ik werk heel erg hard en ik ben gewoon een goede leerkracht, dan vind ik het eerlijk dat er zoiets tegenover staat?
R: Nou dat zou meer een soort bonus zijn aan het einde van het jaar?

I: Maar is het voor jou, een leerkracht verdient 1800, 2000 netto in de maand. Zou 50 euro die prikkel waard zijn? 1000 euro is misschien teveel..

R: Nou, 200, 250 euro.

I: En dan dus bovenop je maandsalaris, als extra bonus?
R: Nou misschien als er wordt ingevoerd: de eerste keer als ze je goed meten 250, mocht het het jaar daarop weer heel goed zijn wordt het dubbel bij wijze van spreken. Ja, ik denk een beetje op die manier hoor, dat is mijn eerste ingeving. Hè, eigenlijk zeg ik 500 euro, maar ik probeer ook wel enigszins een beetje realistisch te denken, dat dat niet... kijk 500 euro vind ik eigenlijk nog beter, dat zegt me nog meer dan 250 euro. Als je kijkt naar je vakantiegeld, dan vind ik dat je een soort bonus moet krijgen als vakantiegeld... of een laatste, 13^{e} maand...

I: Ik heb nog drie vragen, waarvan de eerste een beetje ingewikkeld is, dus die moet ik een beetje inleiden. [uitleg twee motivatietheorieën]. En ik vraag me heel erg af waar jij dicht in de buurt zit qua je gevoel daarover?
R: Nou ik zit er eigenlijk een beetje tussenin, geen fijn antwoord...Omdat, bij het eerst wat je zei, van erkenning, mensen doen daardoor beter hun best. En het is niet zozeer erkenning van beter zijn dan een ander, maar meer voor hetgeen wat je doet, dat je al je energie steekt in dat kinderen nou, een hoger niveau krijgen. En daar wil je voor werken, je wil die beloning ook hebben, maar het is natuurlijk, dat moet de eerste insteek zijn, voor de kinderen. Daarbij komt dat ik het wel een beetje kinderachtig, flauwtjes vind, van ‘ je krijgt pas een beloning als je heel hard werkt’. Dus ik vind eigenlijk ook van ‘je mag me sowieso een goed bedrag geven, want ik werk sowieso goed’. Maar misschien dat je daardoor wel het risico loopt dat het beroep aantrekkelijker wordt, dat meer mensen denken ‘oh, dat wordt ook goed betaald’, waardoor misschien ook mensen zonder dat gevoel van ‘oh ik wil echt leerkracht worden’, daardoor misschien ook het onderwijs inkomen, waardoor je weer een andere groep leerkrachten krijgt...

I: Ja, dus dat het meer een groep extrinsiek gemotiveerden aantrekt, die het voor de beloning doen en niet per se voor het idee om die kinderen verder te helpen? Omdat het gewoon goed betaalt en dat ze met de kinderen bezig zijn dat nemen ze voor lief? Omdat er gewoon een goede beloning tegenover staat, bedoel je dat?
R: Nee, dat is [NV], tweede was dat het gewoon goed betaald, zodat die beloning niet nodig is. Toch? Dus dat het gewoon goed betaald waardoor mensen denken ‘oh het betaalt goed, het is aantrekkelijk leerkracht, kom ik ga de PABO doen’ . Want nu gaan niet veel mensen, dat is gewoon zo met dit beroep, ze gaan niet dit beroep doen omdat het goed betaald wordt. Maar als je wel juist betere lonen krijgt, dan heb ik het idee dat je misschien juist mensen aantrekt die denken ‘dit wordt nu goed betaald, laat ik dat ook gaan doen’ . Weet je wel, met een andere insteek dat beroep ingaan dan dat nu mensen dat doen, minder hart voor zeg maar de zaak dan mensen die hiervoor kiezen.. Daar zit ik een beetje tussenin. Maar ja, met het andere. Kijk, als ik beloond wordt, het eerste wat je zei, denk ik wel van ‘ eindelijk is het een erkenning die ik heb’. Want ja, ik steek al mijn energie en tijd erin en ik wil ook graag dat het wordt erkend, je wil dat graag horen, maar zien is ook fijn.

I: Ja, ja, waardering en beloning.
R: Maar om dat nou als drijfveer te hebben om daarom te presteren, vind ik ook weer... Dat vind ik ook weer een beetje, nou ja, triest om het zo maar te zeggen. Het is ook een beetje de insteek van welke erkenning je zoekt, want daar zit natuurlijk ook verschil in: sommige willen echt strijden van ‘ik ben beter dan jij’ ..

