

# Behouden van onderwijsprofessionals in het Utrechtse basisonderwijs



Een onderzoek  
naar motiverende  
factoren

# Behouden van onderwijsprofessionals in het Utrechtse basisonderwijs

## Een onderzoek naar motiverende factoren

### **Professionele leergemeenschap Utrecht Leert:**

Lotte Gras; Stichting Wijs

Siska de Gries; Stichting PCOU Willibrord

Sanna van der Heijden; SPO Utrecht

Brechtje Poldermans; SPO Utrecht

Iris de Rooij; KSU

Bente Rademaker; KSU

Dr. Angela de Jong; Hogeschool Utrecht

Dr. Maaike Koopman; Hogeschool Utrecht

Februari 2024

In opdracht van: Utrecht Leert

Onder begeleiding van lectoraat Werken in onderwijs; Kenniscentrum  
Leren en Innoveren; Hogeschool Utrecht

# Inhoud

<b>1. Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>2. Theoretisch kader</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Motivatie in termen van basisbehoeften</b>	<b>6</b>
2.1.1 Autonomie	6
2.1.2 Competentie	7
2.1.3 Verbondenheid	8
<b>2.2 Kenmerken van de schoolorganisatie</b>	<b>8</b>
2.2.1 Schoolcultuur	8
2.2.2 Structuur en de rol van leiderschap	8
<b>3. Methode</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Participanten</b>	<b>10</b>
<b>3.2 Instrumenten</b>	<b>11</b>
<b>3.3 Procedure</b>	<b>11</b>
<b>3.4 Analyse</b>	<b>11</b>
<b>4. Resultaten</b>	<b>13</b>
<b>4.1 Vertrouwen</b>	<b>13</b>
4.1.1 Autonomie vanuit schoolleider	13
4.1.2 Vertrouwen vanuit bestuur	13
<b>4.2 Lerende cultuur</b>	<b>14</b>
4.2.1 Feedback geven en samen leren	14
4.2.2 Vorm	14
<b>4.3 Verbinding</b>	<b>14</b>
4.3.1 De sociale kant: samen met collega's, team, schoolleider	15
4.3.2 Zichtbaarheid schoolleider	15
4.3.3 Verbinding schoolleider en bestuur	16
<b>4.4 Schoolleider</b>	<b>16</b>
4.4.1 Faciliterend, uitvoerend	16
4.4.2 Structuur	16
4.4.3 Rol schoolleider	17
4.4.4 Randvoorwaarden, tijd en geld	17
<b>4.5 Portret "We doen het samen"</b>	<b>17</b>
<b>5. Conclusie en discussie</b>	<b>20</b>
<b>5.1 Beperkingen</b>	<b>20</b>
<b>5.2 Aanbevelingen</b>	<b>21</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>23</b>
<b>Bijlage 1: Interviewleidraad voor interview met schoolleider</b>	<b>26</b>
<b>Bijlage 2: Interviewleidraad voor interview met leerkrachten</b>	<b>30</b>
<b>Bijlage 3: Schooltabel voor het analyseren van de interviews</b>	<b>34</b>

# 1. Inleiding

In het Nederlandse basisonderwijs is een tekort aan leerkrachten en schoolleiders (Rijksoverheid, 2023). Dit tekort heeft negatieve gevolgen: de schoolprestaties op het gebied van taal en rekenen zijn de afgelopen jaren gedaald en er zijn zorgen dat het oplopende lerarentekort een schadelijke impact zal hebben op een generatie opgroeiende kinderen (Onderwijsraad, 2021; Van Vroonhoven, 2020).

De problemen van de tekorten zijn het grootst in grote steden en op scholen met relatief veel leerlingen uit kansarme gezinnen (Van Vroonhoven, 2020). Er is dan ook sprake van een significante positieve correlatie tussen het tekort van onderwijsprofessionals en de schoolweging, blijkt uit een analyse van Utrecht Leert (Utrecht Leert, n.d.).

Verskillende onderzoeken geven aan welke factoren eraan bijdragen dat onderwijsprofessionals het onderwijs verlaten. Zo ervaren leerkrachten hun beroep als emotioneel belastend en maken zij regelmatig overuren (Onderwijsraad, 2021). Als oorzaken voor de verhoogde werkdruk worden, onder andere, de uitbreiding van het onderwijsaanbod, passend onderwijs en de verantwoording die in toenemende mate afgelegd moet worden ten aanzien van de voortgang van de leerlingen en de onderwijskwaliteit, genoemd (Onderwijsraad, 2021).

Het gebrek aan leiding en begeleiding wordt vaak genoemd als belemmerende factor in het onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Aangenomen wordt dat de rol van de schoolleider belangrijk is deze is bij het creëren van een positieve cultuur, het geven van feedback en het zorgen voor erkenning voor leerkrachten (Menon, 2012; Tuytens & Devos, 2019; Youngs, 2007). Vandaar dat er in dit onderzoek gekozen is om naast leerkrachten ook schoolleiders mee te nemen. De factoren die bijdragen aan het behoud van onderwijspro-

fessionals zijn nog onderbelicht (Van Vroonhoven, 2020). Daarom – en vanwege de grote tekorten aan beide typen onderwijsprofessionals (Rijksoverheid, 2023) focust dit onderzoek zich op motiverende factoren voor leerkrachten en schoolleiders om in het basisonderwijs werkzaam te blijven.

Het tekort aan onderwijsprofessionals ligt in Utrecht ruim boven het landelijk gemiddelde (Utrecht Leert, 2020). Vandaar dat dit onderzoek is opgezet namens Utrecht Leert, een initiatief van samenwerkende schoolbesturen, (overheids-)partners en lerarenopleidingen om samen te werken aan het terugdringen van het lerarentekort en onderwijsprofessionals in hun professionele ontwikkeling te ondersteunen. Dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd door een professionele leergemeenschap (PLG) van zes leerkrachten werkzaam op Utrechtse basisscholen, in samenwerking met onderzoekers van Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht. De zes academische en/of masteropgeleide leerkrachten kregen een tijdelijke urenuitbreiding en kunnen door middel van deze opdracht naast het werk in het primair onderwijs ook hun academische vaardigheden inzetten en verder ontwikkelen. De negen PLG-bijeenkomsten zijn na schooltijd gepland zodat leerkrachten geen onderwijsuren hoeven in te leveren. De PLG kreeg een jaar de tijd voor dit onderzoek en is begeleid door onderzoekers vanuit het lectoraat Werken in Onderwijs van Hogeschool Utrecht.

Het doel van dit onderzoek is om een duidelijker beeld te krijgen van de beweegredenen van onderwijsprofessionals, specifiek uit de stad Utrecht, om te blijven werken in het Utrechtse basisonderwijs. Deze beweegredenen en daaruit volgende aanbevelingen geven inzicht voor scholen en schoolbesturen uit Utrecht en eventuele andere gemeenten. De onderzoeksvraag luidt: *Wat draagt volgens onderwijsprofessionals bij aan de motivatie van leerkrachten en schoolleiders om in het Utrechtse basisonderwijs te blijven werken?*

In dit rapport leest u de resultaten van het onderzoek. In het volgende hoofdstuk worden de belangrijkste begrippen uit het onderzoek – motiverende factoren en kenmerken van de schoolorganisatie – toegelicht. In hoofdstuk 3 beschrijven we de onderzoeksmethode. In hoofdstuk 4 volgen de resultaten van het onderzoek en in hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd.



# 2. Theoretisch kader

In dit stuk zullen we belangrijke begrippen uitwerken die relevant zijn voor het begrijpen en het tot stand komen van dit onderzoek.

## 2.1 Motivatie in termen van basisbehoeften

Motivatie wordt gedefinieerd als de wens om een bepaalde stand van zaken te bewerkstelligen (Schreuder & Boomkamp, 2008). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. Wanneer iemand extrinsiek gemotiveerd is, voert iemand een taak uit omdat dit leidt tot een bepaalde uitkomst zoals een beloning. Wanneer iemand intrinsiek gemotiveerd is, voert iemand een taak uit omdat hij/zij deze taak in zichzelf interessant of plezierig vindt. Het gaat hierbij om motivatie die vanuit de persoon zelf komt. Deze motivatie is effectiever en duurzamer (Deci & Ryan, 2000).

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) beschrijft hoe intrinsieke motivatie versterkt of verzwakt kan worden middels drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. Volgens de zelfdeterminatietheorie is iedereen van nature gemotiveerd, mits rekening wordt gehouden met deze drie behoeften (Deci & Ryan, 2000).

### 2.1.1 Autonomie

Er kan onderscheid worden gemaakt tussen autonomie als basisbehoefte en autonomie in de betekenis van 'ervaren regelruimte'. Als het gaat om autonomie als basisbehoefte wordt gerefereerd naar het gevoel zonder druk te kunnen functioneren en zich vrij voelen om te kunnen handelen in overeenstemming met de eigen doelen en waarden (Worth & Van den Brande, 2020; Draaisma et al., 2021). De ervaren regelruimte geeft aan in hoeverre een leerkracht onafhankelijk kan handelen en invloed

kan uitoefenen op de werkomgeving (Oosterhoff et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015). In dit onderzoek focussen we vooral op autonomie als basisbehoefte. Autonomie duidt op de afwezigheid van voortdurende externe controle en sturing (Martens 2009). De ervaren autonomie van onderwijsprofessionals wordt gerelateerd aan betere werkprestaties, meer werktevredenheid en minder werkdruk (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Rond de basisbehoefte autonomie worden in literatuur de volgende motiverende factoren genoemd:

- Autonomie als job resource: een middel waarmee leerkrachten de uitdagingen binnen hun beroep het hoofd kunnen bieden (Viac & Fraser, 2020). Autonomie zegt iets over de keuzevrijheid die onderwijsprofessionals hebben ten aanzien van beschikbare bronnen, zoals lesmethoden, didactiek, inhoud van het onderwijs, beleidskwesties en schoolniveaukeuzes.
- Job demands verwijzen naar diverse aspecten van de fysieke leeromgeving, zoals temperatuur, licht, geluid, hygiëne en faciliteiten, alsmede naar elementen zoals het aantal gewerkte uren, de verdeling van taken, de variëteit aan rollen die een leerkracht vervult, de omvang van de lesgroep, de aanwezigheid van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de mate waarin leerkrachten geconfronteerd worden met storend gedrag. In hoeverre een leerkracht iets kan inbrengen ten aanzien van de voornoemde job demands kan van invloed zijn op de motivatie om op een school te blijven werken.
- Professionele ruimte: Leerkrachten ervaren meer autonomie wanneer zij als individu en in samenwerking met het team invulling kunnen geven aan





het onderwijs (De Groot & Vrielink, 2019). Ook ervaren leerkrachten professionele ruimte wanneer zij betrokken worden bij de besluitvorming van de school (Wartenbergh et al., 2020).

