

**Leren waarderen;
beloningsdifferentiatie in het voortgezet onderwijs**

Enschede, 18 juni 2005
Sandra de Lange

Non scholae, sed vitae discimus

- Seneca -

Samenvatting	7
Summary	9
Hoofdstuk 1 Inleiding	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Probleemstelling	12
1.3 Context van de opdracht	14
1.4 Overzicht verslag	16
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	17
2.1 Inleiding	17
2.2 Motivatie	17
2.3 Vormen van beloningsdifferentiatie	19
2.3.1 Vormen van beloning	19
2.3.2 Niveau van beloning	23
2.3.3 Aard en omvang van beloning	24
2.4 Conclusie	26
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Dataverzameling en -analyse	27
3.2.1 Interview	27
3.2.3 Respondenten	28
3.2.4 Dataverwerking en -analyse	29
3.3 Betrouwbaarheid en validiteit	29
Hoofdstuk 4 Resultaten	31
4.1 Inleiding	31
4.2 Kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie	31
4.2.1 Betekenis van beloningsdifferentiatie	31
4.2.2 Doel van beloningsdifferentiatie	32
4.2.3 Effecten van beloningsdifferentiatie	33
4.2.4 Wenselijkheid van invoering van beloningsdifferentiatie	34
4.3 Beloning(sdifferentiatie) naar aard, niveau en omvang	35
4.3.2 Vormen van beloning	35
4.3.2 Niveau van beloning	36
4.3.3 Aard en omvang van beloning	36
4.4 Beoordeling	37
4.5 Overig	39
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	41
5.1 Conclusies	41
5.1.1 Kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie	41
5.1.2 Vormen van beloningsdifferentiatie	42
5.1.3 Beoordeling	44
5.1.4 Overig	44
5.2 Richtlijnen	44
5.3 Reflectie	47
Referenties	49
Appendix A Interview	53

In de benadering van belonen zien we de laatste tien jaar de nodige verschuivingen in arbeidsorganisaties, met name waar het gaat om het waarderen van prestaties van werknemers. Beloningsdifferentiatie wint de laatste jaren niet alleen in het bedrijfsleven, maar ook in het (voortgezet) onderwijs aan belangstelling. De rol van docent in het onderwijsproces verandert van min of meer autonoom klassikaal onderwijs geven in een meer dynamische rol waarbij de docent als teamlid breder inzetbaar is en zich vooral richt op het creëren van leermogelijkheden en het begeleiden van leerlingen bij het leren leren. Dit vraagt om de ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden van docenten zodat ze gestalte kunnen geven aan die veranderende rol. Het is aan de scholen om docenten te stimuleren aan hun eigen professionaliteit te werken. Competentiebeloning of prestatiebeloning wordt in dat verband steeds vaker genoemd.

Aan beloning wordt vanuit verschillende motivatietheorieën een belangrijke rol toebedacht, maar zelden ook daadwerkelijk aangetoond. De meningen over de motiverende werking van beloning zijn verdeeld. Op basis van de literatuur kunnen we onderscheid maken in diverse vormen van beloning; een resultaatgebonden beloning of een prestatiebeloning voor (groepen van) docenten van een passende en betekenisvolle aard en omvang. De uitkomsten van onderwijs zijn divers en lastig meetbaar. Hoewel beloningsdifferentiatie aantrekkelijk lijkt, bestaat er geen overeenstemming over het ideale systeem. Beloningsdifferentiatie voor docenten lijkt problematisch, wat bevestigd wordt door het mislukken van de meeste buitenlandse experimenten met prestatiebeloning.

In opdracht van Scholengemeenschap Twickel wordt onderzocht wat de houding is van docenten ten aanzien van beloningsdifferentiatie en in hoeverre er draagvlak is onder docenten voor de invoering van beloningsdifferentiatie. In het onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve benadering. Om de percepties van docenten zo goed mogelijk in beeld te brengen, worden interviews gehouden met dertien docenten van de school.

De docenten van Scholengemeenschap Twickel verwachten dat beloningsdifferentiatie de motivatie bevordert en verschillen in prestaties zichtbaar maakt. De door de docenten aangegeven negatieve effecten en het ontbreken van cruciale randvoorwaarden, zoals objectieve beoordelingscriteria, staan een succesvolle invoering in de weg. Het merendeel van de ondervraagde docenten heeft geen bezwaar tegen de invoering van beloningsdifferentiatie, wanneer aan bepaalde randvoorwaarden wordt voldaan. Het onderzoek resulteert in een aantal richtlijnen voor de invoering van beloningsdifferentiatie.

Beloningsdifferentiatie is geen panacee voor alles, maar het is een levensvatbaar alternatief. Het is de moeite waard om invoering ervan in overweging te nemen en het verdient aanbeveling om nader onderzoek ernaar te doen.

With regard to appraisal we see several changes in organisations over the last ten years, particularly where performance-related pay of employees is concerned. There is a growing attention for performance-related pay, not only in the private sector but also in the public sector and education. The teacher's role in the education process changes from a more or less autonomous role into a more dynamic role where the teacher as a team member is more multi-functional and aims especially at creating learning possibilities for students and helping students learning to learn. Teachers have to modify their skills, capacities, and teaching practices to be able to fulfil this new role. Performance-related pay has recently entered political discussion as a means to promote these changes in career development and teaching practice.

In a review of the motivation literature potentially useful perspectives on motivation are discussed. The theories provide little or no evidence for the hypothesis that money motivates teachers to work harder or better. The effectiveness of money as a motivator has been the subject of much debate. On the basis of literature we can distinguish several forms of performance-related pay; performance-related pay (merit pay) or competency-based pay for (groups of) teachers of an appropriate and meaningful nature and scope. Certain education-related factors, such as the problem of measuring educational results, and the even greater problem of measuring the contribution of schools and teachers in attaining them, might hamper a performance-related pay system. Although a system of performance-related pay may seem attractive, there is no consensus on the ideal system. Pay related to the performance of teachers appears to be highly problematic. This is confirmed by the failure of most performance-related pay projects abroad.

This paper aims to draw conclusions about the attitude of teachers towards performance-related pay and the support among teachers for introducing performance-related pay at *Scholengemeenschap Twickel*. Interviews with thirteen teachers provided a means for collecting teachers' overall opinions of and attitudes towards performance-related pay.

The teachers of *Scholengemeenschap Twickel* expect that performance-related pay enhances motivation and makes differences in performance manifest. The identified negative effects and the absence of essential conditions, such as clear and measurable goals, stand in the way of a successful introduction of performance-related pay. Concluding, this paper finds evidence that most teachers do not object to the introduction of performance-related pay in education. However, the findings identify many critical issues that need to be resolved before performance-related pay can become a motivator for teachers. The paper presents several directives which should be taken into consideration before introducing performance-related pay.

Performance-related pay is not the simple cure-all: it is a viable alternative for compensating teachers that is worthy of further consideration and follow-up research.

1.1 Inleiding

In de benadering van belonen zien we de laatste tien jaar de nodige verschuivingen in arbeidsorganisaties, met name waar het gaat om het waarderen van prestaties van werknemers. Medewerkers geven meer en meer aan dat, bij het bepalen van de beloning, aandacht gegeven dient te worden aan het functioneren, de prestaties en de inzet (Vinke, 2003). Beloningsdifferentiatie wint de laatste jaren niet alleen in het bedrijfsleven, maar ook in het (voortgezet) onderwijs aan belangstelling.

De beloningsstructuur van docenten ligt grotendeels vast. In de huidige beloningsstructuur van het Nederlandse onderwijs zijn de salarissen van docenten onderverdeeld in vier schalen met 18 periodieken, van LA tot LD. In tabel 1 staan de minimum- en maximumsalarissen vermeld (met uitzondering van speciale regelingen, eenmalige toeslagen, etc.).

Tabel 1: Salaris functie docent VO per maand (per 1 maart 2003)

	Schaal LA	Schaal LB	Schaal LC	Schaal LD
Minimum	2.120	2.198	2.211	2.220
Maximum	3.058	3.359	3.920	4.459

In de CAO VO 2005-2006 staat het volgende over salaris en carrièrepatroon geformuleerd: "Het salaris van de werknemer wordt jaarlijks op 1 augustus met tenminste één periodiek verhoogd volgens het voor hem geldende carrièrepatroon" en "De werkgever kan besluiten de werknemer geen jaarlijkse periodiek toe te kennen. De beslissing om de periodiek niet toe te kennen: (a) kan niet vaker dan een maal gedurende het doorlopen van de bij de functie behorende carrièrelijn worden genomen, en (b) wordt gedragen door twee achtereenvolgende negatieve beoordelingen over de werknemer, waarbij tussen de eerste en tweede beoordeling tenminste een termijn van een jaar in acht is genomen." Specifiek met betrekking tot beloningsdifferentiatie geldt de volgende bepaling uit de CAO VO 2005-2006: "De werkgever kan op grond van een beoordeling van de werknemer gratificaties en toelagen verstrekken." In de CAO wordt dus ruimte gegeven (of gelaten) voor beloningsdifferentiatie maar Nederland is terughoudend als het gaat om beloning naar functioneren laat staan naar presteren.

Een aantal maatschappelijke ontwikkelingen was voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen aanleiding om Bureau Berenschot in 1998 opdracht te geven een nieuw beoordelings- en beloningssysteem te ontwerpen (Bolweg, Daniëls & Twisk, 1998):

- de aantrekkelijkheid van het beroep stimuleren;
- een arbeidsklimaat scheppen waarin het personeel in staat is te voldoen aan de snel veranderende eisen die aan het werk in de sector worden gesteld;
- de vergrijzing van het personeelsbestand met de daarbij samenhangende vragen van leeftijdsbewust personeelsbeleid.

Het model van Berenschot is niet ingevoerd, maar er zijn wel scholen die beloningsdifferentiatie toepassen. Volgens een onderzoek van Regioplan maakt 26% van de scholen voor voortgezet onderwijs in 1999 gebruik van een vorm van beloningsdifferentiatie. De meerderheid van de scholen maakt nog steeds geen gebruik van de mogelijkheden voor beloningsdifferentiatie. De voornaamste redenen om beloningsdifferentiatie niet toe te passen zijn: onvoldoende middelen, ongelijkheid in het team, het ontbreken van een beleidsplan en het nog moeten ontwikkelen van criteria. Ook is het volgens veel scholen nog niet aan de orde of heeft men er geen tijd voor. Sommige scholen willen het niet invoeren. Bij de scholen die wel beloningsdifferentiatie toepassen is de gratificatie de meest populaire vorm. Bijna de helft van de scholen maakt hier gebruik van. De redenen om beloningsdifferentiatie toe te passen zijn divers. Zo kan een gratificatie worden gegeven in verband met een bijzonder prestatie of om redenen van werving en behoud van personeel (Van Bergen, Berndsen, Vrieling & Van der Ploeg, 2000). In het kader van Integraal Personeelsbeleid wint ook de belangstelling voor beloningsdifferentiatie meer terrein.

In oktober 2004 verscheen het convenant beloningsdifferentiatie VMBO (Veringa, 2004). Doel van het convenant is de aantrekkelijkheid van het werken in het VMBO te bevorderen door scholen financiële ruimte te bieden voor het belonen van de bijzondere inzet van docenten in het VMBO. Beloningsdifferentiatie wordt daarin omschreven als het belonen van individuele personeelsleden of groepen van personeel voor resultaten die zij hebben behaald. Het huidige beloningsbeleid leunt nog zwaar op inputbeloning en op anciënniteit, oftewel datgene wat men meebrengt zoals opleiding, leeftijd en ervaring. Bij beloningsdifferentiatie gaat het om de output oftewel datgene wat men aantoonbaar bijdraagt aan de doelstellingen van de organisatie. Om medewerkers daadwerkelijk te kunnen belonen voor behaalde resultaten moet van te voren wel duidelijk zijn welke resultaten gedifferentieerd worden beloond. Voorbeelden van resultaten waaraan beloningsdifferentiatie kan worden verbonden, zijn vermindering van de lesuitval, vergroting van de inzetbaarheid van het personeelslid, vermindering van voortijdig schoolverlaten of verzuim van leerlingen.

1.2 Probleemstelling

Scholen hebben sinds enkele jaren de nodige vrijheid in het toekennen van een hoger salaris. Zo konden scholen zelf bepalen of ze docenten een 'schaal 12'-functie toekennen. Vroeger was dit automatisch gekoppeld aan het hebben van een academische opleiding en aan het lesgeven in de bovenbouw. Sinds kort heeft ook de FUWA-systematiek zijn intrede gedaan in het onderwijs en zijn er in 2004 ook voor het onderwijzend personeel van de Stichting Carmelcollege¹ functiebeschrijvingen (en een daaraan gekoppelde salarisschaal) opgesteld. In het *Funcctieboek Onderwijspersoneel* (2004) is de LB-functie de

¹ De Stichting Carmelcollege is een van de grotere schoolbesturen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Er zijn dertien, voornamelijk brede scholengemeenschappen aan de Carmel verbonden. In totaal zijn er bijna 4000 medewerkers voor de Carmel werkzaam. Gezamenlijk zetten zij zich in voor het optimaliseren van het onderwijsproces van leerlingen tussen 12 en 18 jaar (zie www.carmel.nl).

‘standaard’ docent functie. Scholen zijn vrij om de LC- en LD-functie ‘smal’ in te zetten voor specialismen (gekoppeld aan het verrichten van allerlei activiteiten buiten het klaslokaal, bijvoorbeeld zorg voor leerlingen of onderwijsontwikkeling) of ‘breed’ als carrièremogelijkheid voor competente docenten. Scholengemeenschap Twickel heeft in eerste instantie gekozen voor de invoering van specialismen. Het aantal LC-docenten is afhankelijk van de grootte van de locatie, maar iedere locatie streeft ernaar om in ieder geval één onderwijsspecialist en één leerlingzorgspecialist te benoemen. De invoering van de ‘brede’ functies, een vorm van beloningsdifferentiatie, moet onderdeel gaan uitmaken van Integraal Personeelsbeleid. Beloningsdifferentiatie wordt gerelateerd aan de doorstroom, het behoud en de ontwikkeling van medewerkers.

De veronderstelde motiverende werking vormt vaak de context waarbinnen beloningsdifferentiatie wordt ingevoerd. Het is immers niet aannemelijk dat het doel van beloningsdifferentiatie slechts het belonen van in het verleden geleverde prestaties is, zonder dat men verwacht dat het de prestaties in de toekomst bevordert. In het convenant staat ook expliciet dat de resultaten waarvoor gedifferentieerd wordt beloond nog niet bereikt zijn ten tijde van de vaststelling van de criteria (Veringa, 2004). De houding van docenten ten aanzien van de invoering van beloningsdifferentiatie kan bepalend zijn voor de mate van succes. Deze houding ten aanzien van de invoering van beloningsdifferentiatie wordt mede beïnvloed door de voor- en nadelen die door docenten aan beloningsdifferentiatie worden toegeschreven. Als beloningsdifferentiatie volgens docenten inderdaad een motiverende werking heeft, als docenten positief staan tegenover de invoering van beloningsdifferentiatie, en als de voordelen opwegen tegen de nadelen dan kan men besluiten beloningsdifferentiatie in te voeren. Dit vraagt dus om een verkennend onderzoek op Scholengemeenschap Twickel.

Dit onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag:

Wat is de houding van docenten ten aanzien van en het draagvlak voor de invoering van beloningsdifferentiatie op Scholengemeenschap Twickel?