I: Een soort van competitiedrang?
R: Ja, het is ook de insteek van: wil je die beloning hebben omdat je daarmee laat zien 'ik ben goed' het is ook erkenning van 'ik doe het goed' maar ook 'ik ben beter'... want ja, volwassen zijn ook kinderen... Of is het omdat je dan gewoon een beter gevoel krijgt? Dus ik zit er een beetje tussenin eigenlijk.. Het is ook heel subjectief eigenlijk, hoe je...

I: Ja, ja het is heel persoonsafhankelijk natuurlijk. Je kan vast niet met zekerheid zeggen 'iedereen wil dit'.. maar juist die nuance is zo interessant natuurlijk om te horen. Dan, ik ben alweer bij de laatste vraag, maar de tweede zat verwerkt in die eerste... De laatste vraag gaat over, een heel pedagogisch verantwoorde vraag, die gaat over sanctioneren. Het afgelopen half uur hebben we het gehad over belonen, maar als je het over kwaliteit van leerkrachten en onderwijsprestaties hebt kan je het ook omdraaien. 'Als jij niet voldoet aan de benodigde competenties, dan moet je misschien maar een ander beroep kiezen en moeten we misschien maar afscheid van elkaar nemen'. En concreet gaat het dan meer om versoepeling van het ontslagrecht, degraderen van leerkrachten naar leerkrachtondersteuner. En mijn vraag is daarbij: als je die twee tegenover elkaar zet, straffen of belonen, in die twee vormen, wat denk je dan dat effectiever is? Om het onderwijsniveau omhoog te krijgen?
R: Straffen... ja eigenlijk meer een beetje een combinatie. Want ik vind wel dat het ontslagrecht versoepeld mag worden. Want ik heb wel een paar keer meegemaakt op scholen, zowel in mijn stages als werk, van 'nou dat kan echt niet, dat kan echt niet'. Hoe iemand al staat voor de klas, en dan ook nog omgaat met de kinderen. Maar ja, het hangt er ook wel vanaf wie je hebt als directeur en hoe diegene er mee omgaat, maar ja, het mag best wel wat harder. Dat is vervelend, maar het gaat wel om het onderwijs, en het gaat wel om de kinderen, dat ze leren en goed leren. Kwalitatief goed onderwijs krijgen. En dat valt of het staat met de leerkracht die je hebt. Dus ja, ik vind best dat het... ik bedoel ik heb ook een voorbeeld hier iemand die echt al een paar jaar te lang in het onderwijs gewerkt heeft, die is ook ontslagen, maar dat was echt erg, dat was echt dramatisch. En kijk, zo zit de mens gewoon in elkaar, als je beloond wordt, dan wil je daar ook wel harder voor werken. Dus, wat was je vraag, hoe het onderwijs beter zou worden?

I: Ja, dat is natuurlijk het doel van al die voorstellen, uiteindelijk moet natuurlijk de onderwijskwaliteit omhoog.
R: Ja, precies. Nee, maar ik denk dat er echt wel wat meer sancties mogen worden opgelegd en gewoon meer gestraft worden. Maar ook wel meer beloond.

I: Ja, dus het moet hand in hand gaan?
R: Ja.

I: Ja, ook helder. Dan zijn we bij de laatste dingetjes, en dat zijn de wat eenvoudiger zaken. [achtergrondkenmerken en bedanken]

Bijlage 5: Code-lijst Interviews

Code-Filter: All

HU: Interviews
File: [C:\Documents and Settings\Bas\Bureaublad\6 Interviewanalyse\Interviews.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 25-06-2011 17:40:42

Aanleiding / Noodzaak ?
Belonen
beloning: 'iets aardigs'
beloning: = (kennis)investering toekomst
beloning: = zelfde salaris, minder werken
beloning: ander werk (coach, materiaal ontwikkelen etc.)
beloning: cafetariamodel
beloning: geld
beloning: hoogte
beloning: ziekteverzuim
Beoordelen
beoordelen: beoordelingscyclus (dichtbij)
beoordelen: draagvlak
beoordelen: scheve gezichten
beoordelen: zelfbeoordeling?
beoordeling: (7) competenties
beoordeling: = beargumenteren
beoordeling: cito
beoordeling: combinatie
beoordeling: gesprekkencyclus als instrument
beoordeling: intervisie
beoordeling: lastig meten (diverse vormen)
beoordeling: ontwikkeling
beoordeling: prestatie = persoon
beoordeling: subjectief
beoordeling: team/indiv
beoordeling: winnaars en verliezers
carrière: beleving
carrière: carrièreperspectief
carrière: hogerop = niet voor de klas
carrière: leraar=leraar
carrière: man vs vrouw
carrière: ontwikkeling/beloning
carrière: positief
carrière: probleem
functiemix: negatief
functiemix: positief
functiemix: weinig extra salaris
generatie: generatieverschil
generatie: jonge leraren: meer gevoel
goede leerkracht = aan klasbehoefte voldoen
goede leerkracht = didact
goede leerkracht = extra taken (vrijwillig?)
goede leerkracht = klassenmanagement/controle
goede leerkracht = multitasken
goede leerkracht = pedagoog
goede leerkracht = reflecteren
goede leerkracht = teamplayer (combi deuren open/deuren dicht)
goede leerkracht = zichtbaar gedrag/vaardigheden
goede leerkracht: inlevingsvermogen
goede leerkracht: verschillende soorten goede leerkracht
Is het mogelijk?
kwaliteit: grote verschillen
kwaliteit: lager

