

**Masterthese Arbeid en Organisationspsychologie**  
**Universiteit Twente**

**Wat wil de juf?**

Een onderzoek naar de relatie tussen personeelsinstrumenten en levensfasen in  
het basisonderwijs

Auteur: E.M. Wagenaar

Datum: 12 juni 2012

Afstudeerbegeleiders: **Universiteit Twente:**  
Prof. Dr. P.J.C Slegers

**UNIVERSITEIT TWENTE.**

**HumanCapitalCare:**

E. van Lenthe

**Human**  **Capital Care**

## **ABSTRACT**

**Abstract:** Education managers need information to optimize the personnel policy for specific sub-populations on the basis of different life stages. Even though a lot of attention is paid to life stage aware personnel policy in education, very little is known about teachers and their experience with and needs for staff instruments in the different stages of life.

**Aim:** To examine the extent to which the experiences with and need for staff-instruments differ between life-stages of teachers in primary education.

**Sample:** Seventy-five teachers volunteered for the study. All teachers worked in schools that are clients of HumanCapitalCare near Enschede.

**Method:** The experiences with and the needs for staff-instruments (hrd and hrm) were examined through a survey. Teachers were divided into three life stages based on a hierarchical cluster analysis by answering 24 items of the Adult Career Concerns Inventory (ACCI). Furthermore, teachers indicated the extent of experiences with and the need for personnel instruments on the basis of answering questions using a four-point likert scale. The response was compared and variances measured through a one-way ANOVA in combination with the post hoc method Bonferroni.

**Results:** A significant discrepancy was measured at both the experience with and the need for hrm instruments at one out of three comparisons between teachers in different stages of life. The response showed much variance between the need for hrm and hrd instruments in different life stages.

**Conclusion:** This study demonstrates that primary school teachers in different stages of life show a different experience with and need for personnel instruments. Further research is required to show the need that each group has for specific personnel instruments.

## SAMENVATTING

**Samenvatting:** Uit de onderwijspraktijk blijkt dat er behoefte is aan informatie om het personeelsbeleid binnen het onderwijs te optimaliseren, voor specifieke deelpopulaties, aan de hand van levensfasen. Ondanks dat binnen het onderwijs veel aandacht wordt besteed aan levensfasebewust personeelsbeleid, is geen onderzoek gedaan naar de ervaringen met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten verkeren.

**Doel:** Het onderzoek richt zich op de vraag in welke mate leerkrachten verschillen in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren.

**Proefpersonen:** Aan het onderzoek hebben 75 basisschoolleerkrachten deelgenomen, allen werkzaam op scholen in de omgeving van Enschede. De scholen zijn klant van HumanCapitalCare. De leerkrachten hebben op vrijwillige basis deelgenomen aan het onderzoek.

**Methode:** De ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten (hrd en hrm) is onderzocht aan de hand van een enquête. Op basis van een hiërarchische clusteranalyse die gebaseerd is op 24 items van de Adult Career Concerns Inventory (ACCI), zijn leerkrachten ingedeeld in drie levensfasen. Leerkrachten konden op basis van een vierpunts-likertschaal aangeven in welke mate zij ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten hadden. Door middel van een variantie-analyse, in combinatie met de post hoc methode Bonferroni, is het respons vergeleken en zijn verschillen gedetecteerd.

**Resultaten:** Bij zowel de ervaring met als de behoefte aan hrm-instrumenten werd bij één van de drie vergelijkingen een significant verschil gevonden als gevolg van de levensfase waarin leerkrachten verkeren. Daarnaast toonden de resultaten veel verschil in de behoefte aan hrm en hrd-instrumenten, als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten zich bevinden.

**Conclusie:** Dit onderzoek toont aan dat basisschoolleerkrachten verschillen in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren. Nader onderzoek is noodzakelijk om aan te tonen aan welke specifieke personeelsinstrumenten de groepen leerkrachten behoefte hebben.