### 2.1.2 Competentie

Het begrip competentie refereert naar het vertrouwen in het eigen kunnen; zich bekwaam voelen voor een taak. Het ervaren van meer competentie hangt samen met een effectieve en proactieve manier van lesgeven (Pas et al., 2012) en met het constructiever omgaan met uitdagingen (Critchley & Gibbs, 2012). Tevens draagt een hoog competentiegevoel bij aan minder stress en minder burn-out klachten (Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Rond de basisbehoefte competentie worden in literatuur de volgende motiverende factoren genoemd:

- Met name voor startende leerkrachten is het belangrijk vertrouwen te krijgen van collega's in

het eigen kunnen (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

- Een managementstijl die uitgaat van erkenning en vertrouwen in de expertise van onderwijsprofessionals, evenals positieve feedback van supervisors of collega's (Oosterhoff et al., 2019; Daniels & Larson, 2001). Wanneer die feedback wordt gegeven door iemand die wordt gezien als competent en betrouwbaar, geeft dit extra vertrouwen (Skaalvik & Skaalvik, 2007).
- De manier waarop leerkrachten worden beoordeeld op hun functioneren en de mate waarin zij daar invloed op uit kunnen oefenen. Een top-down controle waarbij externe eisen direct worden doorvertaald naar de leerkracht heeft een negatieve invloed op de onderwijskwaliteit en het welbevinden van leerkrachten (Oosterhoff et al., 2019; Viac & Fraser, 2020).
- Ontwikkelingsmogelijkheden, zoals klassenobservaties, cursussen, mentorprogramma's, workshops en conferenties, zorgen niet alleen voor een grotere competentie van onderwijsprofessionals, maar leiden ook tot meer werkgeeluk en zijn een

reden voor leerkrachten om in het beroep te blijven (Draaisma et al., 2021; Worth en Van den Brande, 2020; Viac & Fraser, 2020).

### 2.1.3 Verbondenheid

Met verbondenheid wordt het ervaren van nabijheid en verbinding met de omgeving, bijvoorbeeld met collega's, leidinggevend en leerlingen, bedoeld. Het ervaren van verbondenheid wordt gerelateerd aan het volhouden van het werk (Pietarinen et al., 2012), betere werkprestaties (Pas et al., 2012) en de gezondheid van onderwijsprofessionals (Roffey, 2012).

Rond de basisbehoefte verbondenheid worden in literatuur de volgende motiverende factoren genoemd:

- Collegiale ondersteuning (Wartenbergh et al., 2020; Hummel et al., 2019), bijvoorbeeld middels de inzet van ondersteuners (Sharples et al., 2018). In het bijzonder voor startende leerkrachten is het van belang dat zij zich gesteund voelen door collega's, een mentor en de leidinggevende (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Viac & Fraser, 2020).
- Werken én leren in teamverband (Stepić & Popović, 2022; Van Veen et al., 2012).
- Een 'fit' met het team. Dat is het geval wanneer de waarden, het verantwoordelijkheidsgevoel, de persoonlijkheden en capaciteiten met de collega's in het team overeenkomen (Van den Berg & Van den Berg, 2021).
- Bereikbaarheid van collega's (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

## 2.2 Kenmerken van de schoolorganisatie

In verschillende onderzoeken komt de manier waarop een school georganiseerd is, naar voren als belangrijke factor in het behoud van onderwijsprofessionals. Hier is voor de schoolleiding een grote rol weggelegd (Aspfors & Bondas, 2013). In dit onderzoek kijken we naar de ondersteunende cultuur en structuur van de schoolorganisatie; het begrip leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol.

### 2.2.1 Schoolcultuur

Schein (1985) definieert cultuur als: "Een patroon van basisaannames die zijn ontwikkeld, uitgevonden of ontdekt door een bepaalde groep mensen die leerde om met elkaar problemen op te lossen, zich

aan te passen aan de buitenwereld en aan elkaar". Onder schoolcultuur verstaan we normen, waarden en opvattingen in een school die gezien worden in routines, rituelen en handelingen (Maslowski, 2001). De manier waarop onderwijsprofessionals gezamenlijk werken aan een sterke kwaliteit van het onderwijs wordt gezien als een belangrijk aspect van een sterker schoolcultuur. De schoolleider speelt een belangrijke rol bij het creëren van een positieve schoolcultuur (De Jong et al., 2021). Deze kan dit bijvoorbeeld doen door aandacht te besteden aan de begeleiding van beginnende leerkrachten en het faciliteren van de begeleidingsactiviteiten zoals het koppelen aan een mentor, vaak de schoolopleider (Menon, 2012; Youngs, 2007). Rond een positieve schoolcultuur worden in literatuur de volgende motiverende factoren genoemd:

- Verminderen van stress en ontevredenheid (Quinn & Andrews, 2004)
- Dragen bij aan een breder ontwikkelingsperspectief voor de school (Quinn & Andrews, 2004)
- Aandacht en erkenning voor professionele ontwikkeling.
- Invloed op de werkbeleving van leerkrachten en hun bereidheid om zich te blijven professionaliseren.

### 2.2.2 Structuur en de rol van leiderschap

Naast een ondersteunende cultuur is de structuur van een schoolorganisatie van belang voor de motivatie van onderwijsprofessionals die er werken (Leithwood et al., 2020). Leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol en heeft niet alleen invloed op hoe het is om op een school te werken, maar ook op de prestaties van leerlingen (Leithwood et al., 2020). Als het gaat om effectief leiderschap in het onderwijs, zijn er verschillende aspecten waar schoolleiders op moeten letten. Leithwood en collega's (2020) beschrijven vier kernleiderschapspraktijken: goede schoolleiders (1) stellen doelen, (2) bouwen aan relaties en steunen professionele ontwikkeling, (3) zorgen voor een organisatiestructuur waarin samenwerking mogelijk is en (4) werken aan de kwaliteit van het onderwijs dat leerkrachten geven. Investeren in onderwijsontwikkeling kan leiden tot betere onderwijskwaliteit en minder werkdruk. Het ontbreken van structurele aspecten zoals tijd en (fysieke) ruimte wordt gezien als belemmering voor professionele ontwikkeling.



Steeds meer wordt ingezien dat leidinggevendenden niet de enige in de school zijn die processen kunnen leiden. Bij gespreid of gedistribueerd leiderschap is het leiderschap verspreid over teams en groepen binnen de organisatie en wordt er veel samengewerkt (De Jong, 2022). Gespreid leiderschap kan helpen om de expertise van leerkrachten beter te benutten en leerkrachten meer eigenaarschap en motivatie te geven, wat zou moeten leiden tot effectieve onderwijsverbetering van onderaf. Leidinggevendenden geven op verschillende manieren leiding aan het onderwijs in een school. Het leiderschap wordt aangepast aan de context van de school en de omgeving, om de school en de context in overeenstemming te brengen. De manier waarop leidinggevendenden bijv. de vier kernleiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2020) uitvoeren kan meer top-down of bottom-up zijn (Daniels et al., 2019). De focus zou moeten liggen op het leren en lesgeven, waarbij de schoolleider de leerkrachten aanstuurt en ervoor zorgt dat de visie en het curriculum worden nageleefd. Dit gebeurt vaak top-down. Bij gespreid leiderschap gaat de schoolleider uit van het motiveren van het personeel om doelen te bereiken. Dit is meer bottom-up.

Wat betreft structuur en de rol van leiderschap komen uit literatuur de volgende motiverende factoren voor leerkrachten naar voren:

- Leerkrachten waarderen feedback van schoolleiders positief als deze past binnen een breder ontwikkelingsperspectief voor de school en er mogelijkheden zijn om er iets mee te doen.
- Leerkrachten hechten waarde aan erkenning en waardering van specialistisch talent door de schoolleiding (Tuytens & Devos, 2019).
- Het is belangrijk om leerkrachten professionele ruimte te geven. Een gebrek aan aandacht en erkenning voor professionele ontwikkeling kan leiden tot een afname van motivatie en zelfgekozen isolement in de klas.

Verschillende factoren, zoals structurele ruimte, persoonlijke motieven en interactie met collega's en schoolleiding, zijn met elkaar verweven en kunnen van invloed zijn op de werkbeleving van leerkrachten en hun bereidheid om zich te blijven professionaliseren (Kessels, 2018).

# 3. Methode

In dit onderzoek werd gekozen voor een kwalitatieve benadering middels interviews. Op deze manier werd getracht een zo'n duidelijk mogelijk beeld te verkrijgen van de factoren die eraan bijdragen dat leerkrachten en schoolleiders op een bepaalde school willen (blijven) werken.

## 3.1 Participanten

In Utrecht staan 102 basisscholen; 90 scholen voor regulier basisonderwijs, drie scholen voor speciaal basisonderwijs en negen scholen voor speciaal onderwijs. Om inzicht te krijgen in de redenen waarom leerkrachten op een bepaalde school blijven werken, werd een selecte steekproef genomen uit deze 102 basisscholen. Bij het selecteren van scholen, is gebruik gemaakt van een aantal criteria. Er is gestreefd naar het selecteren van scholen met een combinatie van enerzijds een hoge wegingsfactor en/of spreidingsgetal en anderzijds een hoog werk-

plezier onder medewerkers en/of een laag personeelstekort. Daarnaast is gezorgd voor spreiding in de mate waarin scholen bezig zijn met het anders organiseren van hun onderwijs. Andere factoren die meegenomen zijn in de schoolselectie zijn een spreiding over: wijken in Utrecht, schoolbesturen en schoolgroottes. De klankbordgroep van Utrecht Leert waarin de Utrechtse schoolbesturen vertegenwoordigd zijn, heeft meegedacht in de scholen die benaderd konden worden. Uiteindelijk hebben, op basis van bereid- en mogelijkheid, dertien scholen meegedaan aan het onderzoek (zie Tabel 1 voor de kenmerken van deze scholen).

Tabel 1. Kenmerken van geselecteerde scholen<sup>1</sup>

Schoolnummer	Weging	Spreidingsgetal	Hoog werkplezier	Laag personeelstekort	Schoolgrootte
School 1	20-25	2,5-5	Ja	Ja	300-350 lln.
School 2	25-30	7,5-10	Ja	Ja	200-250 lln.
School 3	20-25	5-7,5	Ja	Ja	600-650 lln.
School 4	20-25	5-7,5	Ja	Ja	400-450 lln.
School 5	25-30	5-7,5	Gemiddeld	Nee	200-250 lln.
School 6	30-35	5-7,5	Ja	Nee	300-350 lln.
School 7	35-40	5-7,5	Ja	Ja	250-300 lln.
School 8	30-35	7,5-10	Ja	Ja	200-250 lln.
School 9	20-25	5-7,5	Gemiddeld	Ja	200-250 lln.
School 10	25-30	5-7,5	Gemiddeld	Nee	100-150 lln.
School 11	20-25	5-7,5	Ja	Ja	350-400 lln.
School 12	20-25	7,5-10	Ja	Ja	200-250 lln.
School 13	25-30	7,5-10	Ja	Ja	150-200 lln.

<sup>1</sup>. Om de anonimiteit van deelnemende scholen te borgen, rapporteren we in deze tabel over de range van de kenmerken en niet over precieze aantallen of scores.