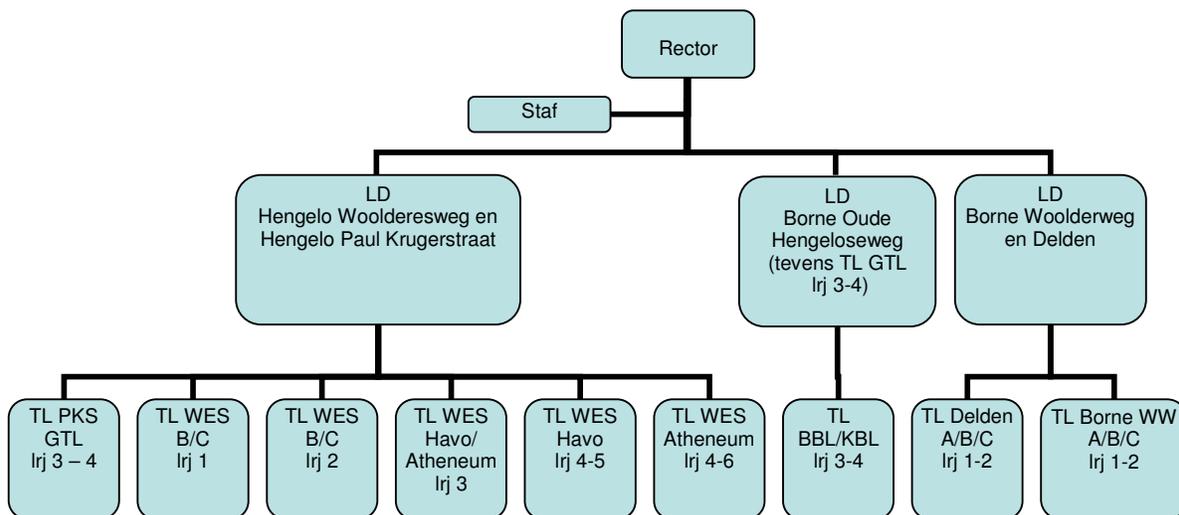
Dit onderzoek richt zich nadrukkelijk op de docentenpopulatie van Scholengemeenschap Twickel. Daarbij is gestreefd naar een evenredige verdeling over onderwijssectoren (vmbo, havo en atheneum), locaties, vakken, leeftijd, geslacht, e.d. Onder beloningsdifferentiatie wordt verstaan: het belonen van individuele personeelsleden of groepen van personeel voor resultaten die zij hebben behaald.

De doelstelling van het onderzoek is eerder maatschappelijk dan wetenschappelijk. Maatschappelijk gezien, levert dit onderzoek een bijdrage aan het debat over de invoering van beloningsdifferentiatie op Scholengemeenschap Twickel. Wetenschappelijk bieden de conclusies van dit onderzoek hooguit aanknopingspunten voor de formulering van hypothesen voor vervolgonderzoek.

1.3 Context van de opdracht

Scholengemeenschap Twickel is een katholieke scholengemeenschap voor Atheneum, Havo en Vmbo, onder bestuur van de Stichting Carmelcollege. De school heeft ongeveer 2500 leerlingen en 250 medewerkers. Twickel kent een tweejarige brugperiode (A, B en C-niveau). Vanaf klas drie vervolgen de leerlingen hun studie in een van de leerwegen in het Vmbo, in de richting Havo of Atheneum.

Er zijn twee vestigingen in Hengelo, twee in Borne en één in Delden. De onderwijskundige structuur is op alle vestigingen gelijk. Kwaliteit door goede resultaten en eigentijdse onderwijsvormen, optimale ontplooiing van alle leerlingen en een persoonlijke benadering staan hierin centraal. De algehele leiding van de scholengemeenschap berust bij de rector. De leiding van de locaties berust bij de locatiedirecteuren. De locatiedirecteur (LD) werkt samen met zijn teamleiders (TL). De ontwikkeling van een organisatie, die is opgedeeld in kleinere teams is enkele jaren geleden op Twickel voorzichtig gestart. Inmiddels zijn teams steeds meer een begrip. Teams worden gevormd door een groep docenten die samen de verantwoordelijkheid hebben over een aantal klassen van een jaarlaag op een vestiging, onder leiding van een teamleider (zie organogram). De school is ingericht volgens het principe "Decentraal, tenzij...". De schoolleiding wordt ondersteund door een centrale staf. Deze centrale dienst draagt onder andere zorg voor de centrale leerlingenadministratie, financiën, kwaliteitszorg, personeelsbeleid en huisvesting.



Figuur 1: Organogram Scholengemeenschap Twickel

De verantwoordelijkheid voor de eerstelijns personeelszorg ligt bij de teamleiders. Een team bestaat uit 20 tot 25 docenten. In totaal heeft de school een kleine 200 docenten, waarvan 55 procent mannen en 45 procent vrouwen. Het aantal vrouwen neemt de laatste jaren toe. Van deze 200 docenten zijn er 100 werkzaam op de hoofdlocatie in Hengelo aan de Woolderesweg (waaronder 35 LD-docenten), aan de Paul Krugerstraat werken 20 docenten (waaronder 3 LC-docenten), in Borne aan de Oude Hengeloseweg werken 30 docenten (waaronder 2 LC-docenten), aan de Woolderweg werken 25

docenten (waaronder 2 LC-docenten) en in Delden werken 20 docenten (waaronder 1 LC-docent). De school vergrijst: 42 procent van de docenten is 50 jaar of ouder (waarvan 63 procent mannen en 27 procent vrouwen), 37 procent van de docenten is tussen de 40 en 50 jaar (waarvan 44 procent mannen en 65 procent vrouwen), en 21 procent van de docenten is jonger dan 40 jaar (waarvan 62 procent mannen en 38 procent vrouwen). Bijna 50 procent van de docenten is langer dan 10 jaar in dienst, 15 procent van alle docenten is langer dan 25 jaar in dienst van de school. De gemiddelde betrekkingssomvang is 0,77 fte. De gemiddelde betrekkingssomvang van mannen is hoger dan van vrouwen, 0,86 fte resp. 0,64 fte. Het aantal deeltijders neemt de laatste jaren toe.

Het personeelsbeleid bestond voornamelijk uit een beschrijving van uiteenlopende procedures zoals werving en selectie van personeel, de begeleiding van nieuwe docenten, ziekteverzuim, stagiaires en functioneringsgesprekken. In het najaar van 2004 verscheen de notitie *Plan van aanpak Integraal Personeelsbeleid* (2004). Daarin wordt gewezen op de noodzaak van afstemming tussen de doelen van de school en de ontwikkeling van het individuele personeelslid (verticale afstemming) en de samenhang tussen de inzet van personeelsmanagementinstrumenten die gericht zijn op personeelsbeheer en -zorg en de ontwikkeling van medewerkers (horizontale afstemming). Bovendien wordt er een stappenplan geschetst om Integraal Personeelsbeleid te realiseren. De belangrijkste stappen zijn de eerste vier. De eerste stap is het vaststellen van de doelen van de school: waar wil de school heen? De tweede stap is het bepalen van de consequenties voor het personeelsbeleid: wat betekenen de doelen van de school voor de inzet en de ontwikkeling van het personeel? De ontwikkeling van een instrumentarium om de competenties van het zittende personeel in relatie tot de gestelde doelen te meten. Stap drie is een analyse van het huidig personeelsbeleid: welke personeelsinstrumenten hanteren we, wat doen we al aan ontwikkeling, begeleiding, etc, hoe is de samenhang tussen de inzet van de instrumenten en hoe verhoudt zich dit tot de doelstellingen van de school? De vierde stap zou in mei 2006 gerealiseerd moeten zijn en betreft de vaststelling van (nieuw) personeelsbeleid, waaronder mogelijk beloningsdifferentiatie. Op dit moment wordt de eerste stap uitgewerkt.

Tegelijkertijd geeft de CAO ook richting aan het personeelsbeleid. Sinds augustus 2004 bestaat er een Carmel-CAO die is afgeleid van de CAO Voortgezet Onderwijs 2003-2005. Deze CAO bepaalt bijvoorbeeld dat de school vormgeeft aan leeftijdsbewust personeelsbeleid. De CAO bepaalt ook dat er op iedere instelling een gesprekkencyclus inzake functioneren en beoordelen plaatsvindt, een noodzakelijke randvoorwaarde voor de invoering van beloningsdifferentiatie, en dat daartoe door de werkgever in een regeling wordt voorzien. Het betreffende artikel luidt als volgt: "Door of namens de werkgever worden periodiek met elke werknemer gesprekken gevoerd over het (toekomstig) functioneren van de werknemer. Dat gebeurt door middel van een professionele gesprekkencyclus, bestaande uit loopbaangesprekken, functioneringsgesprekken, beoordelingsgesprekken of andersoortige gesprekken die hetzelfde beogen. Aan een beoordeling van de medewerker kunnen rechtspositionele gevolgen worden verbonden. De werkgever stelt in overleg met de P(G)MR een regeling vast waarin het doel, de onderwerpen, de procedure en de frequentie van de gesprekken zijn vastgelegd."

1.4 Overzicht verslag

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader geschetst. Daarbij wordt aandacht besteed aan het concept van motivatie in relatie tot beloning en verschillende vormen van beloningsdifferentiatie. In hoofdstuk 3 wordt de gehanteerde onderzoeksmethode beschreven waarbij nader wordt ingegaan op de dataverzameling en –analyse in het uitgevoerde onderzoek. In hoofdstuk 4 worden de uitkomsten van de interviews weergegeven en geanalyseerd. In hoofdstuk 5 worden de conclusies van het onderzoek samengevat en worden richtlijnen gegeven ten aanzien van de invoering van beloningsdifferentiatie binnen Scholengemeenschap Twickel.

2.1 Inleiding

De rol van docent in het onderwijsproces verandert van min of meer autonoom klassikaal onderwijs geven in een meer dynamische rol waarbij de docent als teamlid breder inzetbaar is en zich vooral richt op het creëren van leermogelijkheden en het begeleiden van leerlingen bij het leren leren. Dit vraagt om de ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden van docenten zodat ze gestalte kunnen geven aan die veranderende rol. Het is aan de scholen om docenten te stimuleren aan hun eigen professionaliteit te werken. Competentiebeloning of prestatiebeloning wordt in dat verband steeds vaker genoemd. De veronderstelde motiverende werking vormt vaak de context waarbinnen beloningsdifferentiatie wordt ingevoerd. Het is immers niet aannemelijk dat het doel van beloningsdifferentiatie slechts het belonen van in het verleden geleverde prestaties is, zonder dat men verwacht dat het de prestaties in de toekomst bevordert.

In paragraaf 2.2 worden enkele motivatietheorieën uitgewerkt. De meningen over de motiverende werking van beloning zijn verdeeld. Het is niet ondenkbaar dat het niveau van beloning, de vorm van beloning en de omvang van de beloning hierbij een rol speelt. In paragraaf 2.3 wordt aan deze verschillende aspecten van beloning aandacht besteed, waarmee het conceptuele raamwerk voor het vervolg van dit onderzoek ook wordt geschetst.

2.2 Motivatie

Een klassieke motivatietheorie is die van Herzberg uit 1968 (2003). Hij inspireert door zijn eenvoud en helderheid (Vinke, 2001). Volgens Herzberg zijn in het werk twee categorieën van factoren van belang die een geheel verschillende rol spelen bij motivatie. In de eerste plaats zijn dat de *satisfiers*. Deze factoren (ontwikkelen en ontplooiën, erkenning en waardering, succesvol en creatief zijn, leveren van prestaties en het realiseren van doelen) kunnen direct bijdragen aan werktevredenheid. Als ze niet werkzaam zijn ontstaat een neutrale toestand. Tegenover deze *satisfiers* staan de *dissatisfiers* ook wel aangeduid als 'hygiëne-factoren'. Deze (beloning, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen, organisatiebeleid) kunnen bijdragen aan werkontevredenheid als ze niet vervuld worden. Als aan deze factoren wel is voldaan ontstaat een neutrale toestand. Opvallend is dat de *satisfiers* gepositioneerd dienen te worden in de werkkern en dat de *dissatisfiers* een plaats hebben in de werkomgeving. Het onderzoek van Herzberg in de jaren '50 en '60 toont aan dat medewerkers alleen te motiveren zijn door de *satisfiers* 'aan te boren'. Het initiële onderzoek concentreerde zich op ingenieurs en accountants. Daarna werden nog zeker 16 onderzoeken uitgevoerd in verschillende landen, waaronder ook communistische landen, en met verschillende populaties, waaronder docenten, wetenschappers, verpleegsters, etc. De theorie van Herzberg wordt daarin bevestigd. Medewerkers zijn te motiveren door ontplooiing, autonomie, feedback, waardering, succesvol zijn en het realiseren van doelen. Een extra beloning geven aan goed presterende medewerkers of het verbeteren van de

arbeidsomstandigheden leiden volgens hem niet tot een hogere motivatie en tevredenheid. Dergelijke ingrepen voorkomen ten hoogste onvrede met het werk

Motivatietheorieën worden niet alleen inhoudelijk gezien, zoals de theorie van Herzberg, maar ook in de vorm van een proces (Thierry, 1996). Inhoudelijke motivatietheorieën richten zich op welke doelen iemand stelt, wat hij aantrekkelijk vindt, waardoor zijn aandacht wordt getrokken. Bij een inhoudelijke theorie is het wel de vraag hoe motivatie in de praktijk nu precies verloopt. Op dat hoe heeft nu juist een procestheorie betrekking: een motivatietheorie van dit type verheldert wat er eerst gebeurt en wat later, op welke manier een persoon afwegingen maakt, hoe de persoon keuzen maakt voor een bepaalde gedragslijn. Een goed voorbeeld hiervan vormt de *expectancy* theorie van Vroom (1964). Uitgangspunt in het motivatiemodel van Vroom is het volgende. Motivatie wordt bepaald door de 'verwachting' dat het uitvoeren van het werk leidt tot bepaalde 'opbrengsten' en de 'waarde' van die opbrengsten. Op grond van die verwachtingen spant een medewerker zich in. Omgekeerd betekent dat dus dat medewerkers niet gemotiveerd zijn werk te verrichten en te continueren als de verwachtingen niet leiden tot gewenste opbrengsten (Rhodes & Ogawa, 1992). Hoewel de mens volgens critici niet alleen een rationele opportunist is zoals in deze theorie wordt verondersteld. De werkomgeving kan zowel positieve als negatieve invloed uitoefenen op de werkmotivatie. Het model toont dat de leergeschiedenis en de opstelling die een medewerker ten opzichte van zichzelf heeft de verwachting bepaald. Met als kernvraag: leidt mijn inspanning tot een prestatie? Dat is cruciaal voor de uitvoering van het werk. Vervolgens is bepalend het gevoel te hebben controle uit te oefenen op de situatie. Deze theorie is dermate complex dat zij amper in de praktijk van het onderwijs is toegepast (Fraser, 1992).