# 1. THEORETISCH KADER

## Aanleiding

In het huidige onderwijs wordt veel aandacht besteed aan levensfasebewust personeelsbeleid. (CNV Onderwijs, 2009; OCW, 2008; Vrielink, Scheeren, Jettinghoff, & Jacobs, 2009). Levensfasebewust personeelsbeleid is: *‘Beleid dat zich richt op duurzame en optimale inzetbaarheid van medewerkers door rekening te houden met de levensfase waarin men zich bevindt en de daarbij behorende specifieke kenmerken en behoeften’* (Berger & Winnubst, 2007). Binnen het onderwijs is weinig onderzoek gedaan dat zich richt op alle levensfasen van leerkrachten (Rolls & Plauborg, 2009). Uit de onderwijspraktijk blijkt echter dat er behoefte is aan deze informatie om het personeelsbeleid te optimaliseren voor specifieke deelpopulaties aan de hand van levensfasen (P. Schlösser, persoonlijke communicatie, 24 oktober, 2011). Levensfasebewust personeelsbeleid kan gevoerd worden aan de hand van de inzet van personeelsinstrumenten (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009). Aangezien weinig bekend is over de behoefte van leerkrachten aan personeelsinstrumenten in verschillende levensfasen, en dit wel van belang is voor de inzet van levensfasebewust personeelsbeleid, richt dit onderzoek zich op de vraag in welke mate leerkrachten verschillen in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren.

## Carrièrefasen

De carrièrefasetheorie gaat ervan uit dat mensen veelal dezelfde patronen van veranderingen volgen gedurende hun leven en carrière, gebaseerd op carrièrefasen (Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989). Door het herkennen van deze patronen ontstaat meer begrip over het gedrag en de houding van werknemers binnen organisaties en kunnen praktische zaken aangepast worden op de werknemer. Human resource-afdelingen kunnen bijvoorbeeld effectiever te werk gaan door passende activiteiten aan te bieden, behorende bij de desbetreffende carrièrefase. De termen ‘carrièrefase’ en ‘levensfase’ worden gehanteerd om dit fenomeen te beschrijven. Twee prominente carrièrefasemodellen zijn ‘Levinson’s life stage development model’ en ‘Super’s career development model’ (Ornstein et al., 1989; Smart, 1998; Sullivan, 1999). Beide modellen zullen hieronder nader uitgewerkt worden.

## **Levinson's life stage development model**

Levinson heeft naar aanleiding van diepte-interviews een model ontwikkeld waarbij weergegeven wordt dat mensen gedurende hun leven dezelfde volgorde van vaststaande levensfasen doorlopen (Levinson, 1980, 1986). Het model van Levinson is onderverdeeld in drie fasen, waarbij twee fasen weer onderverdeeld zijn in drie subfasen. De fasen zijn gestructureerd op basis van leeftijd. Elke fase kenmerkt zich door specifieke activiteiten die een persoon moet volbrengen in zijn werk- en gezinsleven, zoals het identificeren van een zelfbeeld, het vormen van een gezin en het vestigen op de arbeidsmarkt (Levinson, 1980, 1986; Ornstein et al., 1989, Baruch, 2003; Mönks & Knoers, 2004). Tabel 1 toont een overzicht van de specifieke activiteiten per levensfase.

Het doel van het Levinson's life stage development model is om te laten zien hoe ontwikkelingen binnen het leven plaatsvinden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van twee soorten fasen; de 'structure-building' en de 'structure-changing'. Tijdens de structure-building-fase staat het vormen van een levensstructuur centraal. Het vormen van een nieuwe structuur tijdens het leven vindt plaats indien een persoon veranderingen ondergaat binnen het werk- of gezinsleven (Levinson, 1980, 1986; Ornstein et al., 1989). Een persoon maakt keuzes gebaseerd op de nieuwe situatie, past zich hieraan aan en vormt nieuwe waarden en doelen (Levinson, 1980, 1986; Ornstein et al., 1989). Deze fase duurt doorgaans zes tot zeven jaar. Na een structure-building fase komt een 'structure-changing' fase, ook wel 'transition' genoemd. Tijdens deze fase analyseert een persoon zijn huidige leven, onderzoekt mogelijkheden voor veranderingen, maakt keuzes voor vernieuwingen en voert deze keuzes door in zijn leven. Deze ontwikkeling neemt normaliter vijf jaar in beslag. Indien de veranderingen doorgevoerd zijn, probeert een persoon weer structuur in zijn leven aan te brengen en komt hij weer in een structure-building-fase terecht (Levinson, 1980).