Dit onderzoek richtte zich op schoolleiders en leerkrachten en werd uitgevoerd door zes leerkrachtonderzoekers. De leerkrachtonderzoekers zijn op de dertien scholen geweest. Van de geselecteerde scholen zijn alle schoolleiders geïnterviewd. De leerkrachten werden in focusgroepen geïnterviewd. Hierbij werd gestreefd naar een spreiding over leeftijd, werkervaring, soort functie, functieomvang, geslacht en bouw waarin lesgegeven wordt. Gestreefd werd naar focusgroepen van vijf leerkrachten. Wanneer dit niet mogelijk was werden kleinere focusgroepen van minimaal drie leerkrachten gemaakt. Bij één school was het niet mogelijk om de leerkrachten in één keer te interviewen en is gekozen om deze los van elkaar in kortere tijd te interviewen. Bij twee andere scholen is het niet gelukt om de leerkrachten te interviewen. Hier is ervoor gekozen om gebruik te maken van de informatie van de schoolleiders.

### 3.2 Instrumenten

In dit kwalitatieve onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews met leerkrachten en schoolleiders. Bijlage 1 geeft de interviewleidraad voor schoolleiders en Bijlage 2 voor leerkrachten. Bij beide interviewleidraden diende de zelfdeterminatietheorie als raamwerk, waarbij ingegaan is op competentie, autonomie en verbondenheid. De deelnemers kregen hierbij een kaartje waarop de begrippen competentie, autonomie en verbondenheid uitgelegd werden. Tevens is gevraagd naar factoren die maken dat de deelnemers werkplezier ervaren en blijven werken op de betreffende school. Ook is in beide leidraden de schoolorganisatie en cultuur bevestigd, om zo inzicht te krijgen in factoren die bijdragen aan werkplezier en het behoud. Specifiek aan de schoolleiders is gevraagd een organogram te tekenen waarin zichtbaar werd hoe de schoolleider in relatie staat tot het team en waarin de verschillende rollen binnen het team helder werden. Ook werd aan schoolleiders gevraagd welke factoren volgens hen bijdragen aan het behoud en werkplezier van de leerkrachten op de betreffende school, waarbij ingezoomd werd op de leiderschapstijl van de schoolleider. Verder zijn beide leidraden semi-structureerd, waardoor doorvragen mogelijk was indien nodig.

Een pilotonderzoek heeft bijgedragen aan het opstellen en definitief maken van de interviewleidraden. Voordat de interviews met participerende scholen gepland werden, zijn drie pilotinterviews uitgevoerd met drie schoolleiders. In deze pilotinterviews werd gevraagd naar (factoren die bijdragen aan) het werkplezier en de motivatie van de schoolleiders.

### 3.3 Procedure

Utrechtse basisscholen zijn benaderd voor deelname aan dit onderzoek door de klankbordgroep van Utrecht Leert. Hierbij ontvingen de scholen een informatiebrief. Nadat scholen aan hadden gegeven mee te willen doen, ontving de schoolleider een mail van een leerkrachtonderzoeker die de gegevens op die school zou verzamelen en maakten leerkrachtonderzoeker en schoolleider een afspraak voor het afnemen van de interviews. Op elke school is eerst de schoolleider geïnterviewd, waarnaar later op dezelfde dag of op een andere dag op de meeste scholen een groepsinterview met drie tot vijf leerkrachten plaatsvond. De interviews duurden ongeveer één uur en vonden plaats in de periode september 2023 tot en met november 2023. Deelname was vrijwillig. Voorafgaand aan de interviews hadden zowel schoolleider als leerkrachten de toestemmingsverklaring gelezen en ondertekend. De opnamen van de interviews zijn opgeslagen in HU Research Drive, een beveiligde digitale onderzoeksomgeving bedoeld voor opslaan van onderzoeksgegevens. In dit rapport zijn de resultaten gepseudonimiseerd.

### 3.4 Analyse

Allereerst zijn de interviews geanalyseerd door per school een schooltabel in te vullen (Miles & Huberman, 1994). De leerkrachtonderzoekers gebruikten hiervoor de schooltabel weergegeven in Bijlage 3 en de geluidsopnames van de interviews. In de schooltabel is de informatie uit de interviews per hoofdonderwerp samengevat weergegeven. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen het interview met de schoolleider en het groepsinterview met leerkrachten. Vervolgens zijn overeenkomsten en verschillen tussen de interviews met schoolleider en leerkrachten ingevuld in dezelfde schooltabel. Bij het invullen

van de schooltabel is de leerkrachtonderzoeker zo dicht mogelijk bij de woorden van de participanten gebleven.

Nadat voor elke school een schooltabel was ingevuld, is een cross case tabel gemaakt. In deze cross case tabel kregen de scholen een eigen nummer, zodat de gegevens gepseudonimiseerd verwerkt konden worden. In de tabel zijn alle participerende scholen opgenomen, waarbij voor elke school in steekwoorden de belangrijkste informatie, overeenkomsten en verschillen zijn samengevat. Ook hier gebeurde dit per hoofdonderwerp. Dit waren de volgende hoofdonderwerpen: motivatie, competentie, autonomie, verbondenheid, schoolorganisatie/structuur, cultuur en leiderschapstijl. Ook zijn de selectiecriteria van de scholen, zoals weging, spreidingsgetal, werkplezier, personeelstekort en leerlingenaantal, ingevuld in de cross case tabel.

Na het maken van een cross case tabel, is deze door de PLG gelezen en is gezocht naar thema's

die op meerdere scholen als bevorderend of juist belemmerend voor de motivatie van leerkrachten en/of schoolleiders naar voren kwamen. Dit was een iteratief proces, waarbij steeds is teruggekeken naar de schooltabellen en/of de ruwe data per school. Zo kwam bijvoorbeeld 'verbinding' als thema naar voren. Deze thema's zijn weergegeven in de resultatensectie en geïllustreerd met voorbeelden en tegenvoorbeelden vanuit de deelnemende scholen. Verder is een portret opgenomen. Dit portret geeft concreet een school weer waar leerkrachten en schoolleider veel werkplezier en motivatie ervaren.

Tijdens het analyseproces is de kwaliteit ervan geborgd door analysestappen te bedenken en te bespreken in de PLG, door stukken data samen te analyseren en met behulp van meerdere analysesessies waarin de PLG samen de cross case tabel vulde en conclusies trok. In het kader van navolgbaarheid zijn resultaten rond de thema's geïllustreerd met representatieve quotes.



# 4. Resultaten

Uit de interviews zijn overkoepelende thema's geformuleerd die iets zeiden over motiverende factoren om op een school te werken. In deze resultatensectie wordt de motiverende werking van de thema's: vertrouwen, lerende cultuur, verbinding en schoolleider besproken. Vervolgens presenteren we een portret van één van de deelnemende scholen om de resultaten verder te illustreren<sup>1</sup>.

## 4.1 Vertrouwen

Het eerste thema dat in alle interviews terugkeerde was 'vertrouwen'. Hierin kan een onderscheid gemaakt worden tussen leerkrachten en schoolleiders. Leerkrachten ervaren het als motiverend dat de schoolleider hen ruimte en vertrouwen geeft. De schoolleiders hebben vertrouwen vanuit het bestuur nodig om hun school goed te kunnen leiden en gemotiveerd te blijven in hun werk. Vertrouwen kan worden ervaren in de hoeveelheid autonomie die iemand krijgt. We lichten dat hieronder verder toe.

### 4.1.1 Autonomie vanuit schoolleider

Leerkrachten ervaren het als motiverend wanneer zij vertrouwen krijgen van de schoolleider om mee te denken en beslissingen te maken. Op een aantal scholen wordt door de schoolleiders expliciet genoemd dat zij de leerkrachten als experts of professionals zien en dat zij die in hun kracht willen zetten of daar vertrouwen in hebben. Het werkt voor de leerkrachten motiverend dat zij zelf keuzes kunnen maken, dit draagt ook bij aan het werkplezier. Door het vertrouwen dat het team krijgt, hebben leerkrachten en schoolleiders het idee dat ze het echt samen doen:

#### Schoolleider school 4:

*'Ik geloof dat deze manier van werken: ik voel dat ik er niet alleen voor sta, we doen het met elkaar. Dat doet iets met je werkplezier.'*

#### Leerkracht school 8:

*'We hebben hier veel ruimte om autonoom te zijn. We mogen dingen uitproberen. We mogen zelf ontwerpen en kijken wat onze groep nodig heeft en dat draagt bij aan werkplezier; we krijgen het vertrouwen dat we goede keuzes maken in hoe we onze dag inrichten.'*

### 4.1.2 Vertrouwen vanuit bestuur

Van een aantal scholen geven de schoolleiders aan dat zij veel ruimte voelen bij hun bestuur. Enkele schoolleiders geven aan dat zij hun takenpakket zelf vorm mogen geven. Dit wordt als positief ervaren. Eén schoolleider geeft aan dat het voor het goed functioneren van een schoolleider wel van belang is dat deze integraal verantwoordelijk is. Een aantal schoolleiders geeft aan dat zij binnen hun bestuur een cluster met mede schoolleiders hebben met wie zij kunnen overleggen en samenwerken. Schoolleiders ervaren het als prettig om, binnen kaders, de ruimte te krijgen om hun eigen koers te varen met hun school. Daarbij is het wel van belang dat het bestuur voldoende betrokken blijft. Eén schoolleider



geeft aan dat het bestuur soms ook gemist wordt en dat hij het gevoel heeft dat er niet meer op hem gelet wordt.

**Schoolleider school 1:**

*‘Fijn om als onderdeel van een stichting wel eigen keuzes te kunnen maken.’*

**Schoolleider school 5:**

*‘Alle ruimte om eigen takenpakket vorm te geven. Bepaalde taken moeten ieder jaar gedaan worden en horen bij de rol van schoolleider. Voor de rest staat het vrij om alles in te vullen zoals ik dat zou willen. Binnen de kaders die er zijn.’*

## 4.2 Lerende cultuur

Vanuit vertrouwen in elkaar is het mogelijk om samen te leren. Een tweede overkoepelend thema dat daaruit voortvloeit is de lerende cultuur die er binnen de school is. Daarbij is er iets te zeggen over de manier waarop samen geleerd wordt en het feedbackgeven en de vorm waarin er met elkaar geleerd en overlegd wordt. We lichten hieronder toe.

### 4.2.1 Feedback geven en samen leren

Op een groot deel van de scholen wordt gesproken over het geven van feedback aan elkaar. Bij een aantal van deze scholen kan feedback zowel positief als kritisch gegeven worden wanneer dit is vanuit een overleg of vanuit de rol die iemand heeft. Wanneer de feedback niet gepland is, is het op deze scholen lastiger om elkaar kritische feedback te geven. De positieve feedback wordt wel gegeven in vrijere situaties. Dit heeft ook te maken met de cultuur die er op school hangt:

**Schoolleider school 6:**

*‘We hebben een familiecultuur. Dat maakt het soms lastig om elkaar aan te spreken, om elkaar feedback te geven. Daar willen we mee aan de slag als school.’*

De schoolleider en leerkrachten van een andere school geven aan dat er ruimte is om feedback aan elkaar te geven. Zowel op de inhoud van iemands werk als hoe mensen iets aanpakken. Die korte lijntjes en het wederzijds respect zijn op deze school bepalende factoren.