Met de gedragsdenkers worden benaderingen aan de orde gesteld die niet alleen in de dagelijkse praktijk, maar ook in theorie en onderzoek veel steun ondervinden aldus Vinke (2001). In de praktijk gaat het om het gedrag van medewerkers zoals het realiseren van prestaties, om aspiraties, om wat een medewerker waardevol vindt. Het gaat om het krijgen van waardering. Om het aangaan en uitvoeren van een uitdagende taak. Om het verwerven van opbrengsten zoals het verwerven van een passende beloning. De sociale context is hierbij van groot belang. Belangrijke theorieën in dit kader zijn de *goalsetting* theorie van Locke uit 1968 (Locke, 1968) en de *behavior modification* van Skinner uit 1953 (Kearsley, 2005)). Locke's *goalsetting* theorie gaat in de eerste plaats om het stellen van duidelijke en heldere doelen. Het expliciteren daarvan is op zich al een belangrijke opbrengst. Onderzoek toont aan dat doelen niet alleen helder moeten zijn, maar ook geaccepteerd moeten worden (Fraser, 1992). Heldere, eenzijdig opgelegde doelen zijn daarmee minder aan de orde. Het gemeenschappelijk vaststellen van doelen bevordert de individuele arbeidssatisfactie, maar niet per definitie de motivatie om beter te presteren. Je kunt doelen te makkelijk haalbaar maken of juist onmogelijk om te bereiken. Doelen moeten uitdagend zijn, wel moeilijk maar niet onmogelijk om te realiseren. Tot slot geldt dat medewerkers voortdurend op de hoogte moeten zijn of doelstellingen gerealiseerd worden. Daarbij is feedback onontbeerlijk. Dergelijke terugkoppeling moet functioneel zijn en op het juiste moment gegeven worden. Juist op

die momenten dat bijsturing van het gedrag nog mogelijk en zinvol is. Een teveel aan feedback kan afbreuk doen aan de gevoelens van autonomie en zelfnavigatie, te weinig feedback maakt het corrigeren van onjuist gedrag onmogelijk.

Skinner heeft zijn *behavior modification* theorie ontwikkeld op basis van laboratoriumexperimenten met ratten. Het komt erop neer dat gedrag dat lonend is wordt herhaald en dat niet lonend gedrag wordt vermeden. Via stimulus (prikkel) en respons (resultaat/opbrengst) mechanismen leert een dier/mens welk gedrag getoond moet worden om een gewenste opbrengst te realiseren. De benadering kent daarom ook vele gedragsschema's. Schema's die bepalen welke hoeveelheid prikkels in welke situatie effect heeft. Zo blijkt dat partiële bekrachtiging (gedeeltelijke versterking) het krachtigste werkt. Na een prestatie dus niet altijd een beloning geven maar slechts in 50% van de gevallen. De prikkel is namelijk sterker als er een redelijke kans op succes is. Is die kans te klein of te groot dan verliest een persoon zijn aandacht. Want de beloning komt toch nooit of komt toch altijd. Dat maakt dat het leren plaats vindt door belonen en straffen en dat feedback in die termen wordt gezien. Deze benadering staat haaks op die van Herzberg die beweert: *"Forget praise. Forget punishment. Forget cash. You need to make their jobs more interesting."* Chomsky (Benjafield, 1997) toonde aan dat de behavioristische verklaring hopeloos tekort schoot. Hij wees erop dat behavioristen het zichzelf nodeloos ingewikkeld maken door alleen uiterlijk waarneembaar gedrag als bewijs voor hun theorie te aanvaarden.

2.3 Vormen van beloningsdifferentiatie

Het voornaamste doel van de invoering van beloningsdifferentiatie is toch wel het werven, behouden en motiveren van medewerkers. Men gaat ervan uit dat hoog gekwalificeerde medewerkers worden aangetrokken door een organisatie waar hun kennis en vaardigheden worden beloond (Ballou & Podgursky, 1993; Chamberlin, Wragg, Haynes & Wragg, 2002; Solmon & Podgursky, 2000; Vinke, 1999; Wyman & Allen, 2001). Het vooruitzicht van beloning zou medewerkers motiveren harder te werken en/of effectiever te werken.

De hoogte van het salaris van docenten wordt vaak nog bepaald door het aantal jaren ervaring. De kans dat docenten met een vast contract worden ontslagen is bovendien zeer klein. Het is de vraag of deze beloningsstructuur veel bijdraagt aan de kwaliteit en motivatie van docenten. Verschillende andere beloningsvormen zijn denkbaar die niet alleen worden toegepast in het bedrijfsleven maar ook in het onderwijs van sommige landen (Waterreus, 2003). In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan verschillende vormen van beloning en, indien mogelijk, geïllustreerd met voorbeelden uit het buitenland.

2.3.1 Vormen van beloning

We onderscheiden in navolging van Thierry (1997) drie vormen van beloningsdifferentiatie:

1. beloning van het resultaat van beoordeling;
2. beloning van kritieke prestatiefactoren;

3. incidentele ('discretionaire') beloning.

2.3.1.1 Resultaatgebonden beloning

Als Nederlandse organisaties naar resultaat belonen, dan doen ze dat in veruit de meeste gevallen door aan de resultaten van individuele beoordeling een periodieke verhoging of een bonus te koppelen. De organisatie stelt daarbij doorgaans jaarlijks een budget ter beschikking, waarbij regels gelden voor minimum- en maximumverhogingen. In het algemeen bestaat er doorgaans geen relatie met de bedrijfsresultaten. Meestal is het systeem ook niet ingevoerd met het doel de (individuele of de bedrijfs)resultaten te beïnvloeden, maar gaat het om het 'gevoel' dat verschillen tussen medewerkers in bijdrage aan het werk tot een (klein) verschil in beloning horen te leiden (Thierry, 1997). In de meeste gevallen heeft de beoordeling betrekking op het functioneren van iedere medewerker individueel, waarbij kenmerken worden gehanteerd als verantwoordelijkheid, commerciële instelling, vindingrijkheid, accuratesse enzovoort. Hoewel zulke kenmerken nogal eens gedragskenmerken worden genoemd, gaat het in feite om persoonskenmerken van een behoorlijk hoog abstractieniveau. Het is echter ook mogelijk om het functioneren van een team of zelfs een locatie te beoordelen.

In Zweden bijvoorbeeld heeft de schoolleiding te maken met een beperkt budget voor salarisverhogingen, maar daarbinnen kan men de individuele loonsverhoging voor iedere docent afzonderlijk bepalen. Opvallend genoeg zijn sindsdien de verschillen tussen aanvangssalarissen een stuk groter dan tussen de salarissen van ervaren docenten. Veel nieuwe docenten verdienen zelfs meer dan docenten met jarenlange ervaring. De zwakke onderhandelingspositie van ouderen kan worden verklaard doordat zij weinig alternatieven buiten het onderwijs hebben, terwijl jonge docenten kunnen profiteren van de lerarentekorten. Wel lopen scholen hierdoor het risico dat oudere docenten gedemotiveerd raken als zij merken dat zij minder verdienen dan sommige nieuwkomers (Waterreus, 2001).

Australië introduceerde aan het begin van de jaren negentig de functie van Advanced Skills Teachers, die nadrukkelijk bedoeld was om goede docenten voor de klas te houden door ze extra te belonen. In Victoria werd 93% van de kandidaten bevorderd tot AST. Aangezien de kosten vergoed werden door de staat was er geen prikkel om een strenge selectie te maken. AST kreeg de bijnaam "Automatically Selected Teachers". In de praktijk zijn de meeste AST'ers echter belast met meer administratieve taken. Dit heeft uiteindelijk ertoe geleid dat de meeste Australische staten de functie weer hebben afgeschaft (Waterreus, 2003). Scholen hebben er weinig belang bij om docenten een 'gratis' loonsverhoging te ontzeggen.

In Engeland is sprake van een combinatie van interne en externe beoordeling die bepalend is voor een eventuele promotie naar een hogere salarisschaal. De eerste resultaten lijken echter te bevestigen dat het moeilijk is om een objectief onderscheid te maken waar het de kwaliteit van docenten betreft. Maar liefst 95% van degenen die zich hebben aangemeld blijkt namelijk bevorderd te zijn. Een algemene loonsverhoging zou waarschijnlijk niet alleen goedkoper zijn geweest, maar zou ook een sterke demotivatie

van de resterende 5% hebben voorkomen. Het falen van die groep wordt nu benadrukt doordat ze een kleine minderheid vormen (Waterreus, 2001).

Een vorm van resultaatgebonden beloning is competentiebeloning. De koppeling van beloningen aan competenties vormt een relatief nieuwe ontwikkeling en brengt zowel nieuwe kansen als nieuwe bedreigingen met zich mee (Daniels, 2003). In de praktijk zijn er overigens nog maar heel weinig voorbeelden van te vinden (Thierry, 1997). Competenties hebben niet alleen betrekking op kennis, capaciteiten en vaardigheden, maar ook op attitudes en persoonlijkheidskenmerken die nodig zouden zijn om een bepaalde taak of functie te verrichten en die maken dat een medewerker ook over langere tijd in de organisatie succesvol kan zijn. De gewenste persoons- en gedragskenmerken kunnen worden geoperationaliseerd in een competentieprofiel. De beschrijving van functies in termen van vaardigheden en gedrag geeft aanleiding voor medewerkers om hun eigen talenten af te zetten tegen de door de organisatie verlangde competenties. Aanvankelijk gebeurt dit om zich te verbeteren in de huidige functie, maar later ook om door te groeien naar een volgende functie (Horn, 2002). De onlangs ingevoerde functiebeschrijvingen voor onderwijspersoneel in het algemeen en voor docenten in het bijzonder kunnen als basis dienen voor een systeem van competentieontwikkeling, -beoordeling en -beloning.

Competentiebeloning zou ertoe bijdragen dat medewerkers zich meer bewust worden van en verbonden voelen met de doelstellingen van de organisatie. Enkele redenen waarom organisaties een of meer componenten van hun beloningssysteem formeel in verband hebben gebracht met hun competentiebeoordelingen zijn (Daniels, 2003):

- Een nieuwe opzet van het werk met meer nadruk op de betrokkenheid van mensen bij een breed proces, en dus minder op individuele bijdragen binnen strak gedefinieerde functies;
- De wens niet alleen de nadruk te leggen op 'wat is bereikt' maar ook op 'hoe is het bereikt';
- Een versterking van de persoonlijke verantwoordelijkheid voor competentieontwikkeling;
- Ondersteuning van een cultureel veranderingsproces binnen de hele organisatie.

Bij competentiebeloning bestaat wel het gevaar van 'dubbel belonen'. Medewerkers worden door middel van functiewaardering gewaardeerd maar ook nog middels competentiebeloning, terwijl die competenties al deel uitmaken van de functie.

2.3.1.2 Prestatiebeloning

Beloning naar kritieke prestatiefactoren komt wel voor, maar op een veel geringere schaal. *Performance management* dat ook tot uitdrukking komt in de beloning, vereist dat er wordt nagegaan in hoeverre indicatoren kunnen worden gevonden die op individueel, groeps- en/of organisatieniveau weerspiegelen welke aspecten cruciaal zijn voor het behalen van succes. Zulke indicatoren hebben bijvoorbeeld betrekking op de output: producten of diensten die de *raison d'être* van (een groep van) functies weergeven. Er wordt wel degelijk een relatie gelegd met de groeps- of bedrijfsuitkomsten, terwijl het ook duidelijk de bedoeling is om die uitkomsten verder te

verbeteren. Het is bijvoorbeeld mogelijk om individuele docenten een toeslag te geven als een relatief groot deel van hun leerlingen het eindexamen haalt.

Eberts, Hollenbeck en Stone (Waterreus, 2003) hebben in de Verenigde Staten in 2002 onderzoek gedaan naar de effecten van de invoering van prestatiebeloning. Op één *high school* werd prestatiebeloning ingevoerd en gerelateerd aan het verminderen van voortijdig schoolverlaten van leerlingen en de waardering van leerlingen voor docenten. Op een andere vergelijkbare *high school* werd de traditionele beloningsstructuur gehandhaafd. Aan het voortijdig schoolverlaten was een bonus verbonden van maximaal 12,5%. Voorwaarde hiervoor is dat minstens 80% van de leerlingen niet in de loop van het schooljaar de school verlaat. Aan de waardering was een bonus verbonden van maximaal 5% als de docent op een 5-puntschaal hoger dan een 4.65 scoorde. In het geval van maximale bonussen kon een docent zijn basissalaris van \$23.000 verhogen met \$4.500. Dit beloningssysteem verminderde inderdaad het voortijdig schoolverlaten, al ging dat ten koste van het slagingspercentage. Er bestaat dus het gevaar dat docenten zich concentreren op bepaalde prestatie indicatoren die gemeten kunnen worden, mogelijk ten koste van andere onderwijsdoelen.

De vrees dat docenten de toetsresultaten van leerlingen zullen beïnvloeden omwille van de beloning lijkt niet gegrond volgens onderzoek in Israël (Lavy, 2004). Het bepalen van de bijdrage ('toegevoegde waarde') van docenten aan de prestaties van leerlingen is wel lastig blijkt uit andere studies (Canton & Webbink, 2004). Voorbeelden van prestaties waaraan beloning kan worden verbonden zijn: laag ziekteverzuim, weinig tot geen lesuitval, vervanging (zieke) collega, extra inzet bij een project, etc.

Hoe meten we eigenlijk de prestaties van docenten? Aan de betrouwbaarheid en objectiviteit van de meest gebruikte meetmethode, het oordeel van de leidinggevende, wordt dikwijls getwijfeld (Campbell, Campbell & Chia, 1998). Als de twijfel over de meetmethode is weggenomen, wil dat nog niet zeggen dat de medewerker de beoordeling accepteert. Dat heeft onder andere te maken met het beeld dat docenten van hun eigen functioneren hebben. Uit een onderzoek van Hoogeveen en Gutkin (1986) onder drie basisscholen blijkt dat de beoordeling van docenten door docenten redelijk met elkaar overeenkomt. Deze beoordeling komt ook redelijk overeen met de beoordeling van de leidinggevende. Het beeld dat docenten van hun eigen functioneren hebben, correleert hier echter niet mee. Het eigen functioneren wordt door de docent veelal hoger ingeschat dan door de collega-docenten of de leidinggevende. Overigens schijnen managers grote moeite te hebben slechte beoordelingen uit te delen. Managers durven hun medewerkers niet in te delen in categorieën 'goed' of 'slecht', zijn bang voor de heftige reacties die dit kan oproepen. Wat een zakelijk gesprek moet zijn, wordt gedomineerd door emotie (Mulder, 2005).

Een betrouwbare en valide beoordeling van iedere medewerker is een moeilijke en vooral kwetsbare aangelegenheid en stelt ook eisen aan de competenties van de leidinggevende (Campbell et al., 1998). Wordt aan het resultaat daarvan dan ook nog een beloning gekoppeld dan is dat eigenlijk 'vragen om moeilijkheden'. Als medewerkers

geen relatie kunnen waarnemen tussen hun beoordeling en de ontvangen beloningstoelage, geeft dat aanleiding tot ontevredenheid. Daarbij moeten leidinggevendenden er rekening mee houden dat beoordeelden vroeger of later de vraag zullen stellen waardoor de optredende verschillen eigenlijk worden gelegitimeerd. Zonder een overwogen beleid dat ten grondslag ligt aan deze beloningsvorm, valt de gestelde vraag nauwelijks te beantwoorden (Chamberlin et al., 2002). Het is niet ondenkbaar dat als de rol van de leidinggevende verandert van coach in beoordelaar, dat de docent bepaalde problemen niet meer bij zijn leidinggevende aanklaagt uit vrees dat het tegen hem gebruikt kan worden. Schwab en Iwanicki (1992) hebben 165 docenten gevraagd naar hun mening ten aanzien van de ontwikkeling van het vertrouwen tussen docenten en leidinggevendenden na de invoering van prestatiebeloning. Meer dan 60 procent van de docenten geeft aan dat het vertrouwen is verslechterd.