De relatie tussen de levensfasen van het Levinson's life stage development model en de houding van werknemers is onderzocht door verschillende onderzoekers (Ornstein et al., 1989; Ornstein & Isabelle, 1990). Uit onderzoeken naar 553 verkopers (Ornstein et al., 1989) en 204 vrouwelijke managers (Ornstein & Isabelle, 1990) blijkt dat werknemers enigszins verschillen in hun houding ten opzichte van het werk als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren (Ornstein et al., 1989). Beide onderzoeken toonden een negatieve correlatie aan tussen de wens om te veranderen van baan en de oplopende fasen van leeftijd. Daarnaast blijken werknemers tijdens de fase 'entering the adulthood' en de fase 'thirties transition'

Tabel 1

*Levinson's life stage development model met bijbehorende activiteiten*

| Levensfase (leeftijd)                          | Activiteiten  |
|--|---|
| <b>Early adulthood (23 – 39)</b>               |   |
| Entering the adulthood<br>(23 – 28)            | Aangaan relaties en vormen van een gezin;<br>Vestigen op de arbeidsmarkt en het vormen van een zelfbeeld hierbinnen.  |
| Thirties transition<br>(29 – 33)               | Evaluëren leven;<br>Leven aanpassen aan wensen binnen het werk, de maatschappij en het familieleven, waarbij de carrièreontwikkeling centraal staat.  |
| Settling down<br>(34 - 39)                     | Nastreven persoonlijke en professionele ambities;<br>Balans zoeken werk-privé leven.  |
| <b>Middle adulthood (40-60)</b>                |   |
| Mid-life transition<br>(40 - 44)               | Leren omgaan met afname biologische capaciteiten;<br>Evaluëren leven;<br>Leven aanpassen aan wensen binnen het werk, de maatschappij en het familieleven gebaseerd op persoonlijke gevoelens. |
| Entering middle adulthood (45 - 50)            | Vormen stabiel leven naar aanleiding van de veranderingen.  |
| Fifties transitions<br>(51 – 55)               | Evaluëren leven;<br>Leven aanpassen aan wensen binnen het werk, de maatschappij en het familieleven.  |
| Culmination of middle adulthood (56 – 60)      | Vormen stabiel leven naar aanleiding van de veranderingen.  |
| <b>Transition late adulthood<br/>(60 – 65)</b> | Voorbereiden op pensioen.   |

Note. Naar aanleiding van onderzoek van Levinson, (1986); Ornstein et al. (1989); Ornstein en Isabelle (1990); Baruch (2003) en Mönks en Knoers (2004).

een lagere betrokkenheid bij het werk te ervaren en ligt de wens tot promotie hoger dan in de andere fasen. Vanaf de 'Mid-life transition,' hebben werknemers minder behoefte aan promotie. In beide onderzoeken werden geen andere significante verschillen gevonden. Alhoewel leeftijd een belangrijke variabele is, kan het niet de totale variantie verklaren tussen houdingsverschillen van personen gedurende het leven (Sullivan, 1999; Finegold, Mohrman, & Spreitzer, 2002; Leisink, Knies, & de Lange, 2010). Uit het onderzoek naar houdingsverschillen onder 2947 technuten, bleek dat betrokkenheid bij het werk en de wens om van baan te veranderen verschilden als gevolg van leeftijd (Finegold, Mohrman en Spreitzer, 2002). Desondanks laten de resultaten van het onderzoek meer overeenkomsten dan verschillen zien tussen leeftijdsgroepen. Werknemers tussen de 30 en 65 jaar kwamen overeen betreffende de tevredenheid met promotie, werkzekerheid, werk-privé balans en de intentie om ander werk te zoeken. Finegold et al. (2002) suggereren naar aanleiding van dit onderzoek dat het effect van leeftijd op de houding van werknemers klein is en dat andere aspecten invloed op de houding van werknemers kunnen hebben. Zo blijkt dat werknemers meer betrokken zijn bij het bedrijf als ze de mogelijkheid krijgen om zich te ontwikkelen en dat familieverplichtingen invloed hebben op tevredenheid met de werk-leven balans en betrokkenheid bij het werk. Het idee dat ook andere aspecten invloed hebben de houding van werknemers als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren, wordt ondersteund door Leisink, Knies en de Lange (2010). Zij hebben werknemers van een energieleverancier door middel van een vignettemethode ingedeeld in levensfasen. Hieruit blijkt dat naast leeftijd contextfactoren, zoals thuiswonende kinderen en dienstverband, belangrijke variabelen waren bij de indeling in levensfasen.