### 4.2.2 Vorm

De vorm waarop met elkaar geleerd wordt en de manier waarop samen voor goed onderwijs gezorgd wordt is op iedere school anders. Op een deel van de scholen wordt gesproken over collegiale consultaties. Deze zijn wenselijk om van elkaar te kunnen leren, maar soms ook lastig om te realiseren volgens enkele scholen. Op sommige scholen zijn kwaliteitsgroepen verantwoordelijk voor het organiseren van collegiale consultatie. De hoeveelheid overleggen op scholen verschilt. Op de ene school komen de leerkrachten wekelijks drie keer in verschillende samenstellingen bij elkaar om samen het onderwijs te verbeteren. Op andere scholen zijn er wekelijks bordsessie met het team. Weer andere scholen werken vanuit leerteams of expertisegroepen. En op een laatste school zijn ongeveer drie keer per maand vergaderingen met het hele team. Dit zijn effectieve meetings die gaan over de inhoud van het onderwijs. Door de leerkrachten en schoolleiders wordt aangegeven dat het van belang is dat de keren dat bijeengekomen wordt effectief en functioneel moeten zijn.

**Schoolleider school 12:**

*‘Ik heb geen managementlaag, dat vind ik niet nodig op een kleine school. Op school werken met vijf PLG’s vanuit de vijf doelen van de school. Verder wordt er amper vergaderd. Wel is er elke week een bordsessie met hele team.’*

## 4.3 Verbinding

Een derde thema dat uit de gegevens naar voren komt is verbinding. Het gaat om verbinding tussen leerkrachten onderling, maar ook om de verbinding die de onderwijsprofessionals op school ervaren met de wijk en de populatie van de school. Ook de wisselwerking tussen schoolleider en de leerkrachten hoort hierbij. Vervolgens wordt ook gekeken



naar de verbinding die de schoolleider voelt met het bestuur waaronder de school valt. We lichten dit hieronder toe.

#### **4.3.1 De sociale kant: samen met collega's, team, schoolleider**

Het gevoel van verbinding dat wordt ervaren wisselt, maar op alle scholen werd er wel enige mate van verbinding onderling in het team van leerkrachten ervaren. Hierin was een verschil op te maken tussen scholen waar een familiecultuur heerste in het team en scholen waarbij de nadruk werd gelegd op een professioneel teamgevoel. De mate van verbondenheid werd uitgedrukt in het onderlinge vertrouwen in elkaar als collega's, maar ook door het nastreven van een gezamenlijk doel. Ook werd bij een paar scholen verbondenheid benoemd in de mate van teamborrels en andere activiteiten. Op een aantal scholen werd dit gewaardeerd en ervoer men dit als voldoende terwijl er op andere scholen werd aangegeven dat zij meer sociale activiteiten met het team wilden doen.

#### **Leerkracht school 13:**

*'Ik zou ook dichterbij kunnen gaan werken, maar ik vind deze school gewoon heel erg leuk. De populatie en het team. Als dat niet zo was geweest, dan was ik ergens anders heengegaan.'*

#### **4.3.2 Zichtbaarheid schoolleider**

Verbinding heeft ook te maken met de zichtbaarheid van de schoolleider voor zowel de leerkrachten als voor de kinderen. Bij veel van de scholen ervoeren de leerkrachten expliciet een grote zichtbaarheid van de schoolleider. Dit werd bijvoorbeeld ervaren doordat de schoolleiders 's ochtends een rondje maakten langs de klassen om even te checken hoe het met de leerkrachten ging, maar ook door 's ochtends op het schoolplein te staan en klassenbezoeken te doen. Verder werd door veel leerkrachten benoemd dat de schoolleider altijd open stond voor een gesprek bij problemen.

**Schoolleider school 6:**

*'Gedurende de dag loop ik rond om even te vragen hoe het gaat. Ik vind het belangrijk om daar tijd in te investeren: hoe gaat het met mijn team? Zo kan ik tijdig anticiperen als iemand iets nodig heeft. Andersom heb ik het ook nodig om even gezien te worden.'*

**Leerkracht school 9:**

*'Onze schoolleider staat elke ochtend op het schoolplein en kent alle kinderen.'*

**4.3.3 Verbinding schoolleider en bestuur**

Ook is er gevraagd aan schoolleiders in hoeverre zij zich verbonden voelden met het schoolbestuur waaronder zij vielen. Vaak werd er gerefereerd naar collega-directeuren waarmee de meeste schoolleiders contact hadden als sparringpartners op verschillende terreinen. Er waren ook een paar schoolleiders die aangaven zich in mindere mate verbonden te voelen met het schoolbestuur. Redenen hiervoor waren dat ze alleen wat hoorden als het niet goed ging en als het goed ging met de school zij weinig hoorden vanuit het bestuur. Van deze groep was er één die aangaf meer verbinding te willen ervaren vooral vanuit de leidinggevende. Verder bleek dat een aantal schoolleiders veel steun ervoeren vanuit het bestuur om hun werk beter te kunnen doen. Slechts één schoolleider noemde expliciet de keuze voor de stad Utrecht.

**Schoolleider school 5:**

*'Het is fijn om terecht te kunnen bij je collega-directeuren.'*

**Schoolleider school 13:**

*'Ik vind werken in Utrecht motiverend vanwege de uitdagingen van een grote stad.'*

**4.4 Schoolleider**

Als vierde thema kwam het belang van de rol van de schoolleider naar voren. We illustreren hoe leerkrachten de schoolleider ervaren en ook wat de schoolleider voor zichzelf ziet als rol.

**4.4.1 Faciliterend, uitvoerend**

De meeste schoolleiders stellen zich faciliterend op voor het team. Op meerdere scholen werd benoemd dat de schoolleider de leerkrachten zoveel mogelijk faciliteert in het focussen op de onderwijskwaliteit bijvoorbeeld door gezamenlijk met het team de onderwijsinhoud van studiedagen te bepalen. Ook faciliteren een aantal schoolleiders in de opleiding en ontwikkelmogelijkheden van de leerkrachten. Ook het faciliteren van werkdrukverlichting wordt op meerdere scholen genoemd. Zoals zijn er scholen waarbij leerkrachten aantal dagen per jaar thuis administratieve taken mogen doen en er vervanging voor hun klas wordt geregeld. Overkoepelend was er op tien scholen expliciet aandacht voor een faciliterende rol van de schoolleider.

**Leerkracht school 12:**

*'Een keer in de vijf weken ofzo heb je een dag dat je administratie kan doen. Dan zorgt ze dat er vervanging is, dat iemand je groep overneemt, zodat je thuis of op school administratie kunt doen. Dat geeft veel lucht.'*

**Schoolleider school 5:**

*'Alles wat ik bij ze weg kan houden, dat houd ik dan ook bij ze weg.'*

**4.4.2 Structuur**

Wat betreft de structuur in de school, bleek elke school de organisatie op een andere manier te hebben ingericht. Er was wel een duidelijk onderscheid te maken tussen de schoolleider die de onderwijsvisie stuurt en de schoolleider die het ontwikkelen van de onderwijsvisie vooral aan de leerkrachten toekent. Het aantal schoolleiders dat sturing gaf op de onderwijsvisie waren hierbij wel in de meerderheid. Op scholen waarbij de schoolleider de onderwijsvisie vooral aan de leerkrachten overliet kwam een vorm van gespreid ofwel gedeeld leiderschap

terug. Dit was bijvoorbeeld te zien in het vormen van leerteams en kwaliteitsgroepen. Zo werden er ook op enkele scholen functioneringsgesprekken gevoerd met de onderwijsteams en gaven de leerkrachten onderling feedback aan elkaar.

#### **Schoolleider school 4:**

*‘Als schoolleider heb ik de leiding over de arbeidsorganisatie, maar de leerkrachten hebben de leiding over de onderwijsorganisatie.’*

#### **4.4.3 Rol schoolleider**

Veel schoolleiders merkten op dat zij een belangrijke rol spelen in het tevreden houden van hun leerkrachten door ze in hun kracht te zetten. Ook zijn er schoolleiders die regelmatig voor de klas staan bijvoorbeeld om leerkrachten de tijd te geven om aan een nieuw project te kunnen beginnen. Ook het duidelijk communiceren naar het team, fysiek aanwezig zijn in de klassen en pal achter je personeel staan zijn genoemde rollen die schoolleiders op zich namen. Andere leerkrachten gaven aan dat zij het jammer vonden dat hun schoolleider weinig zichtbaar was voor de kinderen op de school.

#### **Schoolleider school 2:**

*‘Ik heb een andere functie, maar ik hoef er niet boven te staan.’*

#### **Leerkracht school 2:**

*‘Als ze er een dag niet is, dan mis ik haar echt.’*

#### **Leerkracht school 13:**

*‘Je weet dat als er een probleem is met een ouder, dat zij dan altijd achter je staat en helpt een goed gesprek te voeren. Dat weet je.’*

#### **4.4.4 Randvoorwaarden, tijd en geld**

Een schoolleider die randvoorwaarden schept voor het team kwam vooral terug in de taakuren die leerkrachten moeten besteden. Op meerdere scholen is er soms tijd om onder werktijd te werken aan op- en afleiding, het ontwerpen van lessen of administratie. Hiervoor wordt dan vervanging geregeld. Een ander

voorbeeld van het scheppen van randvoorwaarden is de ruimte voor eigen tijd tijdens studiedagen die als prettig wordt ervaren. Maar ook de te verdelen taakuren kwamen terug. Zo werd er op een school rekening gehouden met leerkrachten die een duo-baan hebben en daar ook extra tijd aan kwijt zijn in het overleggen met de duo. Hier konden taakuren voor worden ingezet.

#### **Leerkracht school 9:**

*‘Toen vroeg ik hoe mijn taakuren ingevuld gingen worden. Toen zei hij dat komt wel. Ga eerst maar wennen aan de school en de klas en dan komt dat vanzelf. (...) Bij ons ga je zelf ontdekken en dan komt er iets op je pad. Daarbinnen kan je dat helemaal vormgeven. Dat vond ik echt zo opvallend. Dat heb ik nog nooit meegemaakt.’*

#### **Leerkracht school 2:**

*‘Als je niet fulltime werkt en een studiedag valt op een dag dat je niet werkt, dan moet je er wel zijn, maar gaat dit van je taakuren af. Dat geldt voor iedereen.’*

## **4.5 Portret “We doen het samen”**

**In een mooie, rustige wijk in Utrecht ligt basisschool De Kamperfoelie. Een plek waar een gelukkig team intensief met elkaar samenwerkt om het beste onderwijs te realiseren voor de leerlingen en in te kunnen spelen op hun behoeften. In dit portret wordt beschreven wat ervoor zorgt dat het team hier met plezier werkt en wil blijven werken.**

#### **Vertrouwen is de basis**

Op basisschool De Kamperfoelie wordt er gewerkt vanuit vertrouwen. Dit is niet iets dat zomaar ontstaan is op deze school, maar waar heel bewust in is geïnvesteerd door de schoolleider en blijvend aandacht voor is. Om elkaar te kunnen vertrouwen, moet je elkaar leren kennen. De schoolleider zorgt er bijvoorbeeld voor dat leerkrachten, ook naast het werk, elkaar ontmoeten. Er worden borrelmomenten georganiseerd en twee keer per week is er de mogelijkheid om samen te sporten. Daarnaast organiseert

de schoolleider om het jaar een tweedaagse met overnachting in de startweek rondom een onderwijsinhoudelijk thema. Hierbij zet hij de leerkrachten in hun kracht door iedereen te laten doen waar die goed in is. De schoolleider heeft ook veel energie gestoken in het verbinden van het team, waarbij er aandacht is voor hoe je jezelf kent ten opzichte van de ander en welke rol je speelt binnen het team en deze school.