Door bepaalde aspecten van het werk te waarderen, laat beloning zien wat gewaardeerd wordt en welke vorm van gedrag gewenst is. Hoewel dit juist het doel is van beloningsdifferentiatie dreigt het gevaar dat het een averechts effect heeft: medewerkers worden dusdanig gestimuleerd om bepaalde competenties te ontwikkelen dat andere competenties verwaarloosd worden (Chamberlin et al., 2002). Medewerkers zullen alles in het werk stellen om een in het vooruitzicht gestelde beloning binnen te slepen. Tegelijkertijd worden ze steeds vaardiger in het vermijden van resultaten die roet in het eten kunnen gooien (Mulders, 2005).

2.3.1.3 Incidentele beloning

Incidentele – of discretionaire – beloning houdt in dat een manager de mogelijkheid krijgt om bij een grote inzet of een uitzonderlijke prestatie van een individu of een groep een gebaar te maken. Dat gebaar kan van alles inhouden: van een lunch tot betaalde vakanties. Hoewel hiernaar nauwelijks onderzoek is verricht leert de ervaring dat de waarde ervan in het ‘onverwachte, verrassende’ ligt: het is een manier om erkenning tot uitdrukking te brengen.

2.3.2 Niveau van beloning

Men kan een tweetal niveaus van beloning onderscheiden:

- individu
- team/afdeling

Het effect van beloningsdifferentiatie zou het grootst zijn bij beloningssystemen die direct gekoppeld zijn aan de individuele medewerker (Vinke, 2003). Uit onderzoek blijkt ook dat medewerkers eerder een persoonlijke dan een groepsbeloning willen. Hoe moeilijker zijzelf de prestatie kunnen beïnvloeden, hoe minder zij deze aan een beloning willen koppelen (Vinke, 2003).

Veel medewerkers zien individuele beloning als oorzaak voor het ontstaan van spanningen op de werkvloer. Er ontstaat jaloezie, gevoelens van onrechtvaardigheid en mogelijk afnemend respect voor het management. Het versterkt het wij-zij gevoel en vermindert de behoefte om samen te werken met anderen (in het team). Er ontstaat competitie in plaats van coöperatie (Chamberlin et al., 2002). Hoewel men natuurlijk (de

mate van) samenwerking kan meenemen in de beoordeling om op die manier dit effect te voorkomen (Solmon & Podgursky, 2000).

Een nadeel van individuele beloningsdifferentiatie is dat het diegenen die niet beloond worden mogelijk demotiveert. De theorie achter de stimulerende werking van beloningsdifferentiatie is dat diegenen die niet worden beloond de boodschap krijgen dat hun prestaties niet naar tevredenheid zijn en dat zij die prestaties zullen verbeteren of misschien zelfs zullen vertrekken, beide aantrekkelijke resultaten vanuit werkgeversperspectief (Chamberlin et al., 2002). Dus, als iedereen wordt beloond, wordt het model van beloningsdifferentiatie ondermijnd, maar als er quota's worden gehanteerd leidt dit tot ontevredenheid van het merendeel van de medewerkers die gewoon goed presteren. Bovendien reageren mensen juist emotioneler op hetgeen ze niet krijgen dan wat ze wel krijgen. Als we ons daarbij realiseren dat 80% van de medewerkers in organisaties denkt dat ze tot de 20% besten behoren dan is duidelijk dat beoordelingen per definitie frustraties en demotivaties tot gevolg zullen hebben (Hienen, Prick & Wijnen, 2000). Solmon en Podgursky (2000) waarschuwen er ook voor dat niet alleen de 20% besten beloond moeten worden, tenslotte is het de bedoeling om de prestaties van alle docenten te verbeteren. Dat vraagt om een systeem waarbij het aantal beloningen niet van tevoren is gefixeerd op een vast percentage van het personeelsbestand. Zij stellen voor om docenten op basis van een beoordeling in vijf categorieën in te delen. Vervolgens moet dan bepaald worden hoe de verschillende categorieën worden beloond. Over de kosten van een dergelijk systeem zeggen ze overigens niets (zie paragraaf 2.3.3).

Voor personeelscategorieën waarbij het functioneren van het collectief van de groep een doorslaggevende factor is, kan een systeem van teambeloning een belangrijk middel zijn om arbeidsgedrag te beïnvloeden. De verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen is bijvoorbeeld teamwerk. Het extra belonen van goed presterende teams van docenten lijkt wat dat betreft ook perspectief te bieden. Een voordeel van dergelijke vormen van groepsbeloning is dat de onderlinge samenwerking juist wordt vergroot. Teambeloning kent echter het probleem van mee-liften (waarom zou men zich inspannen als een collega dat wel doet en men kan meeliften op dat succes). Daar staat tegenover dat uit onderzoek blijkt dat het probleem van mee-liften wel meevalt. Medewerkers werken immers niet in een sociaal vacuüm en ondervinden dus druk van collega's en hun sociale relaties (Pfeffer, 1998). Onderzoek van Lavy in 2002 (Waterreus, 2003) suggereert dat teambeloning de kwaliteit van het onderwijs bevordert. In 1995 begon Israël aan een experiment met een groot aantal scholen voor voortgezet onderwijs. Daarbij werden die docenten financieel beloond die werkzaam waren in de drie best presterende scholen. Het resultaat was inderdaad dat er betere prestaties werden geleverd door de scholen, waaronder hogere gemiddelde cijfers en een lagere *dropout*. Het is echter niet duidelijk wat het effect op de lange termijn is.

2.3.3 Aard en omvang van beloning

Geld is een belangrijk aspect van elk beloningssysteem, maar zeker niet het enige. De erkenning en waardering voor behaalde resultaten komt niet altijd tot uitdrukking op

het salarisstrookje. Standaardbeloningen die altijd en voor alle typen medewerkers even effectief zijn, bestaan niet. Verschillen in achtergrond, leeftijd en belangstelling maken elk personeelsbestand uniek. Als manager sta je voor de taak de behoeften van je medewerkers te identificeren en om uit te vinden welke vormen van beloning voor elk van hen het best werken. Daarbij kan het gaan om incentives of niet-financiële beloningen: variërend van een compliment van de leidinggevende tot extra verlof en van een dinerbon tot een studiereis. Volgens Cadrain (2003) wordt geld al gauw gezien als een verworven recht, waarmee de motiverende werking ervan verdwijnt. Wat is een betekenisvol bedrag voor docenten? Het is niet ondenkbaar dat dit door LB docenten (schaal 10) en LD docenten (schaal 12) verschillend wordt ervaren. Volgens Nobelprijswinnaar Daniel Kahneman is een dreigend verlies 2 tot 2,5 keer motiverender dan een kans.

Ondanks de veronderstelling dat met beloningsdifferentiatie ook kosten kunnen worden bespaard omdat het geld niet meer aan iedereen ten goede komt, brengt beloningsdifferentiatie toch significante kosten met zich mee. Daarbij gaat het om de kosten voor administratie, evaluatie, beoordeling en competentie management (Chamberlin et al., 2002). De 'gedoekosten' zijn enorm. Een administratief hulpmiddel kan uitkomst bieden maar of dat de druk van intensieve beoordelingsgesprekken en het effect van een gespannen sfeer wegneemt is nog maar de vraag (Mulders, 2005).

Wil men met een beloning daadwerkelijk invloed uitoefenen op de motivatie van de medewerker dan moet het wel om een betekenisvolle beloning gaan (Campbell et al., 1998). Op zijn minst lijken hogere lonen belangrijk voor het aantrekken en behouden van (talentvolle) docenten (Waterreus, 2003). Absolute beloning heeft het karakter van een open einde regeling. Wanneer iedereen betere prestaties levert dan zullen de totale salarisuitgaven stijgen. Het is dan de vraag of de verbeterde prestaties opwegen tegen de extra salarisuitgaven (Canton & Webbink, 2004). Mogelijke oplossing hiervoor is om het bedrag wat men in een gegeven jaar wil besteden aan beloningsdifferentiatie van tevoren vast te stellen en dan te werken met een kostenneutrale verdeling. Dat wil zeggen een bovengemiddelde beloning voor de een vraagt om een ondergemiddelde beloning van de ander. Er is dan sprake van een relatieve beoordeling (hoe presteert de een ten opzichte van de ander) en dat is misschien niet wat medewerkers verwachten bij beloningsdifferentiatie. Nadeel daarvan is dat de normaal presterende medewerkers lijden onder het succes van de uitblinkers en dat heeft mogelijk weer een negatief effect op de motivatie (Mulders, 2005).

Extrinsieke beloning zou de intrinsieke motivatie negatief beïnvloeden en, sterker nog, grote extrinsieke beloningen zouden ertoe kunnen leiden dat prestaties verslechteren (Kreps, 1997; Vinke, 1996). In de perceptie van de medewerker verandert het karakter van de te verrichten activiteiten door prestatiebeloning. Medewerkers zouden kunnen denken "Ik hoef het werk niet leuk te vinden als ik zoveel verdien om het werk te doen" of "Ik verdien zoveel, ik werk zeker voor het geld". Bovendien ondermijnen ze hun eigen loyaliteit of prestatie door zich af te zetten tegen deze vorm van controle "Ik zal de organisatie laten zien dat ik niet te sturen ben door geld". Maar het belangrijkste is nog

wel, de logica in de gedachte dat een organisatie denkt dat hij alle aantrekkings-loyaliteits- en motivatieproblemen kan oplossen met geld in plaats van te investeren in het werk en de werkomgeving (Pfeffer, 1998).

2.4 Conclusie

Aan beloning of variaties daarop (waardering, opbrengst, feedback) wordt vanuit de motivatietheorieën weliswaar vaak een belangrijke rol toebedacht, maar zelden ook daadwerkelijk aangetoond. De meningen over de motiverende werking van beloning zijn verdeeld. Op basis van de literatuur kunnen we onderscheid maken in diverse vormen van beloning; een resultaatgebonden beloning of een prestatiebeloning voor (groepen van) docenten van een passende en betekenisvolle aard en omvang. De uitkomsten van onderwijs zijn divers en lastig meetbaar. Hoewel beloningsdifferentiatie aantrekkelijk lijkt, bestaat er geen overeenstemming over het ideale systeem. Beloningsdifferentiatie voor docenten lijkt problematisch, wat bevestigd wordt door het mislukken van de meeste experimenten met prestatiebeloning.

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk zal nader ingaan op de vraag waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. De vraag naar de houding van docenten ten aanzien van en het draagvlak voor de invoering van beloningsdifferentiatie heeft een beschrijvend karakter. Terwijl het onderzoek noch van een theorie verkennende, noch van een theorie toetsende aard is. Toch biedt hoofdstuk twee een conceptueel raamwerk voor de rest van het onderzoek. We kunnen in dit verband misschien het beste spreken van een theorie toepassend onderzoek.

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve benadering want de vraag naar de houding ten aanzien van en het draagvlak voor de invoering van beloningsdifferentiatie leent zich beter voor kwalitatief onderzoek dan voor kwantitatief onderzoek (Miles en Huberman, 1994). Deze benadering heeft als voordeel dat zij de mogelijkheid biedt om latente, onderliggende of niet voor de hand liggende zaken goed te begrijpen (Miles & Huberman, 1994). Kwalitatieve data bieden een rijke en holistische kijk op de opdracht met veel potentie voor het onthullen van complexiteit. Kwalitatief onderzoek is bij uitstek geschikt als het gaat om de mening van mensen, hun percepties, veronderstellingen, (voor)oordelen en vermoedens. Bovendien, al is dat niet de doelstelling van deze opdracht, vormt het een uitstekende basis voor het ontwikkelen van hypothesen voor vervolgonderzoek (Miles & Huberman, 1994).

In paragraaf 3.2 wordt beschreven hoe de data wordt verzameld, verwerkt en geanalyseerd. In paragraaf 3.3 wordt aandacht besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

3.2 Dataverzameling en - analyse

3.2.1 Interview

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een (semi-)open interview met docenten uit verschillende geledingen van de school met als doel het verkrijgen van inzicht in de houding ten aanzien van en het draagvlak voor de invoering van beloningsdifferentiatie. Het interview is geschikt wanneer het gaat om kennis, houdingen, attitudes of opinies. Andere mogelijkheden om data te verzamelen zijn: (1) het gebruik maken van bestaande informatie, (2) het verkrijgen van gegevens via observatie (Baarda, De Goede & Teunissen, 1995). Daar is geen gebruik van gemaakt omdat wat betreft de houding ten aanzien van en het draagvlak voor beloningsdifferentiatie in het voortgezet onderwijs weinig schriftelijke informatie beschikbaar is. Observeren is voornamelijk geschikt voor de analyse van gedrag en is daardoor minder geschikt voor dit onderzoek.

Gekozen is voor een *face-to-face* interview omdat het interview in de eerste plaats de mogelijkheid van toelichten en doorvragen biedt waardoor men ook zeker weet dat de vraag duidelijk is voor de docent en dat het antwoord duidelijk is voor de onderzoeker. Beide komt de validiteit van het onderzoek ten goede. Ten tweede belast het interview de ondervraagde persoon minder. Men kan veel open vragen stellen zonder dat daarmee

veel schrijfwerk voor de respondent gemoeid is. Bovendien leidt het interview tot minder ontbrekende gegevens. Als er toch gegevens gemist worden, is er vaak meer duidelijkheid over de reden daarvan (Emans, 1990).

Een bezwaar van interviews is dat interviews van de ondervraagde persoon meer eisen dan enquêtes. Het invullen van schriftelijke lijsten kan men in de eigen tijd doen, wanneer het het beste uitkomt. Voor een interview moet men ruimte in de agenda vrijmaken. Bij de planning van de interviews voor dit onderzoek wordt zoveel mogelijk aangesloten bij het lesrooster van de docenten waardoor dit nadeel wordt geminimaliseerd. Daarnaast verloopt de afname van schriftelijke enquêtes wezenlijk anoniemer dan bij het interview, waar de aanwezigheid van de interviewer er een sociaal gebeuren van maakt. De onderzoeker is zelf werkzaam op Scholengemeenschap Twickel. Dit vergemakkelijkt de toegang tot de verschillende locaties en docenten. Bovendien weet de onderzoeker wat er speelt op de school en heeft zij gevoel voor de cultuur van de school. Daar staat tegenover dat de ondervraagde docenten ook weten of in ieder geval kunnen vermoeden dat hun antwoorden een rol kunnen spelen bij de formulering van een beleidsadvies over dit onderwerp. Hetgeen implicaties heeft voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Zowel bij de uitnodiging als bij de inleiding van het interview wordt de docenten duidelijk gemaakt wat de achtergrond en doelstelling van het onderzoek is. Bovendien wordt benadrukt dat alle informatie anoniem verwerkt zal worden. Zo worden intervieweffecten beperkt en wordt de kans op sociaal-wenselijke antwoorden geringer. Vaak zijn interviews voor de interviewende arbeidsintensiever en dus ook duurder dan schriftelijke enquêtes. Dit onderzoek werd gedaan in het kader van een afstudeeropdracht waardoor dit argument niet opgaat.