kwaliteit: meer druk
kwaliteit: PABO-MBO instroom
kwaliteit: PABO schiet tekort
kwaliteit: positief
lerarentekort: ja
lerarentekort: nee
lerarentekort: scheef verdeeld
lerarentekort: vervanging-vast
Lerarentekort?
LIFO
motivatie: beloning een is motivator ander
motivatie: hoger belonen niet per se kwaliteit
motivatie: intrinsiek/geld van tafel
motivatie: leiderschap
motivatie: midden
motivatie: motivatie = erkenning
motivatie: waardering vs beloning
onderwijscultuur <-> bedrijfscultuur
onderwijscultuur: = publieke perceptie
onderwijscultuur: deur open <-> deur dicht
onderwijscultuur: eigenzinnig
onderwijscultuur: eilandjes/toko
onderwijscultuur: gelijkheidsideaal (ontbreken personeelsbeleid)
onderwijscultuur: informele communicatie
onderwijscultuur: inspraak
onderwijscultuur: onprofessioneel
onderwijscultuur: plat naar gelaagd
onderwijscultuur: prestatie is gelijk aan persoon
onderwijscultuur: prestatie slecht bespreekbaar
onderwijscultuur: samenwerken
onderwijscultuur: softiecultuur
onderwijscultuur: veel vinden, weinig aanspreken
onderwijscultuur: voor de kinderen
onderwijscultuur: wars van controle
onderwijscultuur: wars van externen
Onderwijskwaliteit?
Organisatiecultuur
Prestatiebeloning
salaris: adequaat belonen
salaris: goed begin
salaris: mogelijkheden voor functiemix
salaris: prima,
salaris: te laag
salaris: vaste periodiek slecht
salaris: weinig groei
sanctioneren
sanctioneren: belonen is beter
sanctioneren: degradatie
sanctioneren: gesprek/dossier
sanctioneren: hand-in-hand
sanctioneren: helpen, niet straffen
sanctioneren: ontslagrecht
statusverlies: ja
statusverlies: nee
statusverlies: ouders
statusverlies: specifieke onderwijssoort
statusverlies: zelf
Statusverlies?
Voorwaarden

Bijlage 6: Essayopdracht

‘Schrijfopdracht’ prestatiebeloning voor schoolleiders po

Beste schoolleider,

allereerst hartelijk dank dat u bereid bent mee te werken aan mijn afstudeerscriptie!
Sinds het uitkomen van het rapport ‘Tijd voor Onderwijs’ van de Commissie Dijsselbloem (2008) en het rapport ‘LeerKracht!’ van de commissie Rinnooy-Kan (2007) wordt er in zowel de media als in de onderwijswereld zelf veel gesproken over het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep. Een daarbij veel genoemd argument is dat leerkrachten, veel meer dan dat dat nu gebeurt, beloond zouden moeten worden naar hun prestaties. In reactie op deze voorstellen heeft het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap het plan opgevat de komende jaren te willen beginnen met het stapsgewijs invoeren van prestatiebeloning, ook in het primair onderwijs. De vraag is echter ten eerste of een systeem als prestatiebeloning wel zou kunnen werken in het Nederlandse primair onderwijs en ten tweede onder welke voorwaarden dit zou kunnen slagen? Dit zijn, kort omschreven, de hoofdvragen die ik probeer te beantwoorden in mijn afstudeerscriptie. De bedoeling is in de komende drie maanden, naast het uitzetten van een grote enquête, te spreken met een groot aantal leerkrachten over wat zij zouden zien als een eerlijk en levensvatbaar systeem.
Voordat ik echter met leerkrachten ga spreken, zou ik graag van schoolleiders willen weten wat zij nu een goed systeem zouden vinden. De input die ik van de schoolleiders krijg, wil ik gebruiken in mijn interviews met leerkrachten. Graag wil ik er hier bij vermelden dat de ‘prestatiebeloning’ in dit onderzoek iets anders is dan de ‘functiemix’ die op dit moment geïmplementeerd wordt: dit laatste heeft eerder de vorm van het neerzetten van een nieuw functiehuis, dan dat het echt om prestatiebeloning gaat (maar u bent uiteraard vrij om met mij van mening te verschillen).