***‘Iedereen is op zijn of haar manier belangrijk voor het geheel.’***

### **Samen onderwijs ontwerpen**

Vanuit een veranderwens is het team een aantal jaren geleden bij elkaar gaan zitten om te kijken hoe ze het onderwijs anders konden organiseren met minder leerkrachten, zonder daarbij in te leveren op de kwaliteit van het onderwijs. Hieruit bleek dat leerkrachten meer samen wilden gaan werken. Het verlaagt de werkdruk en je kunt gebruik maken van elkaars kwaliteiten en talenten. Dit samenwerken zie je op verschillende manieren terug in de organisatie en dagelijkse onderwijspraktijk.

Op basisschool De Kamperfoelie wordt er gewerkt met clusters en leerjaren. De clusters zijn de verschillende bouwen. Van ieder leerjaar zijn er twee groepen, waarbij je met een team van leerkrachten en ondersteuners verantwoordelijk bent voor het leerjaar als geheel. Zo worden de lessen verdeeld of juist samen voorbereid. Er is daardoor ook veel beweging in de school. Zowel leerkrachten als leerlingen wisselen van lokaal en er wordt veel in kleine groepjes gewerkt. Bij wereldoriëntatie en de creatieve vakken wordt er clusterbreed samengewerkt. Hier ervaren de leerkrachten ook veel autonomie. Zij kunnen zelf de inhoud van de lessen bepalen.

Volgens het team heeft deze manier van samenwerken veel voordelen. Je komt in meerdere klassen, wat betekent dat je vrijwel alle leerlingen kent en de leerlingen kennen jou, dit zorgt voor meer saamhorigheid. Daarnaast werkt het ook werkdruk verlagend. Door het verdelen van de lessen, hoef je minder voor te bereiden en wordt de kwaliteit van de lessen beter. De leerkrachten kunnen er bij elkaar op

vertrouwen dat dit goed komt. Hier worden tijdens de overlegmomenten binnen de onderwijsteams of de clusters ook duidelijke afspraken over gemaakt. Iedereen werkt op dezelfde manier.

Leerkrachten geven aan dat zij veel autonomie ervaren als het gaat over het vormgeven van het onderwijs. Door het maken van de heldere afspraken ontstaan er duidelijke kaders. Deze afspraken en kaders bieden rust en halen een hoop gedoe en ruis weg, want het is duidelijk voor iedereen hoe er gewerkt wordt.

De schoolleider is van mening dat leerkrachten experts zijn op hun vakgebied en goed weten wat er nodig is om de kwaliteit van het onderwijs hoog te houden. Hij geeft ze de verantwoordelijkheid en het vertrouwen om hierin de juiste keuzes te maken. Onderwijsinhoudelijke thema's worden besproken binnen het cluster of in het team. Bij het maken van keuzes en beslissingen over onderwijsinhoudelijke zaken, wordt altijd de vraag gesteld: Past het binnen de visie van onze school? Dat is het kader.

***‘Je hoeft niet extra je best te doen, we doen allemaal hetzelfde.’***

### **Een lerende cultuur**

Op basisschool De Kamperfoelie is sprake van een lerende cultuur. Op woensdagmiddag is iedereen van het team aanwezig. De ene week wordt er gewerkt in clusters, de andere week is er een teambijeenkomst. Ieder cluster heeft een clusterplan met speerpunten voor een jaar. Hier wordt tijdens de clusterbijeenkomsten aan gewerkt. De teambijeenkomsten worden georganiseerd door de schoolleider. Deze hebben altijd een onderwijsinhoudelijk karakter. De schoolleider inspireert, nodigt uit tot meedenken en zorgt ervoor dat leerkrachten met elkaar in gesprek gaan over het onderwerp.

Startende leerkrachten of studenten die in de eindfase van hun opleiding zitten worden intensief begeleid. Schoolopleiders komen wekelijks in de klas om mee te kijken en geven constructieve feedback. Dit is voor hen erg prettig, je hoeft het niet alleen te doen.



Leerkrachten weten wat ze aan elkaar hebben en kunnen bij elkaar terecht als dat nodig is. Loop je ergens vast of weet je even niet wat je met het gedrag van een bepaalde leerling aan moet, dan kun je bij je collega's terecht. Ze luisteren, denken en kijken met je mee. Er wordt altijd gewerkt vanuit vertrouwen.

***‘Leerkrachten zijn de experts, zij gaan over de inhoud van het onderwijs.’***

#### **Leerkrachten bespreken hun persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) in de clusters**

Vanuit dit vertrouwen bespreken de leerkrachten binnen de clusters ook hun POP met elkaar. Leerkrachten delen waaraan ze willen werken, hoe ze dit denken te doen en welke hulp ze daarbij nodig hebben. Hiervoor komen de leerkrachten soms ook bij elkaar kijken en geven elkaar feedback. Na een bepaalde periode wordt dit geëvalueerd. Dit houdt mede in dat de schoolleider geen individuele functioneringsgesprekken voert.

#### **De rol van de schoolleider**

Leerkrachten weten elkaar te vinden, maar kunnen ook altijd terecht bij de schoolleider. Wanneer je bijvoorbeeld de wens hebt om in een andere groep te werken of je wilt professionaliseren op een bepaald gebied dan zal hij daar altijd de ruimte voor bieden. De leerkrachten voelen zich hierin écht gehoord.

Het hebben van professionele ruimte en autonomie is voor de schoolleider in zijn rol ook belangrijk. Vanuit het bestuur krijgt hij volledig ruimte om zijn takenpakket samen te stellen binnen de gestelde kaders. Hierbij speelt het bestuur een ondersteunende rol, ze stellen de kritische vragen, maar er hoeft niet om goedkeuring te worden gevraagd.

#### **Leiderschapsstijl**

De schoolleider wil dat de leerkrachten zich kunnen focussen op hetgeen waar ze goed in zijn, namelijk het onderwijs. Het weghouden van ruis en onnodige taken is voor deze schoolleider een belangrijke opdracht. Dat lukt ook doordat het goed georganiseerd is op de school. Er is een goede conciërge, een goede administratie en een ondersteunend bestuurskantoor.

Hij omschrijft zijn leiderschapsstijl als nabijleiderschap. Dit betekent er zijn, meedenken en betrokkenheid tonen. Het sociale aspect binnen dit vak speelt een belangrijke rol voor de schoolleider. Het contact met de collega's, leerlingen en ouders draagt bij aan het werkplezier.

***‘Ik geloof dat deze manier van werken: ik voel dat ik er niet alleen voor sta, we doen het met elkaar. Dat doet iets met je werkplezier.’***

De schoolleider is zich bewust van de cruciale rol die hij heeft als het gaat om het werkgeluk van het team. Dat er gelukkige leerkrachten op basisschool De Kamperfoelie werken krijgt de schoolleider ook vaak terug. Er wordt over gesproken, maar blijkt ook uit de onderzoeken van Klassewerkplek die hij uitzet onder de leerkrachten.

# 5. Conclusie en discussie

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *Wat draagt volgens onderwijsprofessionals bij aan de motivatie van leerkrachten en schoolleiders om in het Utrechtse basisonderwijs te blijven werken?* Middels interviews met schoolleiders en leerkrachten van dertien basisscholen zijn de kenmerken van hun motivatie (in termen van drie basisbehoeften) en de schoolorganisatie (in termen van structuur, cultuur, leiderschap) onderzocht. Kwalitatieve analyses maakten vier thema's zichtbaar die bijdragen aan de motivatie van leerkrachten en schoolleiders:

- 1. Het geven/krijgen van vertrouwen:** leerkrachten ervaren het als motiverend wanneer zij van de schoolleider ruimte en vertrouwen krijgen om mee te denken en zelf keuzes te maken. Schoolleiders ervaren het als prettig om, binnen kaders, ruimte te krijgen om hun eigen koers te varen met hun school, waarbij het bestuur wel voldoende betrokken blijft.
- 2. De aanwezigheid van een lerende cultuur:** leerkrachten en schoolleiders vinden het van belang dat de momenten die bijeengekomen worden effectief en functioneel zijn, waarbij het over de inhoud van het onderwijs gaat. Verder bleek dat feedback aan elkaar geven lastig kan zijn wanneer dit niet vanuit een bepaalde rol gegeven wordt of wanneer dit niet gepland was. Dit was vooral zo op scholen waar een informele cultuur, een familiecultuur is.
- 3. Verbinding met collega's:** onderling vertrouwen, een gezamenlijk doel nastreven, informele activiteiten, een schoolleider die de klassen in gaat en een schoolleider die benaderbaar is voor gesprekken bij problemen, werken motiverend voor leerkrachten. Voor schoolleiders werkt de verbinding die zij met collega-directeuren als sparringpartners hebben en steun vanuit het bestuur motiverend.
- 4. De schoolleider:** een faciliterende schoolleider die gelegenheid biedt voor leren en ontwikkelen en

die leerkrachten faciliteert in het focussen op de onderwijskwaliteit, werkt motiverend. Het faciliteren van werkdrukverlichting, het duidelijk communiceren naar het team, fysiek aanwezig zijn en achter het team staan kwamen tevens terug.

## 5.1 Beperkingen

Dit onderzoek kent beperkingen. Allereerst was de steekproef klein. Om de invloed daarvan op de representativiteit van de steekproef te beperken, is gewerkt met selectiecriteria en is in overleg met de klankbordgroep bepaald welke scholen benaderd konden worden. Middels deze criteria zijn scholen benaderd die enerzijds een hoge wegingsfactor en/of spreidingsgetal en anderzijds een hoog werkplezier onder medewerkers en/of een laag personeelstekort hebben. Daarnaast is een spreiding in wijken, schoolbesturen en schoolgroottes ontstaan onder de deelnemende scholen.

Bovendien is enkel gewerkt met interviews. Vanwege beperkte tijd en middelen is gekozen voor het inzetten van één instrument. Dit zijn interviews geworden, omdat dit doorvragen mogelijk maakte. Daarmee is gestreefd naar het verkrijgen van gedetailleerde informatie en het creëren van diepgang.