In bijlage 1 is de interview richtlijn opgenomen die in dit onderzoek is gehanteerd. In het interview wordt op basis van de verkenning van de literatuur in hoofdstuk twee een drietal thema's onderscheiden:

- Kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie; Wat verstaan docenten onder beloningsdifferentiatie, wat zijn volgens docenten legitieme doelstellingen, welke effecten voorzien docenten bij de invoering van beloningsdifferentiatie en vinden docenten invoering eigenlijk wel wenselijk?
- Beloning(sdifferentiatie) naar aard, niveau en omvang; Wat moet er volgens docenten worden beloond, wie zouden er volgens docenten moeten worden beloond en welke vorm van beloning vinden docenten passend en betekenisvol?
- Beoordeling: Hoe en door wie moet volgens docenten bepaald worden wie voor een beloning in aanmerking komt? Beloningsdifferentiatie is onlosmakelijk verbonden met beoordeling. Het zou binnen het bestek van dit onderzoek te voeren om er uitgebreid bij stil te staan, maar het zou ook naïef zijn om daaraan voorbij te gaan.

3.2.3 Respondenten

De respondenten in het onderzoek zijn docenten van Scholengemeenschap Twickel. Er wordt gewerkt met een kleine steekproef, ook wel een theoriegericht selectie (Baarda et al., 1995). Dit in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek waarbij de steekproef

beduidend groter is om er statistisch significante conclusies aan te verbinden. Volgens Miles en Huberman (1994) dient een steekproef eerder doelbewust dan willekeurig te zijn. De uiteindelijke samenstelling is niet van tevoren bekend, maar kan zich nog ontwikkelen tijdens het onderzoek. Nieuwe waarnemingen worden gestuurd door de analyse van de gegevens tot dan toe. Verzameling van gegevens en analyse volgen elkaar op totdat er sprake is van inhoudelijke verzadiging. Dan wordt gestopt met het selecteren van nieuwe docenten.

Er wordt gestreefd naar maximale variatie in de steekproef, dat wil zeggen dat er zoveel mogelijk verschillende meningen omtrent beloningsdifferentiatie worden verzameld zodat de range van mogelijkheden goed is gedekt. Bij de selectie van de docenten is de vraag naar de representativiteit meegenomen. De 13 docenten zijn afkomstig van drie van de vijf locaties (2 Delden, 3 Borne, 8 Hengelo) en vertegenwoordigen daarmee alle onderwijssoorten die door de school worden aangeboden (4 onderbouw, 3 vmbo en 6 tweede fase). De 13 docenten bestaan uit 9 mannen (70 procent) en 4 vrouwen (30 procent) en 8 voltijders (62 procent) en 5 deeltijders (38 procent). De gewogen gemiddelde leeftijd van de totale docentenpopulatie is 43 jaar, de 13 docenten zijn gemiddeld iets jonger (41 jaar). Bovendien is er aandacht besteed aan de verschillende docentfuncties; onder de 13 docenten bevinden zich 4 LB-docenten, 3 LC-docenten en 6 LD-docenten. Van de 13 docenten hebben 6 docenten al hun eindschaal bereikt, 7 docenten hebben nog groeimogelijkheden.

3.2.4 Dataverwerking en -analyse

Het resultaat van de interviews is een ongeordende verzameling uitspraken van docenten, die vaak zeer verschillend van karakter zijn. Het doel van de kwalitatieve analyse is een bepaalde structuur of een bepaald patroon aan te brengen in deze berg van data en te komen tot een zinnige ordening. De interviews werden opgenomen met een memorecorder en vervolgens 'op papier' uitgewerkt. Dit verslag werd aan de geïnterviewde docent voorgelegd ter controle en eventueel ter aanvulling. De eerste stap in de analyse is het schrappen van niet-relevante informatie uit deze verslagen. De relevante tekst is vervolgens opgesplitst in fragmenten, zodat ieder fragment informatie geeft over slechts één van de eerder genoemde onderwerpen (zie paragraaf 3.2.2). De fragmenten zijn gelabeld (bijvoorbeeld effecten, vorm van beloning) waarna ze ook geordend konden worden.

3.3 Betrouwbaarheid en validiteit

Bij het vaststellen van de betrouwbaarheid van onderzoeksresultaten gaat het er bij kwantitatief onderzoek om aannemelijk te maken dat een herhaling van het onderzoek tot dezelfde resultaten zal leiden (Swanborn, 1981). We hebben hier echter te maken met een kwalitatief onderzoek; een verkenning naar houding ten aanzien van en draagvlak voor de invoering van beloningsdifferentiatie. Desalniettemin is, als hulpmiddel om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen, tijdens het interview gebruik gemaakt van een memorecorder. De verslagen van de interviews werden vervolgens voorgelegd aan de ondervraagde docent voor correctie, aanvulling of akkoord. De methode van dataverzameling en -analyse zijn in dit hoofdstuk beschreven en de richtlijnen voor het

interview zijn als bijlage toegevoegd. De rol van de onderzoeker en de mogelijke implicaties voor de betrouwbaarheid is in paragraaf 3.2.1 besproken. In zekere zin kunnen we dus spreken van een 'kwaliteitscontrole' (Miles & Huberman, 1994).

Validiteit heeft betrekking op de geldigheid van de onderzoeksresultaten (Swanborn, 1981). Daarbij wordt vaak onderscheid gemaakt naar interne en externe validiteit. Interne validiteit wil zeggen: in hoeverre kun je via ondervraging van personen meten wat je wilt meten? Het gaat allereerst om de vraag of een meetinstrument het bedoelde begrip in zijn verschillende aspecten goed weerspiegelt, terwijl anderzijds geen overbodige of irrelevante zaken worden gemeten (Swanborn, 1981). Er is in hoofdstuk twee een nauwkeurige analyse van het theoretische begrip beloningsdifferentiatie gemaakt. In het interview zijn alle aspecten daarvan gedekt. Vervolgens is het de vraag of de verzamelde gegevens ook een goede weergave zijn van datgene wat zich in de praktijk feitelijk afspeelt. De hele onderzoeksaanpak is erop gericht om de bestaande situatie zo goed mogelijk weer te geven. De ondervraagde docenten vormen een representatieve afspiegeling van de gehele docentenpopulatie. De uitwerking van de interviews wordt voorgelegd aan de ondervraagde docenten om te garanderen dat het gezichtspunt van de docent zelf goed wordt weergegeven. Het is mogelijk om met de verzamelde gegevens de probleemstelling van het onderzoek te beantwoorden.

Nadat de interne validiteit van een onderzoek is vastgesteld rijst natuurlijk de vraag wat de reikwijdte van zo'n conclusie is (Swanborn, 1981). In hoeverre is de conclusie generaliseerbaar naar de gehele docentenpopulatie van Scholengemeenschap Twickel? De 13 docenten zijn zorgvuldig geselecteerd (zie paragraaf 3.2.3) om elite-vertekening te voorkomen, dat wil zeggen dat de onderzoeker zich niet heeft laten verleiden tot veel aandacht voor docenten die een centrale plaats innemen in het veld en te weinig aandacht voor de 'gewone' docent (Baarda et al., 1995). We mogen concluderen dat de resultaten de houding, mening en gevoelens van alle bijna 200 docenten van Scholengemeenschap Twickel representeren.

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de interviews beschreven. In paragraaf 4.2 wordt ingegaan op de kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie. De door docenten gehanteerde invulling van beloningsdifferentiatie, de vermeende doelstelling, mogelijke effecten en de wenselijkheid van beloningsdifferentiatie komen daarbij aan bod. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3 aandacht besteed aan vormen van beloning naar aard, niveau en omvang. Tot slot komt in paragraaf 4.4 aan de orde welk beeld docenten van Scholengemeenschap Twickel hebben van de beoordeling om al dan niet in aanmerking te komen voor beloningsdifferentiatie.

4.2 Kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie

Ten aanzien van de kennis en houding van docenten tegenover beloningsdifferentiatie werd hen de vraag voorgelegd wat zij zelf onder beloningsdifferentiatie verstaan (paragraaf 4.2.1). Daarnaast werd docenten gevraagd wat volgens hun het doel is, of zou moeten zijn van het invoeren van een systeem van beloningsdifferentiatie op school (paragraaf 4.2.2) en welke effecten zij verwachten van de invoering van beloningsdifferentiatie (paragraaf 4.2.3). Tot slot werd de docenten gevraagd of er iets moet veranderen in de manier waarop docenten nu worden beloond, met andere woorden in hoeverre de invoering van beloningsdifferentiatie wenselijk is (paragraaf 4.2.4).

4.2.1 Betekenis van beloningsdifferentiatie

Docenten blijken verschillende betekenissen aan het begrip beloningsdifferentiatie toe te kennen. Daarbij doen zich grofweg twee groepen voor. Een eerste groep, bestaande uit vijf docenten, legt in de betekenis die zij aan beloningsdifferentiatie toekennen een duidelijke relatie met het dagelijks functioneren van docenten op school en in de klas. De docenten refereren daarbij aan competentiebeloning, al wordt het woord competenties door hen in dat verband niet gebruikt.

“Beloningsdifferentiatie wil zeggen dat mensen beloond worden naar het werk dat ze doen en rekening wordt gehouden met de kwaliteit van het werk. Functioneren in de ruimste zin van het woord: hoe ga je met leerlingen om, hoe ben je vakinhoudelijk, hoe pas je binnen de organisatie, etcetera.”

“Mensen met dezelfde opleiding worden verschillend beloond voor hun feitelijke dagelijkse functioneren.”

De tweede groep, bestaande uit zes docenten, relateert beloningsdifferentiatie aan het verrichten van extra prestaties (prestatiebeloning):

“Beloningsdifferentiatie is het belonen van extra inzet of prestaties, datgene wat niet tot het normale werk behoort.”

“Beloningsdifferentiatie is het belonen van iets extra's, niet van het normale functioneren, daarvoor krijg je immers je salaris. Dat wat normaal is, staat omschreven in de functiebeschrijving en zou wel eens meer kunnen zijn dan

sommigen denken. De normen voor normaal functioneren lijken te versoepelen. Iemand die goed functioneert, valt nu opeens op en wordt beloond. 'Goed' is geen absoluut begrip meer, maar is een relatief begrip geworden."

Daarmee wordt gerefereerd aan het gevaar van het zogenaamde 'dubbel belonen'. Medewerkers worden door middel van functiewaardering gewaardeerd maar ook nog middels competentiebeloning. Terwijl competenties de (gedrags)vaardigheden en attitudes zijn die kritisch zijn voor succesvol uitoefenen van de functie.

Tegelijkertijd blijkt dat het onderscheid tussen competentiebeloning en prestatiebeloning niet altijd goed te maken valt. Twee docenten verbinden beide opvattingen over beloningsdifferentiatie.

"Beloningsdifferentiatie wil zeggen dat mensen die het extra goed doen beloond worden. Extra in de zin van heel erg goed lesgeven of docenten die heel veel doen."

4.2.2 Doel van beloningsdifferentiatie

De opvatting dat er van beloningsdifferentiatie een stimulerende werking uitgaat, wordt door de meeste geïnterviewden wel gedeeld ongeacht de gehanteerde definitie van het begrip.

"Waardering stimuleert om op de ingeslagen weg door te gaan."

Uiteindelijk komt dat de kwaliteit van het onderwijs ten goede. Een enkeling meent overigens dat de stimulerende werking van beloningsdifferentiatie maar van tijdelijke aard is; veel van hetzelfde wordt gewoon en werkt niet stimulerend. Het is niet altijd even helder of professionalisering het doel is en beloningsdifferentiatie het middel om dat te bereiken, of dat beloningsdifferentiatie een doel op zich is. Dit kan worden geïllustreerd met drie citaten.

"Een doel van beloningsdifferentiatie is het belonen van extra inzet en prestaties."

"Een doel van beloningsdifferentiatie is om waardering tot uitdrukking te brengen, niet alleen in woorden maar ook in materiële zin."

"Een doel van beloningsdifferentiatie is een rechtvaardigere verdeling van het geld."

Als de vraag wordt gesteld wat men verstaat onder "rechtvaardiger", wordt het niet duidelijker dan dat men van mening is dat het huidige systeem van senioriteitsbeloning niet meer voldoet. Twee docenten leggen ook de link met de missie van de school:

"Als je vanuit het perspectief van de organisatie of de schoolleiding kijkt dan is beloningsdifferentiatie een middel om medewerkers te sturen in de richting van en te binden aan de missie van de school."

Over de kracht van dit instrument zijn de meningen wel verdeeld. De ondervraagde docenten vragen zich af of je ook diegenen stimuleert die voor het onderwijs kiezen in verband met de werktijden en de vakanties. De één vraagt zich af hoe je diegenen nog kunt stimuleren die het maximum van hun salarisschaal al hebben bereikt, te meer daar

dit voor het merendeel van het onderwijzend personeel geldt. De ander vraagt zich af hoe je een houding als “ik word er niet voor betaald, dus het is niet mijn taak” kunt voorkomen.

Over de vraag of het onderwijs door de invoering van beloningsdifferentiatie ook een aantrekkelijkere werkgever wordt, is men het niet eens.

“Mits de basis van het salaris voldoende goed is, zal de invoering van beloningsdifferentiatie geen extra aantrekkingskracht uitoefenen. De liefde voor het vak dwing je niet af met beloningsdifferentiatie.”

Het “idealisme” dwing je dus niet af met beloningsdifferentiatie. Daar staat tegenover dat een flexibelere beloning voor sommigen misschien wel reden is om voor het onderwijs te kiezen, ‘promotiekansen’ zijn in het onderwijs immers gering.

“Het onderwijs wordt misschien wel aantrekkelijker als werkgever, maar je creëert tegelijkertijd een soort duiventil - even kijken of het onderwijs wat is, zo niet, zoekt men zijn heil elders, zeker als men daar beter kan verdienen - en het is maar de vraag of dat gedrag wenselijk is.”

4.2.3 Effecten van beloningsdifferentiatie

Het eerste effect dat door alle docenten genoemd wordt, betreft de jaloezie tussen medewerkers. De formulering loopt uiteen van “de sfeer komt onder druk te staan” en “wrijving” tot “scheve gezichten”, “heftige emotionele reacties”, “afgunst” en “dog eat dog”.

“In het onderwijs is men ook niets gewend op dit punt. We hebben geen ervaring met beloningsdifferentiatie. Er is weinig teleurstelling omdat men er nog amper mee is geconfronteerd. Op het moment dat mensen dan teleurgesteld worden, hebben mensen ook niet zo’n dikke huid.”

Door sommigen wordt gewezen op de onvrede die ontstond bij de invoering van de LC-functie (schaal 11) voor enkele specialisten in de leerlingenzorg en op het gebied van onderwijsontwikkeling. Docenten waren teleurgesteld omdat die functie (en met name dat salaris) niet voor iedereen bereikbaar was. Tot op de dag van vandaag geven docenten aan nog moeite te hebben met de toedeling van schaal 12 in het verleden. Sommige eerstegraads-docenten kwamen hier wel voor in aanmerking, andere eerstegraads-docenten niet. Men verwacht dat bij de invoering van beloningsdifferentiatie de verschillen die ontstaan beter verantwoord kunnen worden en daardoor ook makkelijker geaccepteerd zullen worden.

Er ontstaat tevens een soort *ratrace*. Je creëert “strebers en slijmerds” en ook het woord “vriendjespolitiek” wordt meer dan één keer genoemd.

“Er ontstaat een soort ellebogencultuur. Medewerkers gaan tijdig voorsorteren om de beloning te krijgen. Invoering van beloningsdifferentiatie leidt tot frustraties, medewerkers worden ongemotiveerd en boos. Als men iets extra’s krijgt zal dat natuurlijk wel meevallen, maar als er echt een rem op de salarisgroei wordt gezet lopen de emoties hoog op.”