### **Super's career development model**

Een ander model is het career development model van Super (1980) wat ontwikkeld is vanuit een psychologisch perspectief (Khapova & Arthur, 2011; Leisink, Knies, & de Lange, 2010; Ornstein & Isabelle, 1990). Een carrière, vanuit psychologisch perspectief, wordt gezien als *'De opvolging van werkervaringen, zoals ervaren door een persoon'* (Khapova & Arthur, 2011). Binnen dit model wordt een leven opgedeeld in carrièrefasen, gebaseerd op het zelfbeeld van een persoon (Meijers, 2010; Super, 1980; Super et al., 1957). Een zelfbeeld is het beeld dat een persoon van zichzelf heeft; dit wordt gevormd door ervaringen, relaties met anderen en invloeden vanuit de omgeving gedurende het gehele leven (Meijers, 2010; Super, 1980; Super et al., 1957). Naar aanleiding van het beeld dat een persoon van zichzelf heeft zoekt hij een hierbij passende baan of maakt hij keuzes die hierop aansluiten. Veranderingen

in het sociale leven kunnen hierdoor invloed uitoefenen op de wensen en veranderingen binnen het werk.

Het career development model bevat vijf fasen, waarvan er vier gericht zijn op de loopbaan. Deze vier fasen zijn: de exploratiefase, vestigingsfase, handhavingsfase en losmakingsfase. De exploratiefase vindt plaats wanneer een werknemer begint met een nieuwe baan of taak (Super & et al., 1957; Slocum & Cron, 1985; Cron & Slocum, 1986). In deze fase gaat de werknemer op onderzoek uit naar wie hij is en wat hij wil (Super & et al., 1957; Slocum & Cron, 1985). Hij onderzoekt of het huidige werk past bij zijn persoonlijkheid, interesses, vaardigheden en bekwaamheden (Super & et al., 1957; Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989; Smart, 1994; Baruch, 2004). Tijdens het uitvoeren van de werkzaamheden is veel begeleiding nodig (Baruch, 2004) en het succesgevoel is laag (Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989). Vervolgens heeft de werknemer zich het werk eigen gemaakt en vindt de overgang plaats naar de vestigingsfase. In deze fase wil de werknemer zich ontwikkelen, meer verplichtingen krijgen en promotie maken (Ornstein et al., 1989; Baruch, 2004). Hij levert goede prestaties af, ervaart succes en is tevreden met, betrokken bij en wordt uitgedaagd door zijn werk (Super, et al., 1957; Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989). Door de doelgerichte realisatie van de carrière, stabiliseert het zelfbeeld van de werknemer (Baruch, 2004). In de volgende fase, de handhavingsfase, analyseren werknemers eerdere keuzes en bereikte prestaties en kijken ze naar de toekomst (Super & et al., 1957; Cron & Slocum, 1986; Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989; Williams & Savickas, 1990; Baruch, 2004;). Vragen die spelen zijn: ‘Wat heb ik bereikt?’, ‘Wil ik de komende 25 jaar dit beroep nog blijven uitoefenen?’ en ‘Heeft mijn werk een perspectief voor de langere termijn toekomst?’. Werknemers zijn betrokken bij het werk en houden zich bezig met het behouden, bijhouden en innoveren van kennis en vaardigheden om te voorkomen dat ze stagneren (Super & et al., 1957; Cron & Slocum, 1986; Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989; Williams & Savickas, 1990; Smart, 1994). Het sociale leven wordt belangrijker dan promotie, waardoor ze meer belang hechten aan tevredenheid met het werk, de collega's en de werk-familie balans (Slocum & Cron, 1985; Ornstein et al., 1989; Super, 1980). Tenslotte focust de werknemer binnen de losmakingsfase zich op het pensioen (Cron & Slocum, 1986; Ornstein, Cron, & Slocum Jr, 1989; Baruch, 2004). Hij bedenkt hoe zijn leven er na het pensioen uitziet en maakt zich klaar om de stap naar het pensioen te maken. Alhoewel de prestaties goed zijn en de betrokkenheid hoog, kenmerkt deze fase zich door de daling van het aantal taken en minder flexibiliteit.