De analyse van de gegevens is gedaan door een PLG die bestond uit leerkrachtonderzoekers. De leden van de PLG hebben delen van de analyse zelfstandig uitgevoerd: de meeste interviews zijn door slechts één leerkrachtonderzoeker geanalyseerd. Om kwaliteit en uniformiteit in de analyseaanpak te borgen, zijn verschillende maatregelen getrokken. Er is gewerkt met tabellen met concrete koppen, waardoor de leerkrachtonderzoekers de gegevens uit de interviews makkelijker en meer op eenzelfde wijze konden onderverdelen en samenvatten. Daarnaast hebben de leerkrachtonderzoekers samen geoefend met het onderverdelen en samenvatten van een stukje in-



terview. Bovendien is tijdens de PLG-bijeenkomsten uitgebreid aandacht besteed aan het bespreken van het verkregen materiaal en het samen uitvoeren van de cross case analyse (zoeken naar overeenkomsten, verschillen, bevorderende factoren en belemmerende factoren en het samen vaststellen van de vier thema's).

## 5.2 Aanbevelingen

Uit dit onderzoek volgt een aantal aanbevelingen. De meeste zijn gericht aan de schoolleider, sommige aan het schoolbestuur. Daarbij is een aantal aanbevelingen gerelateerd aan literatuur. Aan de hand van de aanbevelingen wordt gestreefd naar het vergroten van het werkplezier en de motivatie van leerkrachten en schoolleiders.

Aanbevelingen gericht aan de schoolleider:

- **Wees zichtbaar en benaderbaar voor het team en voor de leerlingen.** Ga regelmatig de klassen in;

ben fysiek aanwezig. Dit sluit aan bij onderzoek van De Jong et al. (2020), waarin zij aangeven dat open en intensieve communicatie tussen schoolleiding en (teams van) leerkrachten van belang is.

- **Bied het team mogelijkheden voor leren en ontwikkelen, waarbij aangesloten wordt bij de talenten en de behoeften van teamleden.** Immers, ontwikkelingsmogelijkheden zoals cursussen, workshops en conferenties zorgen niet alleen voor een grotere competentie van onderwijsprofessionals, maar leiden ook tot meer werkgeluk en zijn een reden voor leerkrachten om in het beroep te blijven (Draaisma et al., 2021; Worth en Van den Brande, 2020; Viac & Fraser, 2020). Daarnaast hechten leerkrachten waarde aan erkenning en waardering van specialistisch talent door de schoolleiding (Tuytens & Devos, 2019).
- **Bied ruimte en vertrouwen.** Laat leerkrachten mee beslissen en laat ze zelf keuzes maken. Immers, een managementstijl die uitgaat van erkenning en vertrouwen in de expertise van onderwijsprofes-

sionals werkt motiverend (Oosterhoff et al., 2019; Daniels & Larson, 2001). Bovendien ervaren leerkrachten meer autonomie wanneer zij als individuen en in samenwerking met het team invulling kunnen geven aan het onderwijs (De Groot & Vrielink, 2019). Ook ervaren leerkrachten professionele ruimte wanneer zij betrokken worden bij de besluitvorming van de school (Wartenbergh et al., 2020).

- **Structureer het werk selectief.** Kijk kritisch naar welke vergaderingen nodig zijn en zorg dat deze onderwijsinhoudelijk zijn. Faciliteer de leerkrachten in het focussen op onderwijskwaliteit; houd randzaken zo veel mogelijk bij ze weg. Denk bovendien na over mogelijkheden voor werkdrukverlichting. Bijvoorbeeld door leerkrachten onder schooltijd tijd aan te bieden voor het werken aan een opleiding, het ontwerpen van lessen of het doen van administratie. Dit kan bijvoorbeeld middels ruimte voor eigen tijd op studiedagen. Ook is het zo nu en dan uitroosteren van de leerkrachten, waarbij er dan uiteraard wel vervanging voor de groep moet zijn, een mogelijkheid.
- **Zorg dat het team zich verbonden voelt met elkaar.** Faciliteer daarbij informele momenten om samen te komen en doe samen leuke activiteiten. Maar, denk daarbij na over wat voor cultuur jullie binnen het team nastreven. Een familiecultuur is informeel, heeft weinig hiërarchie en er wordt veel met elkaar besloten. De kracht van een familiecultuur is dat er een grote mate van verbinding wordt ervaren, en deze verbinding kan ook als kracht worden ingezet om te werken aan gemeenschappelijke verantwoordelijkheid (Nijenkamp et al., 2022). Echter, een familiecultuur heeft als nadeel dat teamleden het vaak moeilijk vinden om elkaar aan te spreken op het nakomen van afspraken; elkaar feedback te geven (Nijenkamp et al., 2022). Daarom adviseren we je om, wanneer er een familiecultuur heerst, concrete en naleefbare samenwerkingsafspraken te maken met het team (vgl. Nijenkamp et al., 2022).

- **Streef naar een cultuur waarin samen leren en elkaar feedback geven vanzelfsprekend is, waarbij een gezamenlijk doel nagestreefd wordt.** Zorg dat teamleden bekwaam worden in het feedback geven aan elkaar: spreek af hoe jullie elkaar feedback geven en wat jullie daarbij belangrijk vinden. Faciliteer vervolgens ook momenten waarop teamleden bij elkaar in de klas kunnen kijken en elkaar feedback kunnen geven, om zo samen te leren. Collegiale ondersteuning (Wartenbergh et al., 2020; Hummel et al., 2019) en werken én leren in teamverband (Stepić & Popović, 2022; Van Veen et al., 2012) werken positief voor het gevoel van verbondenheid. Verder heeft onderzoek naar de kracht van leerKRACHT aangetoond dat een veilige sfeer waarin leerkrachten durven samen te werken en leren nodig is voordat leerkrachten feedback zullen uitwisselen, elkaars lessen bezoeken en samen lessen ontwerpen. Als team kan je bijvoorbeeld aan deze veilige sfeer werken middels de check-in van de bordsessies van stichting leerKRACHT. Leerkrachten ervaren dit als positief voor het ontstaan van een aanspreekcultuur en meer betrokkenheid op elkaar (De Jong et al., 2021).

Aanbevelingen gericht aan het schoolbestuur:

- **Faciliteer dat schoolleiders binnen het bestuur een cluster met mede schoolleiders hebben om mee te sparren en samenwerken.** Uit de resultaten blijkt dit namelijk positief te werken voor het gevoel van verbondenheid.
- **Geef vertrouwen aan de schoolleiders.** Zorg dat de schoolleiders autonoom zijn waarbij zij de ruimte krijgen om hun eigen koers te varen met hun school, maar wel binnen kaders.
- **Blijf als schoolbestuur betrokken bij de scholen en de schoolleiders.** Zorg dat je een beeld hebt van de school. Laat van je horen en ga langs bij de scholen, ook wanneer het goed gaat op de school en er geen bijzonderheden spelen.

# Literatuurlijst

- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 243–259.
- Critchley, H., & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 64–76.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120–130. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Groot, S., & Vrielink, S. (2019). Kernrapport WERKonderzoek 2019. Ministerie van BZK/ICTU.
- De Jong, W.A, Lockhorst, D., De Kleijn, R., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management, Administration & Leadership*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- De Jong, W. A., Lockhorst, D., Klein, T., Van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (2021). Over de kracht van leerKRACHT. Eindrapportage van vierjarig Onderzoek. Oberon en Universiteit Utrecht. [https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport\\_oberon\\_uu\\_naarleerkracht-2021.pdf](https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf)
- De Jong, W. A. (2022). Leading collaborative innovation in schools. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Brok, P. den, Woerkom, M. van (2021). Anders organiseren in primair onderwijsteams: Een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeluk. Wageningen/Tilburg: Wageningen University and Research/Tilburg University.
- Hummel, L., Hooftman, W. E., & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. TNO.
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(4), 1–15. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.4.001>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Martens, R. L. (2009). RdMC Onderzoeksprogramma 2009–2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering. Heerlen: Open Universiteit.
- Maslowski, R. (2001). School culture and school performance. Proefschrift. Enschede: Universiteit van Twente.
- Menon, M. E. (2012). Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 217–231.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.



- Nijenkamp, R., Van der Baan, A., Dijk, M., & Kerkvliet, M. (2022). Van "Ik en de klas" naar "Wij en de school". Hoe anders organiseren een bijdrage kan leveren aan het lerarentekort in het primair onderwijs, lessons learned in de praktijk. Groningen: Hanze Hogeschool.
- Onderwijsraad (2021). Tijd voor Focus.
- Oosterhoff, M.G., Oenema-Mostert, C.E. en Minnaert, A.E.M.G. (2019). Ruimte voor autonomie: De mediërende rol van autonomie in de relatie tussen managementstijl en de werkbeleving van leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 96, 171-189.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hersfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50, 129-145.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Quinn, R. J., & Andrews, B. D. A. (2004). The struggles of first-year teachers: Investigating support mechanisms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 164-168.
- Rijksoverheid (2023). Aanpak lerarentekort. Geraadpleegd op 02-05-2023, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Schreuder, R., & Boomkamp, W. (2008). *Psychologie: de hoofdzaak*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sharples, J., Webster, R., & Blatchford, P. (2018). Making the best use of teaching assistants: Guidance Report. Education Endowment Foundation.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik & Skaalvik (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*; Vol. 8, No. 3; 2015.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Stepić, G. M., & Popović, D. R. (2022). Planning, Realization and Evaluation of Team Teaching: Teachers' Perspective. *Društvene i humanističke studije*, 7(2), 593-614.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2019). Balancing differentiation and fairness in teacher evaluation: The story of Flemish secondary schools. In M.L. Derrington & J. Brandon (Eds.), *Differentiated teacher evaluation and professional learning* (pp. 129-147). Palgrave Macmillan.
- Utrecht Leert. (n.d.) *Analyse: Werken in het onderwijs*.
- Utrecht Leert (2020). *Actieplan Utrecht Leert 2020-2022: Urgentie en ambitie bepalen de koers voor PO, VO, MBO en opleidingsinstituten*.

Van den Berg, D. & Van den Berg, D. (2021). Wat maakt een werkomgeving aantrekkelijk? Verkenning van aantrekkelijke werkomgeving in het primair onderwijs. Den Haag: Arbeidsmarktplatform po.

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In: M. Kooij & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 23-41). Routledge.

Van Vroonhoven, M. (2020, 1 juli). Samen sterk voor elk kind: Eindconclusies Merel van Vroonhoven. Geraadpleegd op 29-01-2023, <https://www.aanpaklerarentekort.nl/documenten/rapporten/2020/07/02/eindconclusies-merel-van-vroonhoven>.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis. *OCED Education Working Papers*. <https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Wartenbergh, F., Bendig, J., Sapulete, S., De Wilde, P., Vrielink, S., Ouwehand, K., & Van der Boom, E. (2020) (MOOZ). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*. MOOZ/Ecorys/Erasmus Universiteit

Worth, J. and Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention?* Slough: National Foundation for Educational Research.

Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.

# Bijlage 1

## Interviewleidraad voor interview met schoolleider

### Doel van het interview

In het kader van het onderzoek naar het behoud van onderwijsprofessionals voor het Utrechtse basisonderwijs worden schoolleiders en leerkrachten geïnterviewd. Dit interview zal zich richten op schoolleiders, waarbij het doel van het interview ten eerste is om factoren in kaart te brengen die maken dat de schoolleider graag blijft werken op de betreffende school. Ook wordt gevraagd naar

factoren waarvan de schoolleider denkt dat deze bijdragen aan het behoud en werkplezier van de leerkrachten. De zelfdeterminatietheorie met de drie pijlers autonomie, competentie en verbondenheid dient als raamwerk. Verder wordt de schoolleider gevraagd om een beeld te geven van de organisatie, cultuur en leiderschapsstijl op school, om zo onder andere de antwoorden van de schoolleiders en leerkrachten in een context te kunnen plaatsen.



## Opzet en planning

De interviews met schoolleiders worden aan het begin van het schooljaar 2023-2024 afgenomen, voorafgaand aan de interviews met een groep leerkrachten van de betreffende school (zie hiervoor Bijlage 2: interviewleidraad leerkrachten). De reden hiervoor is dat de leerkrachtonderzoekers door het interview met de schoolleider vast een beeld hebben van de context van de school en de schoolorganisatie, wat zij eventueel kunnen gebruiken bij het vragen en doorvragen in het

interview met de leerkrachten. In totaal worden de schoolleiders en leerkrachten van 13 basisscholen geïnterviewd. Voor iedere basisschool worden de interviews met de schoolleider en de leerkrachten door dezelfde leerkrachtonderzoeker afgenomen. Om een veilige sfeer te waarborgen waarin schoolleiders en leerkrachten zich vrij voelen om zich open en eerlijk uit te spreken, nemen de leerkrachtonderzoekers geen interviews af op de school waar zij zelf werkzaam zijn. De interviews worden afgenomen in een rustige ruimte en het geluid van het interview wordt opgenomen.

## Praktische informatie

Deelnemers	Schoolleider van een Utrechtse basisschool
Duur	Circa 60 minuten
Benodigheden	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interviewprotocol</li><li>• Opnameapparatuur met voldoende opslagcapaciteit en batterijen</li><li>• Papier en pen voor het tekenen van een organogram</li><li>• Rustige ruimte met tafel</li><li>• Kaartjes met de definities van de drie basisbehoeften</li><li>• Informatiebrief en toestemmingsformulier (<i>informed consent</i>)</li></ul>
Aanpak	<p><b>Vooraf</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vragen of de informatiebrief helder was en checken indien het informed consent ook al is ondertekend.</li><li>• Kaartjes neerleggen waarop staat beschreven wat we met de drie basisbehoeften (verbondenheid, autonomie en competentie) bedoelen.</li></ul> <p><b>Tijdens</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Doel en procedure interview uitleggen en na toestemming van de schoolleider de audio-opname starten.</li><li>• Vragen stellen aan de hand van het interviewprotocol.</li><li>• Aantekeningen maken en afstrepen van de onderwerpen die aan bod zijn gekomen.</li><li>• Als onderwerpen in een andere volgorde ter sprake komen, kan worden afgeweken van de volgorde van het interviewprotocol.</li><li>• Doorvragen bij onduidelijkheden of onderwerpen die niet in het interviewprotocol zijn opgenomen.</li><li>• Tijd bewaken.</li></ul> <p><b>Na</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Audio-opname stoppen.</li><li>• Bedanken voor deelname.</li><li>• Vertellen hoe de interviews verwerkt worden en dat de uitkomsten van het onderzoek, geheel anoniem, gedeeld worden met de school.</li></ul>

## Interviewprotocol (5 min)

### Instructie

Het doel van dit interview is om factoren in kaart te brengen die bijdragen aan het behoud van onderwijsprofessionals voor het Utrechtse basisonderwijs. In dit onderzoek richten wij ons met name op schoolleiders en leerkrachten. Wij zijn nieuwsgierig naar factoren die maken dat jij werkt en wil blijven werken op deze school. Daarnaast zijn we geïnteresseerd in factoren waarvan je denkt dat die bijdragen aan het behoud van leerkrachten in het schoolteam waaraan jij leidinggeeft.

Via de mail hebben je de informatiebrief en het toestemmingsformulier ontvangen. Was dat duidelijk? Heb je daar nog vragen over? Dan zou ik je nu willen vragen om het toestemmingsformulier te ondertekenen (mocht dat niet al via de mail gedaan zijn).

Spreek vrijuit. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Wat we hier bespreken blijft binnen deze muren en wordt anoniem verwerkt. Het interview zal ongeveer een uur duren. Als je het goed vindt, zou ik het geluid van het interview graag opnemen. Heb je voorafgaand vragen? Dan gaan we nu van start.

(Start audio-opname)

We beginnen met wat algemene vragen over jouw motivatie om als schoolleider te werken. Daarop volgen vragen over de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid. Deze begrippen zullen we straks toelichten. Daarna wordt ingegaan op de schoolorganisatie door het maken van een organogram, door vragen over de schoolcultuur en door vragen over jouw leiderschapsstijl. Aan het eind van het interview is er ruimte voor eigen toevoegingen.

## Deel 1 Motivatie van de schoolleider (20 min)

### Motivatie (5 min)

1. Wat was je motivatie om ooit te beginnen als schoolleider? Is dat nu ook hoe je het ervaart?
  - a. Waar krijg je energie van binnen je werk?
  - b. Hoe ervaar jij je eigen werkdruk? Wat heb je nodig om dat te verbeteren/verminderen voor jezelf?

- c. Wat vind je belangrijk? En wordt dat ook gedaan?

### Motivatievragen basisbehoeften

De volgende vragen hebben betrekking op de drie basisbehoeften competentie, verbondenheid en autonomie. Op deze kaartjes staat kort uitgelegd wat deze begrippen inhouden:

**Competentie:** de mate waarin je het gevoel hebt over de kennis en vaardigheden te beschikken om je werk naar behoren uit te voeren.

**Verbondenheid:** de relatie die je hebt met collega's, leidinggevende en de schoolorganisatie als geheel. De mate waarin je het gevoel hebt gezien, gehoord en gesteund wordt door collega's en leidinggevende.

**Autonomie:** de mate waarin jij invloed hebt op de inhoud en de uitvoering van jouw werk. De mate waarin jij invloed hebt op de visie, het beleid en keuzes van de schoolorganisatie als geheel.

Ik leg de kaartjes hier op tafel zodat je altijd even terug kan kijken wat er met een bepaald begrip bedoeld wordt.

### Competentie (5 min)

2. In hoeverre voel jij je competent in je rol als schoolleider van deze school?
  - d. Hoe komt het dat je dat zo voelt?
  - e. Welke personen dragen eraan bij dat je dat zo voelt?
  - f. Speelt competentie een rol in jouw behoud in het onderwijs?
  - g. In hoeverre heb je nog iets nodig? Heb je behoefte aan meer ondersteuning of meer uitdaging? Op welk gebied? En van wie?

### Autonomie (5 min)

3. Hoeveel ruimte heb je om je eigen takenpakket vorm te geven? Jobcrafting
  - h. Speelt autonomie een rol in jouw behoud in het onderwijs?
  - i. In hoeverre heb je nog iets nodig? Heb je behoefte aan meer sturing of meer vrijheid in je werk? Op welk gebied? En van wie?



### Verbondenheid (5 min)

4. Voel je je verbonden met collega's in de school? Waardoor?
- j. Voel je je verbonden met de school? (missie, visie, ouders, leerlingen, wijk)
    - i. Kan je jouw visie op het basisonderwijs omschrijven?
    - ii. Komt dat overeen met de visie van de school?
    - iii. Koos je bewust voor Utrecht, deze wijk, deze leerlingenpopulatie?
  - k. Heb je het gevoel dat er sprake is van onderling vertrouwen binnen het team? Waar merk je dat aan?
  - l. In hoeverre heb je nog iets nodig op het gebied van verbondenheid? En van wie?
  - m. Speelt verbondenheid een rol in jouw behoud in het onderwijs?

## Deel 2 Schoolorganisatie (20 min)

### Organogram (8 min)

5. Zou je een tekening willen maken van met wie jij samenwerkt in jullie schoolorganisatie? We zijn niet op zoek naar het formele organogram, maar naar de manier waarop jij in relatie staat tot anderen van jouw schoolteam. Teken hierbij vooral ook de verschillende rollen binnen de school. We zijn daarin geïnteresseerd.
- n. In hoeverre werkt deze manier van samenwerken voor jou? Zijn er aspecten van deze schoolorganisatie die eraan bijdragen dat je hier blijft werken?
  - o. Zijn er dingen die je nodig hebt of die je graag zou willen veranderen in de schoolorganisatie?
  - p. Hoe speelt dit voor jouw leerkrachten denk je? Zijn er aspecten binnen de structuur van de schoolorganisatie die bijdragen aan het behoud van leerkrachten voor deze school, denk jij?

### Schoolcultuur (7 min)

6. Hoe ervaar je de schoolcultuur binnen de school?
- q. Hoe gaan jullie met elkaar om? Wat kenmerkt jullie schoolteam?
    - i. Welke rol vervul jij hierin als leidinggevende?
  - r. Hoe staat het team tegenover vernieuwingen?
    - i. Welke rol vervul jij hierin als leidinggevende?
  - s. Hoe leren en ontwikkelen leerkrachten zich binnen dit team?
    - i. Welke rol vervul jij hierin als leidinggevende?
  - t. Op welke manier wordt gebruik gemaakt van elkaars kracht en expertises?
    - i. Welke rol vervul jij hierin als leidinggevende?

### Leiderschapsstijl (5 min)

7. Hoeveel invloed denk je persoonlijk te hebben op de werktevredenheid en het behoud van leerkrachten?
- u. Wat doe jij aan de werktevredenheid en het behoud van onderwijspersoneel?
8. Hoe zou jij jouw leiderschapsstijl omschrijven?
- v. Zijn er aspecten in jouw manier van leidinggeven die het
  - vi. prettig maken voor leerkrachten om op deze school te werken, denk je?

### Afsluitende vraag (5 min)

9. Dit waren mijn vragen. Is er nog iets wat je niet hebt verteld, maar wat je wil toevoegen aan wat al verteld is over jouw behoud in het onderwijs?

Hartelijk bedankt voor de tijd en moeite die je hebt genomen en voor jouw openheid.

# Bijlage 2

## Interviewleidraad voor interview met leerkrachten

### Doel van het interview

In het kader van het onderzoek naar het behoud van onderwijsprofessionals voor het Utrechtse basis-onderwijs worden schoolleiders en leerkrachten geïnterviewd. Dit interview zal zich richten op leerkrachten, waarbij het een groepsinterview met ongeveer vijf leerkrachten betreft. Ten eerste heeft dit interview het doel om factoren in kaart te brengen

die maken dat de leerkrachten werkplezier ervaren en daarmee graag blijven werken op de betreffende school. Ten tweede wordt gevraagd naar factoren die bijdragen aan de drie basisbehoeften (competentie, autonomie en verbondenheid) van leerkrachten. Vervolgens wordt gevraagd naar de schoolorganisatie en cultuur, om zo relevante kenmerken van de school helder te krijgen.