Demotivatie en frustratie zijn waarschijnlijk het gevolg. Emoties worden op de leidinggevende afgereageerd. Menigeen vraagt zich dan ook af of de kosten, in de ruimste zin van het woord, wel opwegen tegen de baten:

“Het is een heilloze weg. 1 gram plezier weegt niet op tegen 10 kilo ellende”.

Een minderheid ziet ook effecten van meer tevreden en harder werkende medewerkers aan de horizon. Men is het erover eens dat het systeem van beoordeling dat aan de beloningsdifferentiatie ten grondslag ligt, bepaalt in welke richting de balans doorslaat.

4.2.4 Wenselijkheid van invoering van beloningsdifferentiatie

De vraag naar de wenselijkheid van de invoering van beloningsdifferentiatie wordt overschaduwd door twijfels over de haalbaarheid. Negen antwoorden kunnen worden samengevat als “ja, mits ...”. Deze docenten zijn in meerdere of mindere mate wel voorstander van de invoering van beloningsdifferentiatie, wanneer aan bepaalde condities is voldaan.

“Het is wel winst als deze mogelijkheden er in het onderwijs zijn, maar pas nadat een aantal negatieve effecten zijn uitgeschakeld.”

“Voor een professionele organisatie is het niet verkeerd om het in te voeren, al mag het natuurlijk geen verkapte bezuinigingsoperatie worden.”

“In zekere zin is het wel wenselijk, denk aan de huidige eerstegraads-docenten schaal-10 die hetzelfde werk doen als hun collega’s in schaal-12. Maar of het ook haalbaar is, betwijfel ik.”

“Vergelijk het eens met het communisme, daar is alles gelijk en zijn mensen niet bereid om een stapje harder te lopen. Gelet op de heftige reacties bij de invoering van de LC-functie mag je wel concluderen dat het mensen aanspreekt.”

Eén docent heeft wat meer aarzelingen en spreekt impliciet een voorkeur uit voor taakdifferentiatie in plaats van beloningsdifferentiatie:

“Het is moeilijk te overzien wat de gevolgen zijn van de invoering van beloningsdifferentiatie. Misschien is inhoud en variatie van het werk belangrijker voor mensen dan beloning.”

Eén docent is fel tegen:

“Het is niet wenselijk om beloningsdifferentiatie in te voeren in het onderwijs. Het kan wel werken in een organisatie waar het doel duidelijk en geaccepteerd is. In een school is het doel zonneklaar: Onderwijs geven aan leerlingen. Er is geen hoger doel, ook niet als men vage missies formuleert. Vergelijk dit bijvoorbeeld met ziekenhuizen: die hebben in wezen ook een helder doel. Bovendien hoort het kenmerk van een academicus te zijn dat je in staat bent vanuit een eigen oordeel een mening te hebben over de gang van zaken, waaronder onderwijs. Maar wanneer je een sfeer van meelopen creëert, zet je mensen oogkleppen op. Men denkt niet meer, men is niet meer kritisch, maar bekommert zich alleen nog om het slaan van piketpaaltjes waarlangs men die beloning kan bereiken. Ieder mens heeft toch de doelstelling om voor zichzelf en zijn gezin te zorgen.”

De docent komt met het volgende alternatief:

“Stel faciliteiten beschikbaar aan docenten voor het uitvoeren van bepaalde projecten. Men kan dan een beroep op die middelen doen door een projectvoorstel in te dienen, dat wel aan een aantal criteria moet voldoen. Vervolgens kunnen de middelen worden toegekend, waarbij men voor te veel versnippering moet waken. Het gewenste beleid wordt op die manier gerealiseerd en je hebt geen problemen met motivatie of afgunst.”

Twee docenten steken dus in op de inhoud van het werk en niet op de beloning.

4.3 Beloning(sdifferentiatie) naar aard, niveau en omvang

Ten aanzien van beloning(sdifferentiatie) naar aard, niveau en omvang werd aan hen gevraagd wat volgens hun beloond zou moeten worden (paragraaf 4.3.1). Daarnaast werd docenten gevraagd een beargumenteerde voorkeur uit te spreken voor individuele- of teambeloning (paragraaf 4.3.2). Bovendien werd docenten gevraagd om zich uit te spreken over wat men onder een passende en betekenisvolle beloning verstaat en of deze van structurele of incidentele aard is (paragraaf 4.3.3).

4.3.2 Vormen van beloning

Prestatiebeloning wordt door de docenten meestal gekoppeld aan incidentele beloning in de vorm van een toelage of bonus.

“Aan de beloning zouden prestaties ten grondslag moeten liggen die men eenvoudig kan meten. Bijvoorbeeld: minder dan 3 dagen ziek per jaar of een tweede/extra bevoegdheid voor een vak.”

Over het belonen van een laag ziekteverzuim wordt ook anders gedacht:

“Keerzijde hiervan kan zijn dat iemand zich niet ziek meldt, maar doorloopt om vervolgens langdurig te verzuimen.”

“Het is toch niet meer dan normaal dat je naar je werk gaat?”

Iemand anders doet de suggestie om notoire klagers ook niet te belonen. En over die tweede/extra bevoegdheid wordt ook gezegd:

“Mits het onderwijs daar ook behoefte aan heeft en dat zal in de onderbouw en in het vmbo waarschijnlijk eerder het geval zijn dan in de tweede fase waar andere eisen worden gesteld aan de vakinhoud.”

De één merkt op dat er van tevoren duidelijke afspraken moeten worden gemaakt over de prestaties, een ander vindt dat deze vorm van beloning zonder concrete afspraken (naar goeddunken van de leidinggevende) kan worden toegepast, terwijl weer een ander juist vreest voor willekeur van dit “hapsnap-beleid” en bovendien:

“Om nog maar te zwijgen over het probleem dat ontstaat als er 10 toelages beschikbaar zijn, terwijl er 15 mensen voor in aanmerking komen.”

Bij structurele beloning gaat het om een soort competentiebeloning, hoewel:

“Het onderscheid tussen competentieloon en prestatieloon is enigszins arbitrair. Iemand die zijn competenties niet effectief weet in te zetten, levert geen bijdrage aan de kwaliteit van de organisatie. Het gaat om de manier waarop de competenties worden ingezet bij het uitvoeren van taken. En dan hebben we het toch gewoon over het leveren van prestaties?”

Men is het erover eens dat het functioneren moeilijk te beoordelen is; welke criteria gebruik je om vast te stellen wat een goede docent is? En:

“De schoolleiding heeft niet de moed om iemand af te remmen in zijn salarisgroei.”

4.3.2 Niveau van beloning

Het merendeel van de respondenten geeft de voorkeur aan individuele beloning. Dat geldt zeker voor diegenen die pleiten voor structurele beloning, maar ook voor diegenen die meer voelen voor incidentele beloning. Andere vormen van beloning (teams/secties/(project)groepen) zouden toch het meeliften te veel in de hand werken en hoewel men niet in een sociaal vacuüm werkt, is het elkaar aanspreken op (dit) gedrag in het onderwijs nog niet gewoon, aldus enkele docenten. Slechts drie docenten zijn gecharmeerd van een vorm van groepsbeloning. Eén docent merkt op dat als groepen voor bepaalde prestaties iets extra's krijgen, anderen zich ook niet schuldig hoeven te voelen als ze geen bijdrage leveren aan die prestatie.

“Teambeloning is wellicht nog wat prematuur. Pas als de teams zich tot ‘echte teams’ hebben ontwikkeld en er ook sprake is van teamprestaties kan aan teambeloning worden gedacht.”

Er wordt nog opgemerkt dat teambeloning ook als een soort teambuilding kan werken.

4.3.3 Aard en omvang van beloning

Als het gaat om de omvang van de beloning dan wordt letterlijk een woord van waardering door velen al geapprecieerd.

“Diegenen die ‘genoeg’ verdienen gaat het misschien niet zozeer om meer, maar om het blijk van waardering en ook het aanzien dat daarmee gepaard gaat. Ook onder docenten zal er een groep zijn voor wie geld een belangrijke rol speelt. Het grootste effect heeft naar verwachting het ‘schouderklopje’. Maar hebben we het dan over belonen of over waarderen?”

Diegenen die een voorkeur hebben voor prestatiebeloning geven aan dat de omvang van de incidentele beloning sterk afhankelijk is van de grootte van de klus. De beloning kan derhalve variëren van een fles wijn of een cadeaubon tot een geldbedrag (met het risico dat geld snel gewoon wordt). Vrije tijd lijkt een enkeling wel aantrekkelijk, maar misschien moeilijk te realiseren in het onderwijs.

Diegenen die een voorkeur hebben voor competentiebeloning pleiten voor structurele beloning in de vorm van het al dan niet geven van een periodiek. Daarmee pleit men

feitelijk voor het loslaten van de huidige salarisstructuur die gebaseerd is op anciënniteit. Men is er wel van overtuigd dat dat geen sinecure is en plaatst vraagtekens bij de haalbaarheid:

“Het zou wel een generatie of meer kunnen duren voordat in het onderwijs structurele beloningsdifferentiatie een feit is.”

Een docent deed nog een suggestie voor een middenweg:

“Als het gaat om de *core business* dan gaat het bij beloning om salaris in de vorm van een extra periodiek. Daarbij hoeven niet gelijk de huidige schalen te worden losgelaten. De schalen zijn wel veel te lang. Voorstel: men bereikt wat eerder de voorlopige top (die wat lager ligt dan nu om het betaalbaar te houden) en diegenen die dan nog goed functioneren kunnen doorgroeien. Vroeger waren er ook criteria tussen s10 en s12 waaraan je moest voldoen zoals: breed inzetbaar, cursussen, e.d. Dan pas kwam je in een hogere schaal terecht. Begin je gelijk bij eerste indiensttreding met beloningsdifferentiatie dan demotiveert dat natuurlijk diegenen die onderaan blijven hangen.”

4.4 Beoordeling

Ten aanzien van de beoordeling werd de docenten gevraagd hoe het beoordelingssysteem eruit zou moeten zien. Daarnaast werd hen niet alleen gevraagd wie verantwoordelijk is voor de beoordeling, maar ook wie daar eventueel bij betrokken kunnen worden. Bovendien werd de docenten de morele vraag naar de openbaarheid van de beoordeling en de beloning voorgelegd.

Men is het erover eens dat de beoordeling een verantwoordelijkheid is van de teamleider.

“Dit stelt wel wat eisen aan de beoordelingsvaardigheden van de teamleider.”

“Er kunnen mogelijk problemen ontstaan als het beeld dat mensen van hun eigen functioneren hebben niet strookt met het beeld dat anderen van hun functioneren hebben. Overigens kunnen beide kanten het fout zien; beoordeling op oneigenlijke gronden.”

Hiermee wordt impliciet gerefereerd aan het zogenaamde horn- en halo-effect. Het halo-effect is het effect van de ‘stralenkrans’. Een gunstig oordeel op een belangrijk gezichtspunt werkt door in de andere gezichtspunten; gevolg is een gunstige totaalindruk. Het horn-effect is het omgekeerde. Een enkeling merkt nog op:

“Als de beelden van de teamleider en de collega’s van de medewerker met elkaar overeenkomen dan zal er ook weinig onvrede zijn over de beoordeling.”

Aan het beoordelingsgesprek moet volgens de ondervraagde docenten in ieder geval een uniform format ten grondslag liggen. Van de schoolleiding wordt een voorstel voor beoordelingscriteria verwacht dat vervolgens in de teams besproken kan worden.

“Wil men bijvoorbeeld teamvorming bevorderen dan kan een criterium als ‘samenwerkingsvaardigheden’ daarbij worden meegenomen. Een team, meer dan een individuele docent, kan immers zorgen voor een interessant en motiverend programma voor leerlingen, wat de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt.”

De teamleider kan de beoordeling dan aan de betrokken medewerker toelichten en een gedegen communicatie bevordert bovendien de acceptatie.

“Willekeur en elke vorm van subjectiviteit moeten worden uitgesloten. Het maximaal haalbare is waarschijnlijk niet objectiviteit maar intersubjectiviteit.”

Deze intersubjectiviteit kan bereikt worden door bijvoorbeeld leerlingen, collega’s en teamleden bij de beoordeling te betrekken.

Men is het erover eens dat de (toets)resultaten van leerlingen daarbij geen rol mogen spelen. Op het talent van de leerling heeft de docent immers geen invloed en cijfers kunnen (en zullen als de beloning ervan afhangt) eenvoudig gemanipuleerd worden.

“Als de prestaties van de leerlingen doorslaggevend zouden zijn, dan haalt geen enkele leerling meer een onvoldoende.”

Uiteraard kunnen en moeten uitzonderlijk goede of slechte prestaties van een groep leerlingen onderwerp van een functioneringsgesprek zijn. Men kan leerlingen wel betrekken bij de beoordeling van een docent door bijvoorbeeld enquêtes af te nemen. Maar alleen al vanwege de administratieve beslommingen vindt slechts een minderheid dit een goed idee. Eén docent doet nog de suggestie om een gesprek aan te gaan met een kleine afvaardiging van de leerlingen. Mocht de teamleider trouwens klachten van leerlingen of ouders ter ore komen over een bepaalde docent, dan kan die informatie natuurlijk wel worden betrokken bij de beoordeling.

Nog minder enthousiast is men om collega's te vragen naar een oordeel. Ten eerste heeft men waarschijnlijk onvoldoende beeld van het functioneren van een collega of is men geneigd de collega op oneigenlijke gronden te beoordelen.

“Ik vraag me af of men in staat is om het functioneren van de collega los te zien van het beeld dat of de reputatie die men van iemand heeft. Bovendien is er geen gewoonte om een collega aan te spreken op zijn functioneren, laat staan om een collega te beoordelen.”

Ten tweede zal men beseffen dat de eigen beloning in gevaar komt als ze die middels een positieve beoordeling van een collega 'toekennen' aan die collega. Dat laatste zou in een professionele cultuur natuurlijk geen rol meer mogen spelen. Onder een professionele cultuur wordt verstaan: afspraken nakomen, feedback geven en krijgen, discipline e.d. Beloningsdifferentiatie zou geen geschikt middel (ook niet de oplossing) zijn om dit af te dwingen. Een professionele cultuur is een randvoorwaarde voor de invoering van beloningsdifferentiatie. Een docent stelt voor om de coach te betrekken bij de beoordeling. Het is de bedoeling dat deze coach ook lessen bezoekt, waardoor hij in staat is om aan te geven welke docent een surplus levert.

“De teamleider die zelf niet meer voor de klas staat, kan moeilijk een oordeel vellen over een docent.”

Een tweetal docenten ziet wel wat in een beoordeling door het hele team. De ene docent stelt voor om ieder teamlid anoniem op papier te laten beargumenteren welke collega om welke reden voor die beloning in aanmerking zou moeten komen. Deze ‘stemmen’ worden dan door de teamleider verzameld. Op grond daarvan kan hij een verantwoorde keus maken. Een andere docent denkt aan een soort ‘medewerker van het jaar’-verkiezing met als hoofdprijs bijvoorbeeld een weekendje weg.

Zoals al eerder werd opgemerkt, moet de beoordeling transparant zijn voor de betrokkene. Daarmee is nog niet gezegd dat de beoordeling ook openbaar gemaakt moet worden. Aan de ene kant is het interessant om te weten hoe men ten opzichte van een ander functioneert of presteert maar aan de andere kant is dat strikt persoonlijk. Bovendien is geheimhouding met een aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid niet eens mogelijk, dus:

“Diegene die altijd goed presteert moet leren omgaan met de onmogelijkheden van een ander. Diegene die altijd net voldoende presteert moet leren accepteren dat hij de top van zijn kunnen heeft bereikt.”