Wat ik aan u zou willen vragen is of u voor mij in het kort (1, maximaal 2 A4) zou kunnen opschrijven wat u vindt van prestatiebeloning in het primair onderwijs en onder welke voorwaarden een dergelijk systeem goed zou kunnen werken. Om u op weg te helpen heb ik hieronder een lijstje geplaatst van een aantal veel voorkomende tegenstellingen in de wetenschappelijke literatuur. Wellicht dat deze tegenstellingen u een leidraad bieden voor het beantwoorden van de vraag[13].

Ik wil u nogmaals hartelijk danken voor uw medewerking. Met uw antwoorden helpt u mij een flink eind op weg naar mijn afstuderen in juni van dit jaar.

Met vriendelijke groet,

Bas Warner
Masterstudent Onderwijskunde en Sociologie,
Universiteit van Amsterdam

[13] Dit hoeft echter niet te betekenen dat de tegenstellingen elkaar per se uitsluiten. Vaak kan ook gedacht worden aan een combinatie of tussenweg. De tegenstellingen zijn enkel bedoeld als uitgangspunt.

Tegenstellingen Prestatiebeloning

Individuele leerkracht belonen	←→	Team belonen
Positieve prestatieprikkel (goed presteren wordt beloond)	←→	Negatieve prestatieprikkel (slecht presteren wordt bestraft)
'Objectieve' beoordeling (bijvoorbeeld op basis van –toegevoegde waarde op-toetsscores)	←→	'Subjectieve' beoordeling (bijvoorbeeld op basis van het oordeel van de schoolleider of het schoolbestuur)
Cognitieve prestaties van leerlingen als beoordelingsmaat.	←→	Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen als beoordelingsmaat.
Materiële beloning (bijvoorbeeld extra salaris of een laptop van de school)	←→	Non-materiële beloning (bijvoorbeeld meer vrije tijd, flexibeler werken, opleiding onder werktijd)
Een structurele beloning (geldig voor de rest van het dienstverband, bijvoorbeeld structurele salarisverhoging)	←→	Een eenmalige beloning (bijvoorbeeld een incidentele 'bonus' bovenop het salaris)
Competitie en efficiëntie	←→	Coöperatie en collegialiteit
Gelijkheidsideaal (iedereen krijgt hetzelfde)	←→	Winnaars en verliezers (beter presteren word beloond, maar maakt ook inzichtelijk wie ondermaats presteert)
Wat willen de vakbonden?	←→	Wat willen de besturen en schoolleiders?

Bijlage 7: Code-lijst Essayopdracht

Code-Filter: All

HU: Schrijfopdrachten Schoolleiders
File: [C:\Documents and Settings\Bas\Bureaublad\7 Schrijfopdrachten\Schrijfopdrachten Schoolleiders.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 25-06-2011 17:10:53

---

belonen: ander werk
belonen: scheve gezichten
belonen: team
beoordelen: gesprekkencyclus
beoordelen: gevaar sturen op output
beoordelen: LVS
beoordelen: meetbaarheid
beoordelen: moeilijk meten / wat is maatstaf?
beoordelen: niet subjectief
beoordelen: nu al adequaat
beoordelen: schoolafhankelijk
beoordelen: te doen
beoordelen: team
beoordelen: transparantie
differentiatie: leerlingen vs leerkrachten
functiedifferentiatie ipv prestatiebeloning
functiemix voldoet
functiemix: al moeizaam
gelijkheidscultuur achterhaald
kwaliteit: PABO schiet tekort
leren van bedrijfsleven
onderpresteren is niet expres!
onderwijscultuur: beloning/geld minder belangrijk
onderwijscultuur: gelijkheidscultuur
onderwijscultuur: vs. bedrijfscultuur
onderwijscultuur: waardering laat zich niet betalen
prestatiebeloning: ja
prestatiebeloning al lang mogelijk
prestatiebeloning als katalysator kwaliteitsgesprek
prestatiebeloning: eerder carriere en status
Prestatiebeloning: nee
prestatiebeloning: niet per se tegen
prestatiebeloning: stap te ver
sociale controle
voorwaarde: meer kennis