## Opzet en planning

De groepsinterviews met de leerkrachten worden aan het begin van het schooljaar 2023-2024 afgenomen, nadat de schoolleider van de betreffende school is geïnterviewd (zie hiervoor Bijlage 1: interviewleidraad schoolleider). De reden hiervoor is dat de leerkrachtonderzoekers door het interview met de schoolleider vast een beeld hebben van de context van de school en de schoolorganisatie, wat zij eventueel kunnen gebruiken bij het vragen en doorvragen in het interview met de leerkrachten. In

totaal worden de schoolleiders en leerkrachten van 13 basisscholen geïnterviewd. Voor iedere basisschool worden de interviews met de schoolleider en de leerkrachten door dezelfde leerkrachtonderzoeker afgenomen. Om een veilige sfeer te waarborgen waarin schoolleiders en leerkrachten zich vrij voelen om zich open en eerlijk uit te spreken, nemen de leerkrachtonderzoekers geen interviews af op de school waar zij zelf werkzaam zijn. De interviews worden afgenomen in een rustige ruimte en het geluid van het interview wordt opgenomen.

## Praktische informatie

Deelnemers	Groep van ongeveer vijf leerkrachten van een Utrechtse basisschool
Duur	Circa 60 minuten
Benodigdheden	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interviewprotocol</li><li>• Opnameapparatuur met voldoende opslagcapaciteit en batterijen</li><li>• Rustige ruimte met tafel</li><li>• Kaartjes met de definities van de drie basisbehoeften</li><li>• Informatiebrief en toestemmingsformulier (<i>informed consent</i>)</li></ul>
Aanpak	<p><b>Vooraf</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vragen of de informatiebrief helder was. Vervolgens het toestemmingsformulier laten ondertekenen.</li><li>• Kaartjes neerleggen waarop staat beschreven wat we met de drie basisbehoeften (verbondenheid, autonomie en competentie) bedoelen.</li></ul> <p><b>Tijdens</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Doel en procedure interview uitleggen en na toestemming van alle leerkrachten de audio-opname starten.</li><li>• Vragen stellen aan de hand van het interviewprotocol.</li><li>• Aantekeningen maken en afstrepen van de onderwerpen die aan bod zijn gekomen.</li><li>• Als onderwerpen in een andere volgorde ter sprake komen, kan worden afgeweken van de volgorde van het interviewprotocol.</li><li>• Doorvragen bij onduidelijkheden of onderwerpen die niet in het interviewprotocol zijn opgenomen.</li><li>• Het elkaar aanvullen/ tegenspreken stimuleren door de mening van verschillende leerkrachten te vragen.</li><li>• Niet alle leerkrachten hoeven elke vraag te beantwoorden.</li><li>• Wanneer een leerkracht weinig aan het woord komt, specifiek naar de mening van die leerkracht vragen.</li><li>• Tijd bewaken.</li></ul> <p><b>Na</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Audio-opname stoppen.</li><li>• Bedanken voor deelname.</li><li>• Vertellen hoe de interviews verwerkt worden en dat de uitkomsten van het onderzoek, geheel anoniem, gedeeld worden met de school.</li></ul>

## Interviewprotocol

### Instructie (10 min)

Het doel van dit interview is om factoren in kaart te brengen die bijdragen aan het behoud van onderwijsprofessionals voor het Utrechtse basisonderwijs. In dit onderzoek richten wij ons met name op schoolleiders en leerkrachten. Wij zijn nieuwsgierig naar factoren die maken dat jullie werken en willen blijven werken op deze school.

Via de mail hebben jullie de informatiebrief en het toestemmingsformulier ontvangen. Was dat duidelijk? Zijn er nog vragen over? Dan zou ik jullie nu willen vragen om het toestemmingsformulier te ondertekenen (mocht dat niet al via de mail gedaan zijn).

Verder is het nog belangrijk om te zeggen dat alles wat hier besproken wordt, binnen deze muren blijft. Is iedereen daarmee akkoord? We vinden het namelijk belangrijk dat iedereen vrijuit kan spreken. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Daarmee moedigen we je dan ook aan om vrijuit te spreken, om elkaar aan te vullen en om elkaar ook tegen te spreken wanneer je een andere mening hebt. We zullen niet bij elke vraag aan elke leerkracht een antwoord vragen. Mocht je toch graag een antwoord willen geven wat nog niet gegeven is, geef dat dan aan. Dan maken we daar ruimte voor.

Het interview zal ongeveer een uur duren. Als iedereen akkoord is, zou ik het geluid van het interview graag opnemen. Zijn er nog vragen? Dan gaan we nu van start.

(Start audio-opname)

We beginnen met wat algemene vragen over jullie motivatie om als leerkracht te werken. Daarop volgen vragen over de basisbehoeften competentie, autonomie en verbondenheid. Deze begrippen zullen we straks toelichten. Daarna wordt gevraagd naar de schoolorganisatie en schoolcultuur, om zo relevante kenmerken van de school helder te krijgen. Aan het eind van het interview is er ruimte voor eigen toevoegingen.

### Werkplezier (10 min)

1. Waarom heb je gekozen om in het onderwijs te gaan werken? (Wat zijn jouw drijfveren?)
  - a. Hoe ervaar je dat nu?
  - b. Zijn er nog meer of andere redenen bijgekomen waarom je nu in het onderwijs wil blijven werken?
2. Wat geeft jou werkplezier/energie?
  - c. Wat heb jij nog nodig om meer werkplezier te ervaren?
3. Hoe ervaar je de werkdruk?
  - d. Wat heb jij nodig om dit te verminderen/verbeteren?

### Motatievragen basisbehoeften

De volgende vragen hebben betrekking op de drie basisbehoeften competentie, verbondenheid en autonomie. Op deze kaartjes staat kort uitgelegd wat deze begrippen inhouden:

**Competentie:** de mate waarin je het gevoel hebt over de kennis en vaardigheden te beschikken om je werk naar behoren uit te voeren.

**Verbondenheid:** de relatie die je hebt met collega's, leidinggevende en de schoolorganisatie als geheel. De mate waarin je het gevoel hebt gezien, gehoord en gesteund wordt door collega's en leidinggevende.

**Autonomie:** de mate waarin jij invloed hebt op de inhoud en de uitvoering van jouw werk. De mate waarin jij invloed hebt op de visie, het beleid en keuzes van de schoolorganisatie als geheel.

Ik leg de kaartjes hier op tafel zodat jullie altijd even terug kunnen kijken wat er met een bepaald begrip bedoeld wordt.

### Competentie (5 min)

4. Hoe competent voel jij je in je vak?
  - e. Hoe komt het dat je dat zo voelt?
  - f. Welke personen dragen eraan bij dat jij dat zo voelt?
  - g. Speelt competentie een rol in jouw behoud in het onderwijs?
  - h. Heb je nog iets nodig om je competentier te voelen? Heb je behoefte aan meer ondersteuning of meer uitdaging? Op welk gebied? En van wie?

### **Verbondenheid (5 min)**

5. Hoe verbonden voel jij je met de school?
  - i. Hoe voel jij je verbonden met je collega's?
  - j. Koos je bewust voor Utrecht, deze wijk, deze leerlingenpopulatie?
  - k. Speelt verbondenheid een rol in jouw behoud in het onderwijs?
  - l. Heb je nog iets nodig om je meer verbonden te voelen? Heb je behoefte aan ondersteuning? Op welk gebied? En van wie?

### **Autonomie (10 min)**

6. Hoe ervaar jij autonomie binnen je werk?
  - m. Waarin ervaar je dat? Bijvoorbeeld inhoud van het onderwijs, onderwijsvorm, beleid, werk-omgeving, taken, tijdsindeling.
  - n. Welke professionele ruimte ervaar je? (toelichting: ruimte voor eigen professionele ontwikkeling in vorm van extra cursussen/op-leiding/andere rollen binnen het schoolteam)
  - o. Speelt autonomie een rol in jouw behoud in het onderwijs?
  - p. Heb je nog iets nodig om meer autonomie te ervaren? Heb je behoefte aan ondersteuning? Op welk gebied? En van wie?

### **Schoolorganisatie (5 min)**

7. Hoe is de school georganiseerd?
  - q. Hoe zien jullie overlegmomenten eruit? Denk hierbij aan vergaderingen, studiedagen, leerteams etc.
    - a. Welke afspraken zijn hierover gemaakt op jullie school? (frequentie/aanwezigheid)
  - r. Welke rol speelt de schoolleider hierin?
  - s. Wat vind je van deze organisatie? Wat zou je willen vasthouden of wat zou je willen veranderen?

### **Cultuur (10 min)**

8. Wat kenmerkt de cultuur van jullie schoolteam?
  - t. Hoe gaan jullie met elkaar om in informeel/formeel contact?
  - u. Leren jullie met elkaar en hoe?
  - v. Doen jullie aan collegiale consultatie?
  - w. Hoe geven jullie feedback aan elkaar en hoe wordt dat ontvangen?
  - x. Hoe werken jullie samen aan onderwijsvernieuwing, schoolontwikkeling?
  - y. Welke rol speelt de schoolleider hierin?
  - z. Wat vind je van de manier waarop jullie met elkaar omgaan en leren?
  - aa. Wat zou je willen vasthouden en wat zou je willen veranderen aan de cultuur?

### **Afsluitende vraag (5 min)**

9. Dit waren mijn vragen. Is er nog iets wat je niet hebt verteld of wat je wil toevoegen aan wat al verteld is?

Hartelijk bedankt voor de tijd en moeite die jullie hebben genomen en voor jullie openheid



# Bijlage 3:

## Schooltabel voor het analyseren van de interviews

Schoolnaam:	Korte beschrijving van indruk van de school en het interview (wijk, onderwijs-concept)	Motivatie / werkplezier	Competentie	Autonomie	Verbondenheid	School-organisatie / structuur en samenwerking	Cultuur	Leiderschapsstijl van de schoolleider (let op: wordt bij leraren op verschillende plekken in interview gevraagd)	Hier nog alle context-variabelen: weging leerlingen, spreidingsgetal, werkplezier, personeelstekort, school-grootte, wijk, stichting)
Leraren									
Schoolleider									
Overeenkomsten leraar - schoolleider									
Verschillen leraar - schoolleider									
Timestap interessante quote									

### Beslisregels:

- “taal” van de geïnterviewde is leidend bij het samenvatten; nog niet te veel interpreteren en labelen
- Bij twijfel zijn interviewvragen leidend voor in welke cel antwoorden komen te staan
- Bij twijfel over de plaats van het antwoord een “?” noteren en aan einde van de analyse van het interview proberen in te delen in de goede cel



**UTRECHT  
LEERT**

[utrechtleert.nl](https://utrechtleert.nl)