Tot slot wordt nog opgemerkt:

“Er moet wel aandacht zijn voor functioneren en beoordeling, maar er moet ook ruimte zijn om eens een slechte dag te hebben en om fouten te maken. Het is leuk voor af en toe en even, maar niet voor elke dag.”

4.5 Overig

Beloningsdifferentiatie zou men voor elke personeelscategorie (onderwijsondersteunend, onderwijzend en leidinggevend) kunnen invoeren is de heersende opvatting onder de ondervraagde docenten. Een tweetal docenten verwacht dat de invoering van beloningsdifferentiatie bij het onderwijsondersteunende personeel een grotere stimulerende werking heeft dan bij het onderwijzend personeel. Dat zou te maken kunnen hebben met de hoogte van hun salaris en de manier waarop men naar geld kijkt.

“Het bevordert een flexibele houding en dat komt de hele organisatie ten goede.”

Een tweetal docenten aarzelt als het gaat om de invoering van beloningsdifferentiatie bij de schoolleiding. Men vreest voor een ‘graaicultuur’ en zet vraagtekens bij een objectieve beoordeling. Eén docent merkt op dat ook het College van Bestuur aan een beoordeling en daarmee samenhangende beloning zou moeten worden ‘onderworpen’.

Als men besluit om beloningsdifferentiatie in te voeren, dan bij voorkeur voor alle categorieën tegelijk. Hoewel een enkeling ervoor pleit te beginnen met een kleine groep om het beheersbaar te houden en om ervaring op te doen.

5.1 Conclusies

5.1.1 Kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie

Kennis ten aanzien van beloningsdifferentiatie

Uit de verschillende antwoorden is op te maken dat het niet voor iedereen helder is wat er nu eigenlijk onder beloningsdifferentiatie wordt verstaan. Er kunnen grofweg twee opvattingen worden onderscheiden:

- Relatie met feitelijk functioneren (competenties)
- Relatie met presteren of extra inzet (prestaties)

Het onderscheid blijkt echter niet altijd even goed te maken. Bovendien hebben docenten weinig tot geen ervaring met het denken in termen van competenties. Nog even afgezien van het feit dat docenten pas sinds december 2004 een functiebeschrijving hebben. Dat neemt niet weg dat hiermee wel de twee belangrijkste opvattingen zijn genoemd die ook in de literatuur naar voren zijn gekomen.

Doelstelling van beloningsdifferentiatie

Vrijwel alle ondervraagden geven aan dat beloningsdifferentiatie naar verwachting in meerdere of mindere mate de motivatie zal bevorderen. Ook de docenten die voor het onderwijs kiezen uit "liefde voor het vak" kunnen door beloning gemotiveerd worden. In wezen bekennen docenten dat men harder zal werken als men beloond zal worden. Dat zou kunnen betekenen dat men toegeeft dat men in het verleden harder had kunnen werken maar ervoor gekozen heeft om dat niet te doen. Bovendien zal men niet snel ontkennen dat er een motiverende werking van een ander beloningssysteem uitgaat als men enthousiast is voor de invoering van een ander beloningssysteem.

Belangrijke doelstelling is ook het zichtbaar maken van verschil in prestaties. Uit de literatuur is gebleken dat de meeste medewerkers zichzelf tot de best presterende elite van de organisatie rekenen. Men denkt dus dat men erop vooruit gaat. Onderzoek heeft ook aangetoond dat men vaak een positiever beeld heeft van het eigen functioneren dan collega's of leidinggevenden hebben van dat functioneren.

Een andere doelstelling is volgens docenten, in mindere mate, het sturen op gewenst gedrag ofwel het binden van de docenten aan de missie van de school. Het expliciteren van die doelen is de eerste stap die gezet moet worden om een beoordelings- en beloningssysteem te ontwikkelen. De *goalsetting* theorie voorspelt ook dat beloningsdifferentiatie de motivatie bevordert als de doelen duidelijk worden gedefinieerd (in plaats van vaag), specifiek zijn (in plaats van algemeen) en uitdagend (in plaats van eenvoudig te bereiken). Daarnaast wordt motivatie alleen bevordert als medewerkers de doelen accepteren of zich aan de doelen committeren. Het gemeenschappelijk vaststellen van doelen verdient daarbij aanbeveling volgens deze theorie.

Men verwacht niet dat het onderwijs als werkgever aantrekkelijker wordt op de arbeidsmarkt. Blijkbaar wil men niet dat docenten die het onderwijs ingaan primair gemotiveerd worden door beloning. Terwijl eerder is geconstateerd dat men wel de zittende docenten wil motiveren door de invoering van beloningsdifferentiatie. Deze paradox kan misschien verklaard worden door de onbewuste vrees voor een situatie zoals die in Zweden is ontstaan waarbij de salarissen van nieuwe docenten hoger zijn dan de salarissen van zittende docenten.

Effecten van invoering van beloningsdifferentiatie

Tegenover deze ambitieuze doelstellingen (de verwachte positieve effecten) staat het verwachte niet te onderschatten negatieve effect van onderlinge jaloezie en competitie, waar in de literatuur ook al op werd gewezen. Menigeen vraagt zich af of de kosten van invoering en uitvoering van een beoordelings- en beloningssysteem wel opwegen tegen de baten. Desondanks zijn de docenten geen voorstander van bijvoorbeeld teambeloning waarmee deze negatieve effecten misschien voorkomen kunnen worden. Men zoekt de oplossing eerder in het vaststellen van objectieve beoordelingscriteria terwijl men tegelijkertijd vraagtekens plaatst bij de meetbaarheid van prestaties in het onderwijs.

Slechts een enkeling waarschuwt dat er een kans bestaat dat men zich concentreert op die prestatie indicatoren die gemeten worden, mogelijk ten koste van andere onderwijsdoelen. Ervaringen in het buitenland hebben ook laten zien dat *you get what you pay for* (Canton & Webbink, 2004).

Wenselijkheid van invoering van beloningsdifferentiatie

Het merendeel van de ondervraagde docenten heeft geen bezwaar tegen de invoering van beloningsdifferentiatie, wanneer aan bepaalde randvoorwaarden wordt voldaan. Het systeem van senioriteitsbeloning en gelijke beloning voor alle docenten lijkt voor verbetering vatbaar. Een enkeling geeft toch meer de voorkeur aan de inhoud van het werk dan aan beloning en sluit daarmee aan bij de theorie van Herzberg.

Uit de literatuur blijkt dat men eerder antipathie voor beloningsdifferentiatie koestert dan sympathie. Onderzoek toont aan dat dat niet alleen geldt voor overheidspersoneel (Richardson, 1999) maar ook voor onderwijspersoneel (Schwab & Iwanicki, 1992) dat al enkele jaren ervaring heeft met een vorm van beloningsdifferentiatie. Uit het onderzoek van Schwab en Iwanicki (1992) blijkt ook dat docenten aanvankelijk positief staan tegenover de invoering van prestatiebeloning, maar dat die gevoelens minder positief worden na de feitelijke invoering.

5.1.2 Vormen van beloningsdifferentiatie

Vorm van beloningsdifferentiatie

Of er nu prestaties, extra inzet of competenties worden beloond, het is belangrijk om van te voren duidelijke afspraken te maken over de criteria waaraan voldaan moet worden om in aanmerking te komen voor een beloning. Dat geldt niet per se voor het incidenteel belonen van een klus, maar dan hebben we het over een beloning in de vorm van een fles wijn of een cadeaubon. De definitie die men hanteert, bepaalt in feite ook de beloning:

- Structurele beloning relateert men in het algemeen aan competenties, het dagelijkse functioneren.
- Incidentele beloning koppelt men aan prestaties of extra inzet.

In het eerste geval, de koppeling met competenties, moet men ervoor waken dat niet het op peil houden van de eigen deskundigheid ook wordt beloond. Van professionals, zoals artsen, advocaten en ook docenten, wordt verwacht dat ze hun competenties blijvend op peil houden (Hienen et al., 2000; Solmon & Podgursky, 2000). Dat dient de werkgever 'slechts' te ondersteunen en te stimuleren met scholingsfaciliteiten in tijd en geld. Bedenk daarbij dat veel 'leren' ook op de werkplek zelf kan plaatsvinden. School leren staat haaks op de leerpreferentie van veel volwassenen. Het al doende leren blijkt voor werknemers de meeste effectieve manier van leren te zijn (Van der Klink, 2001). Voorbeelden van 'werkplekleren' zijn: (project)teams, intervisie, taakrotatie en taakverrijking. De functiezwaarte speelt ook een rol. Van diegenen die een hogere functie vervullen, mag men immers ook meer verwachten zonder dat dat leidt tot een extra beloning. In het laatste geval, de koppeling met prestaties of extra inzet, kan men zich afvragen of het extra werk niet gepland moet worden binnen de normjaartaak van 1659 uur óf uitbetaald moet worden als overwerk.

Niveau van beloning

Men geeft duidelijk de voorkeur aan een individuele beloning. Teambeloning is pas aantrekkelijk als er ook 'echte' teams zijn met eigen verantwoordelijkheden en middelen waarmee je duidelijke afspraken kunt maken over de te verwachten resultaten. Bovendien wordt, net als in de literatuur, door docenten het gevaar van 'mee-liften' ook onderkend en volgens docenten is het (nog) niet gewoon om collega's daarop aan te spreken. Een enkeling vreest dat juist als men teams beloond er minder aandacht is voor *goalsetting*.

Aard en omvang van beloning

Bij structurele beloning wordt een link gelegd met de jaarlijkse periodiek en pleit men in feite voor het loslaten van de huidige senioriteitsbeloning. Incidentele beloning kan volgens de ondervraagde docenten variëren van een fles wijn tot een fors geldbedrag. Diverse auteurs schrijven dat docenten voornamelijk intrinsiek gemotiveerd worden, sterker nog, dat extrinsieke motivatie afbreuk zou doen aan de intrinsieke motivatie. Dat is onzin, docenten willen ook goed beloond worden. Uit dit onderzoek komt niet naar voren wat precies onder 'goed' verstaan kan worden. Misschien moeten we dit zien in het licht van de *expectancy* theorie en vragen docenten zich voortdurend af: leidt mijn inspanning tot een prestatie? De nog niet eerder genoemde *equity* theorie speelt hierbij misschien ook een rol. Volgens deze billijkheidstheorie zouden docenten voortdurend afwegen of de investering die ze moeten doen de beloning waard is, volgens het principe "oog om oog, tand om tand". Beide theorieën gaan ervan uit dat docenten uitsluitend rationeel handelen en dat is moeilijk te rijmen met het eerder genoemde "idealisme".

Ongeacht de keuze voor een bepaald systeem, mag het systeem niet leiden tot verdringingseffecten waarbij een bovengemiddelde beloning bij de een leidt tot een

ondergemiddelde beloning van de ander. Dat versterkt de negatieve effecten. De betaalbaarheid van het beloningssysteem is een zorg die wel in de literatuur naar voren komt, maar slechts door een enkele ondervraagde docent wordt gedeeld.

5.1.3 Beoordeling

De antwoorden op de vragen naar beoordeling en beoordelingscriteria worden misschien wel het beste door Albert Einstein samengevat:

“Niet alles wat gemeten wordt is belangrijk, en niet alles wat belangrijk is kan gemeten worden”

Iedereen vraagt zich af hoe men de prestaties van een docent kan meten. Terwijl men het erover eens is dat een goed en objectief beoordelingssysteem een belangrijke en noodzakelijke randvoorwaarde is voor de invoering van beloningsdifferentiatie. Dat stelt volgens de ondervraagde docenten eisen aan de beoordelingsvaardigheden van de teamleider. De resultaten van leerlingen mogen daarbij eigenlijk geen rol spelen omdat die niet of nauwelijks door een individuele docent te beïnvloeden zijn. De een pleit ervoor om de mening van leerlingen bij de beoordeling te betrekken. Een ander ziet wel heil in een beoordeling door (het hele team van) collega's. Meetbaarheid, zorgvuldigheid en transparantie zijn bij elke vorm van beloning in ieder geval noodzakelijke voorwaarden.

5.1.4 Overig

Er zijn amper voorstanders van een invoering stap-voor-stap, per personeelscategorie of per onderwijssoort. Invoering voor alle medewerkers tegelijk verdient de voorkeur. Sommige docenten verwachten dat de invoering van beloningsdifferentiatie voor het onderwijsondersteunend personeel een groter stimulerend effect heeft dan voor het onderwijzend personeel gezien het lagere gemiddelde salaris van die personeelscategorie. Maar hebben we het in de theorie van Herzberg dan niet over een hygiëne-factor?

5.2 Richtlijnen

Beloningsdifferentiatie is geen panacee voor alles, maar het is een levensvatbaar alternatief. Het is de moeite waard om invoering ervan in overweging te nemen en het verdient aanbeveling om nader onderzoek ernaar te doen.

Invoering van beloningsdifferentiatie, als onderdeel van personeelsbeleid, dat veel weg heeft van een Echnach processie, één stap vooruit en twee stappen achteruit, is onverantwoordelijk, zo niet onethisch. De door de ondervraagde docenten aangegeven negatieve effecten en het ontbreken van cruciale randvoorwaarden staan een succesvolle invoering in de weg. Het was in het tijdsbestek van deze opdracht niet opportuun om concrete aanbevelingen te formuleren voor de invoering van beloningsdifferentiatie op Scholengemeenschap Twickel. Hier wordt volstaan met een aantal richtlijnen. De schoolleiding dient de volgende aspecten van beloningsdifferentiatie zorgvuldig af te wegen alvorens over te gaan tot invoering:

Stel vast wat de doelstelling is van beloningsdifferentiatie

- Wat wilt u met beloningsdifferentiatie bereiken?
- Wat zijn de mogelijke ongewenste neveneffecten van de invoering van beloningsdifferentiatie?

Beloningsdifferentiatie dient onderdeel te zijn van integraal personeelsbeleid dat is afgeleid van de missie en visie van de school. Er moet een helder beeld gevormd worden welke doelstellingen met het te voeren personeelsbeleid en beloningssysteem worden nagestreefd. Beloningsdifferentiatie is slechts een middel en nooit een doel op zich. Bovendien is het niet onwaarschijnlijk dat het niet voor elke doelstelling het meest geëigende middel is.

Besteed van te voren aandacht aan de mogelijk ongewenste neveneffecten die met de invoering van beloningsdifferentiatie gepaard gaan. Vraagt u zich af hoe u de genoemde nadelen in de praktijk kunt verkleinen, verminderen of voorkomen. Als dat niet lukt, vraagt u dan af wat het u waard is. Heldere beoordelingscriteria zijn in ieder geval een noodzakelijke voorwaarde.

Ontwerp een helder beloningssysteem

- Welke beoordelingscriteria liggen aan het beloningssysteem ten grondslag?
- Wat is het budget dat voor beloningsdifferentiatie beschikbaar is?
- Wie wilt u belonen?

In aansluiting op het eerste punt is het van belang om die beoordelingscriteria te benoemen die bijdragen aan de doelstelling van de school. Dat vraagt dus om concretisering van doelstellingen, die via het leveren van prestaties voor een docent beïnvloedbaar zijn. Deze prestaties moeten zo concreet mogelijk benoemd worden om te kunnen komen tot heldere en aanvaardbare afspraken. Het hele beoordelingssysteem moet effectief en niet te ingewikkeld zijn. Het mag de leidinggevende niet meer belasten dan strikt noodzakelijk is.