In tegenstelling tot Levinson (1986) gaat Super (1980) ervan uit dat de fasen die iemand doorloopt niet per se gekoppeld zijn aan leeftijd en daarom in een vaste volgorde afgelegd moeten worden. Het is mogelijk dat personen een eigen volgorde van fasen doorlopen op basis van ervaringen, omstandigheden en hun zelfbeeld (Super, 1980; Smart & Peterson, 1997; Smart, 1998). De veranderingen kunnen plaatsvinden door sociale invloeden, nieuwe technologieën of ontwikkelingen binnen het werk, zoals nieuwe taken of promotie (Super 1990 in Smart & Peterson, 1997). Daarnaast kunnen ze beïnvloed worden door veranderingen binnen het gezinsleven, zoals een zwangerschap en de combinatie van werk- en zorgtaken (Smart, 1998). Hierdoor is het bijvoorbeeld mogelijk dat werknemers van de vestigings- of handhavingsfase teruggaan naar de exploratiefase door veranderende omstandigheden op het werk (nieuwe taken of baan) of binnen het privéleven (zwangerschap). Dit wordt recycling genoemd. Recycling vindt plaats doordat mensen zich continu proberen aan te passen aan veranderingen in hun leven, werk en aan nieuw gestelde doelen (Super 1990 in Smart & Peterson, 1997). Door gebruik te maken van de mogelijkheid van recycling kan het model rekening houden met veranderingen in de omgeving (context) van een persoon (Super, 1980; Super 1990 in Smart & Peterson, 1997; Smart & Peterson, 1997; Smart, 1998).

### **Carrièrefasen binnen het onderwijs**

Ondanks dat het persoonlijke leven en de loopbaan van leerkrachten verschilt, doorlopen ze gedurende hun leven identieke levensfasen die geassocieerd worden met zelfevaluatie en verandering in interesse, tevredenheid en houding (Sikes, 1985; Huberman, Grounauer, & Marti, 1993). Sikes (1985) heeft door middel van interviews onderzocht hoe 48 leerkrachten in het voortgezet onderwijs het ouder worden zien, ervaren en hoe ze zich hieraan aanpassen. Hierbij is gebruik gemaakt van het model van Levinson (1980). Als leerkrachten de leeftijd van 21 tot 28 jaar hebben zitten ze in de levensfase 'entering the adult world'. Leerkrachten komen voor het eerst in aanraking met het onderwijs en kijken of het een baan is die bij hen past. Ze proberen om te gaan met de nieuwe situatie en de leerlingen en proberen zich de vaardigheden van het lesgeven eigen te maken. Hierbij observeren ze andere leerkrachten. Indien ze enige tijd voor de klas staan krijgen ze meer ervaring, gaat alles makkelijker en voelen ze zich een onderdeel van de school. In de volgende fase, de 'age thirty transition' hebben leerkrachten de leeftijd van 28 tot 33 jaar. Leerkrachten voelen zich bekwaam en beginnen zich op hun eigen wijze binnen het vakgebied te ontwikkelen. Ze proberen zich te onderscheiden van hun collega's. Het maken van promotie is belangrijk binnen deze fase.

Tijdens de ‘settling down’ periode (30 tot 40 jaar) hebben leerkrachten veel energie, een hoge betrokkenheid, ambitie en veel zelfvertrouwen. Daarnaast is een evenwicht tussen werk en privé belangrijk. De focus ligt hierbij op de langere termijn. Afhankelijk hiervan kiezen leerkrachten voor verdere promotie, veel uren voor de klas, of plaatsen ze het gezin op de eerste plaats. Vervolgens komen leerkrachten tijdens hun 40ste tot 50/55ste levensjaar in de volgende fase, welke niet aangeduid wordt met een term. In deze fase wordt het maken van promotie minder belangrijk. Leerkrachten evalueren hun werkzame leven en stellen doelen die ervoor zorgen dat ze in de toekomst tevreden blijven. Binnen het onderwijs gaan ze rollen vervullen die niet tot hun takenpakket behoren, zoals het begeleiden van nieuwe leerkrachten. Daarnaast willen ze graag het respect behouden van hun collega’s en de leerlingen. Andere leerkrachten stagneren in deze fase en voelen zich cynisch en verbitterd. Tenslotte komen leerkrachten in de laatste fase, welke plaatsvindt voor het aantreden van het pensioen. Leerkrachten bereiden zich in deze fase voor om met pensioen te gaan. Alhoewel het moraal nog steeds hoog kan zijn, nemen de fysieke energie en het enthousiasme af.