Aangezien een onderwijsinstelling aan een lumpsum budget vastzit, zal er in de praktijk altijd sprake zijn van een geforceerde verdeling, met alle ongezonde verdringingseffecten van dien voor het beoordelingsproces. Hoe slechter collega's presteren, in ieder geval in de ogen van de leidinggevende, hoe gunstiger dat is. Het is geen geringe uitdaging om een kostenneutraal systeem te ontwerpen waarbij u niet alleen de excellente top-20 beloont, maar ook nog de groep 'gewoon' goede docenten weet te motiveren.

Ook moet u afwegen of u individuen of teams wilt belonen. Het benadrukken van de competentie 'samenwerken' om te voorkomen dat de teamgeest wordt ondermijnd, lijkt tegenstrijdig met het belang dat aan teams wordt gehecht als de beloningssystematiek de individuele prestatie benadrukt.

Zorg dat de randvoorwaarden voor beloningsdifferentiatie zijn ingevuld

- Is het voor docenten helder wat er van hen wordt verwacht, waar men op wordt beoordeeld?
- Beschikken de leidinggevendenden over voldoende beoordelingsvaardigheden?
- Hoe draagt u bij aan de professionalisering van docenten?

Het beoordelingssysteem met duidelijk geformuleerde beoordelingscriteria, op grond waarvan de beloning wordt toegekend aan (groepen van) medewerkers is de basis. Wat is goed, matig of slecht presteren of functioneren? Daarbij speelt de functiezwarte ook een rol. Het is niet de bedoeling om medewerkers met een hogere functie een hogere waardering voor die functie vervulling te geven. Die waardering komt namelijk in de eerste plaats tot uitdrukking in de functie.

Een adequate ondersteuning van de leidinggevende is belangrijk. Deze dient over de vaardigheden te beschikken om medewerkers te beoordelen en het beloningssysteem goed toe te passen. Periodiek overleg tussen leidinggevende en medewerker over de functie-uitoefening dient plaats te vinden. Bij beloningsdifferentiatie spelen bijna altijd niet direct objectief meetbare aspecten een rol. De beoordelaar zal zo objectief mogelijke beoordelingen moeten kunnen uitspreken; beoordelingen die niet gekleurd zijn door sympathie, antipathie of eigenbelang².

Het koppelen van beloning aan een beoordeling gaat hand in hand met het bieden van mogelijkheden aan docenten om de benodigde kennis en vaardigheden te vergaren om op die manier voor een positieve beoordeling in aanmerking te komen. Daarmee wordt niet in de eerste plaats gerefereerd aan het beschikbaar stellen van scholingsfaciliteiten in tijd en geld. Het gaat hier ook om het wegnemen van andere mogelijke belemmeringen (binnen de school) die de docent hinderen om zijn functie goed uit te voeren. Tekortkomingen van de leidinggevende, bijvoorbeeld onvoldoende inwerken en begeleiden, onjuist of niet delegeren van werk, onthouden van taken uit vrees voor voorbijstreven en dergelijke mogen de docent niet worden aangerekend.

Als extra maatregel verdient het aanbeveling om het beoordelingsproces minstens één keer, maar bij voorkeur vaker, uit te voeren voordat de koppeling tussen beloningsbeslissingen en beoordelingen wordt geformaliseerd.

Tot slot: vergeet niet te communiceren

Als u besluit om beloningsdifferentiatie in te voeren, verdient een goede en tijdige voorlichting en communicatie aanbeveling. Dat lijkt vanzelfsprekend, maar de complexiteit van de materie vereist dat daar vanaf het begin veel aandacht aan wordt besteed.

² Voor een overzicht van mogelijke valkuilen die men kan tegenkomen bij beoordeling, wordt hier volstaan met een verwijzing naar Wilbrink (2002).

5.3 Reflectie

Aanvullend onderzoek onder leidinggeevenden biedt misschien meer zicht en een ander perspectief op de invoering van beloningsdifferentiatie. Teamleiders spelen immers een belangrijke rol bij de beoordeling van docenten. Is het dan niet interessant om deze groep ook eens te vragen naar hun houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie? Hoe schatten zij hun beoordelingsvaardigheden zelf in? Uit het onderzoek van Schwab en Iwanicki (1992) blijken er wel verschillen tussen de opvattingen en houding van leidinggeevenden en die van docenten ten aanzien van beloningsdifferentiatie. Zo staan beide groepen aanvankelijk positief tegenover de invoering van prestatiebeloning, maar veranderen die gevoelens na de feitelijke invoering. Dit leidt bij docenten tot meer negatieve gevoelens en bij leidinggeevenden tot meer positieve gevoelens. Leidinggeevenden hebben ook het gevoel dat de communicatie na invoering is verbeterd, docenten zijn daar niet van overtuigd, integendeel. De samenwerking tussen docenten is volgens de leidinggeevenden verbeterd en volgens de docenten verslechterd. Het vertrouwen tussen leidinggevende en docent is volgens de leidinggevende niet veranderd, terwijl docenten dit ervaren als een verslechtering.

Uit het onderzoek van Schwab en Iwanicki (1992) mogen we ook afleiden dat het interessant is om de houding van docenten te peilen als beloningsdifferentiatie op deze of een andere school eenmaal is ingevoerd. Dit vraagt echter wel om een weloverwogen en zorgvuldig experiment. Marsden en Richardson (1994) rapporteren op basis van hun onderzoek dat ondanks het enthousiasme waarmee beloningsdifferentiatie werd ontvangen het feitelijk maar een marginaal effect heeft op de geleverde prestaties. Als 5 jaar later dit onderzoek nog eens herhaald wordt, blijkt dat de negatieve effecten zelfs groter zijn dan in het begin werd verwacht.

Tot slot nog een overweging van geheel andere aard. In hoeverre gaat beloningsdifferentiatie samen met het concept van een lerende organisatie? Volgens Tobin (1998) is een vorm van beloning een van de instrumenten om een lerende organisatie te bevorderen. De Amsterdamse hoogleraar bedrijfspsychologie Paul Jansen zegt hierover (Mulders, 2005):

“Geld creëert een prestatiehouding. Werknemers zijn dan niet geïnteresseerd in extra scholing, dat kost tijd en het brengt hun beloning in gevaar. Ze willen alleen een prestatie neerzetten. Dit gedrag staat haaks op de leermeesterschapshouding waarbij hindernissen juist als interessant en leerzaam worden gezien. Zeker in kennisintensieve organisaties, waar het tekort aan hoogopgeleiden de komende jaren alleen maar zal toenemen, past de leermeesterschapshouding beter dan de prestatiehouding.”

Een lerende organisatie is gebaat bij een open en veilige leeromgeving. Indien de koppeling met beoordelen en belonen ondoordacht wordt gemaakt, dan zal dat niet bevorderlijk zijn voor de sfeer waarin de medewerkers hun talenten openlijk ontwikkelen (Horn, 2002).

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (1995). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Ballou, D & Podgursky, M. (1993). Teachers' Attitudes toward Merit Pay: Examining Conventional Wisdom. In: *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 47 (1), p. 50-61.
- Bergen, C.T.A. van, Berndsen, F.E.M., Vrielink, H.S. & Ploeg, S.W. van der (2000). *Personeel in het onderwijs: uitkomsten van de negende structurele meting 1999/2000*. Amsterdam: Regioplan.
- Bolweg, J.F., Daniëls, J.J.M.C. & Twisk, Th.F. (1998). *Ideaaltypisch beloningsmodel voor het beroep van leraar*. Utrecht: Berenschot.
- Broek, M. van den & Lugt, P. van der (1999). Beoordelingsvaardigheid: kritische succesfactor bij individuele prestatiebeloning. In: *Gids voor Personeelsmanagement*, jaargang 78 (9), p. 33-36.
- Cadrain, D. (2003). Cash vs. Non-Cash Rewards. In: *HR Magazine*, volume 48 (4), p. 81-87.
- Campbell, D.J., Campbell, K.M. & Chia, H.B. (1998). Merit pay, performance appraisal, and individual motivation: An analysis and alternative. In: *Human Resources Management*, vol. 37 (2), p. 131-146.
- Canton, E. & Webbink, D. (2004). *Prestatieprikkelers in het Nederlandse onderwijs*, Den Haag: CPB.
- Chamberlin, R., Wragg, T., Haynes, G. & Wragg, C. (2002). Performance-related pay and the teaching profession: a review of the literature. In: *Research Papers in Education*, vol. 17 (1), p. 31-49.
- Daniëls, D.R. (2003). Beloningsmethoden op grond van competenties. In: Boogaard, J.J.M. van den (2003). *Handboek belonen afl. 16*. Deventer: Kluwer, p. 101-128.
- Emans, B. (1990). *Interviewen: theorie, techniek en training* (derde druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Frase, L.E. (1992). The effects of financial and nonfinancial rewards: program description and research results. In: Frase, L.E. (1992), *Teacher compensation and motivation*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, p. 217-238.
- Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees? In: *Harvard Business Review*, vol. 81 (1), p. 87-96.
- Hienen, H.A.A. van, Prick, L.G.M. & Wijnen, W.H.F.W. (2000). *Functie-, taak- en beloningsdifferentiatie*. Tilburg: MesoConsult.
- Hoogeveen, K. & Gutkin, T.B. (1986). Collegial Ratings among School Personnel: an Empirical Examination of the Merit Pay Concept. In: *American Educational Research Journal*, vol. 23 (3), p. 375-381.
- Horn, T.C.M. (2002). Competentiebeloning van professionals: niet doen! In: *Gids voor Personeelsmanagement*, jaargang 81 (7), p. 12-18.

- Horn, T., Bak, P. & Kiebert, R. (2003). Een model voor de koppeling van ontwikkeling aan beloning: manager kan competentiegroei medewerker belonen. In: *Gids voor Personeelsmanagement*, jaargang 82 (11), p. 44-49.
- Kearsley, G. (2005). *Theory into Practice Database (TIP)*, versie 2.5. Verkregen op 12 januari 2005: <http://tip.psychology.org/>
- Klink, M. van der (2001). De werkplek als opleidingssituatie. In: Poell, R.F. & Kessels, J.W.M. (2001), *Human Resource Development: organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom, p. 195-208.
- Kreps, D.M. (1997). Intrinsic motivation and extrinsic incentives. In: *American Economic Review*, vol. 87 (2), p. 359-364.
- Lavy, V. (2004). Performance pay and teacher' effort, productivity and grading ethics. Cambridge, MA: NBER Working Paper No. 10622.
- Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 3 (2), p. 157-189.
- Marsden, D. & Richardson, R. (1994). Performing for Pay? The effects of Merit Pay on Motivation in a Public Service. In: *British Journal of Industrial Relations*, vol. 32 (2), p. 243-261.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulders, R. (2005). Zes redenen waarom prestatiebeloning niet werkt. In: *Management Team*, jaargang 27 (5), p. 30-36.
- Pfeffer, J. (1998). Six Dangerous Myths about Pay. In: *Harvard Business Review*, vol. 76 (3), p. 109-119.
- Rhodes, M. & Ogawa, R.T. (1992). Teacher motivation, work structures, and organizational change: perspectives on educational reform and compensation. In: Frase, L.E. (1992). *Teacher compensation and motivation*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, p. 61-101.
- Richardson, R. (1999). *Performance Related Pay in Schools: an Assessment of the Green Papers*. London: London School of Economics.
- Schwab, R.L. & Iwanicki, E.F. (1992). Can Performance Based Salary Programs Motivate Teachers? Insights from a Case Study. In: Frase, L.E. (1992). *Teacher compensation and motivation*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, p. 151-183.
- Solmon, L.C. & Podgursky, M. (2000). *The Pros and Cons of Performance-Based Compensation*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation.
- Swanborn, P.G. (1981). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Thierry, Hk. (1996). Motivatie: hoe zie je dat? In: *Gids voor Personeelsmanagement*, jaargang 75 (4), p. 40-44.
- Thierry, Hk. (1997). Effectieve beloning. In: *Gids voor Personeelsmanagement*, jaargang 76 (3), p. 54-60.
- Tobin, R. (1998). *The knowledge-enabled organisation, Chapter 7 (Fostering a positive learning environment)*. New York: Amacon, p. 381-411

- Veringa, J.A.P. (2004). Convenanten beloningsdifferentiatie voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en beloning schoolleider primair onderwijs (po). In: *Gele Katern*, nr. 17, p. 13-15.
- Vinke, R.H.W. (1996). *Motivatie en belonen: de mythe van intrinsieke motivatie*. Deventer: Kluwer.
- Vinke, R.H.W., Logger, E.C. & Haas, J.B.M. de (1999). *Passend belonen*. Deventer: Samsom.
- Vinke, R.H.W. (2001). *Theorieën en concepten van motivatie*. Verkregen op 20 februari 2005: <http://www.humanfactor.nl/content/leesverder.asp?id=74>.
- Vinke, R.H.W. (2003). Grondslagen van beloning en motivatie. In: Boogaard, J.J.M. van den (2003). *Handboek belonen afl. 1*. Deventer: Kluwer, p. 101-112.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Waterreus, J.M. (2001). *Incentives in secondary education: an international comparison*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwassenen-educatie.
- Waterreus, J.M. (2003). *Lessons in Teacher Pay: Studies on Incentives and the Labor Market for Teachers*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Wilbrink, L. (2002). *Beoordelingsgesprekken: enkele veel voorkomende beoordelingsfouten*. Verkregen op 10 mei 2005: http://www.avv.nl/beleid_pers/beoordeling.htm
- Wyman, W. & Allen, M. (2001). *Pay-for-Performance: Key Questions and Lessons from Five Current Models*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Vragenlijst

I Kennis en houding ten aanzien van beloningsdifferentiatie

- Kunt u aangeven wat u onder beloningsdifferentiatie verstaat?
- Wat is volgens u het doel, of zou het doel moeten zijn, van (het invoeren van) een systeem van beloningsdifferentiatie op school?
- Wat zijn naar uw mening (mogelijke) effecten van beloningsdifferentiatie?
- Welke prioriteit geeft u aan beloningsdifferentiatie, vergeleken met bijvoorbeeld functiedifferentiatie en taakdifferentiatie?
- Moet er iets veranderen aan de manier waarop docenten nu worden beloond?

II Beloning(sdifferentiatie) naar omvang, aard en niveau

- Welke vorm van beloning vindt u passend en betekenisvol of spreekt u het meest aan en waarom?
- Denkt u daarbij aan een structurele of incidentele vorm van beloning? Mag de automatische jaarlijkse periodiek bijvoorbeeld ook ter discussie staan?
- Wat moet er volgens u worden beloond? Competenties (kennis/vaardigheden), prestaties, inzet (bepaalde taken)? Welke voor- en nadelen biedt dit volgens u?
- Heeft u een voorkeur voor individuele- of voor teambeloning? Zijn er nog andere groepen (niveaus) denkbaar? Welke voor- en nadelen biedt dit volgens u?

III Beoordeling

- Hoe dient volgens u bepaald te worden hoe iemand, of een groep personen, in aanmerking komt voor de door u voorgestane vorm van beloningsdifferentiatie?
- Wie moet uiteindelijk beslissen wie welke beloning krijgt?
- Mag de beoordeling ook openbaar worden gemaakt?

IV Overig

- Welk effect zou beloningsdifferentiatie op u hebben?
- Op welke categorieën personeel zou men beloningsdifferentiatie moeten toepassen? Alleen docenten (welke docenten) of ook onderwijsondersteunend personeel en schoolleiding?
- Heeft u nog aanvullende opmerkingen?