Een ander model, het ‘career cycle model’, is ontwikkeld door Burke, et al. (1987). Dit model toont het belang van omgevingsfactoren (persoonlijke en organisatorische omstandigheden) op de vooruitgang van leerkrachten binnen hun carrière. Het model gaat ervan uit dat elke leerkracht deze invloeden van buitenaf op zijn eigen manier beleeft en daardoor de levensfasen op een eigen wijze doorloopt. Niet alle fasen hoeven doorlopen te worden en de volgorde van de fasen is grotendeels uniek. Het model bestaat uit zes fasen die voor werknemers van belang zijn. De eerste jaren verkeren leerkrachten in de ‘induction’. In deze fase leren ze de aspecten van het werk kennen, proberen ze om te gaan met de nieuwe omstandigheden en streven ze naar acceptatie van mensen om hen heen. Vervolgens proberen leerkrachten hun vaardigheden en bekwaamheden te verbeteren tijdens de ‘competency building’. Ze proberen hun eigen ideeën uit en bezoeken workshops. Tijdens de ‘enthusiastic and growing’ zijn leerkrachten gemotiveerd, tevreden en enthousiast en proberen ze een continue vooruitgang te behouden. Een andere fase is de ‘career frustration’. Deze fase wordt gekarakteriseerd door frustratie en desillusie met het werk. De leerkracht ervaart een lage mate van tevredenheid en vraagt zich af waarom hij het beroep uitoefent. Deze fase kan gedurende het gehele werkzame leven plaatsvinden. Verder is een periode van stabiliteit en stagnatie mogelijk tijdens de fase ‘stable and stagnant’. Leerkrachten doen wat van hen verwacht wordt, maar zien het werkzame leven als het vervullen van hun contract. De laatste fasen waar leerkrachten doorheen gaan voordat ze met pensioen gaan is de ‘career wind-

down'. Leerkrachten ervaren deze fase op verschillende wijzen. Een deel van de leerkrachten wil graag blijven werken, terwijl anderen uitkijken naar het pensioen.

Huberman et al. (1993) hebben onderzocht of leerkrachten dezelfde levensfasen doorlopen aan de hand van het vergelijken van levensverhalen van leerkrachten. In hun onderzoek komen vijf fasen voor. Als eerste komen leerkrachten in de 'career entry' terecht. In deze fase krijgen ze hun eigen klas waardoor ze enthousiast zijn. Daarnaast ervaren ze een 'reality shock' door de discrepantie tussen het geleerde en de werkelijkheid en leren ze door vallen en opstaan. De volgende fase is de 'stabilization' waarin leerkrachten zich bekwaam en onafhankelijk voelen en zich deel van het lerarenteam voelen. Als leerkrachten bekwaam zijn binnen hun klassenmanagement komen ze in de 'experimentation'. Tijdens deze fase gaan ze experimenteren en bereiden ze hun toepassing met lesmaterialen uit. Het is mogelijk dat de eerste gevoelens van routinematigheid binnen het werk optreden. Een andere fase is de 'serenity and conservatism', waarin promotiewensen afnemen en leerkrachten terugkijken op wat ze bereikt hebben. Dit kan met zowel positieve als verbitterde gevoelens. Daarnaast beginnen leerkrachten meer moeite te krijgen met reorganisaties binnen het onderwijs. Tijdens de laatste fase, de 'disengagement', richten leerkrachten zich meer op activiteiten buiten het werk en maken ze zich klaar om met pensioen te gaan. Leerkrachten ervaren deze fase op verschillende wijzen. Sommigen voelen zich ontevreden en worden conservatiever, anderen blijven energiek en optimistisch.

Alhoewel het aantal en de benamingen van levensfasen verschillen blijken veel overeenkomsten betreffende het zelfbeeld en de houding van de leerkrachten als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren. Deze fasen komen overeen met de levensfasen van Super (1980). Ten eerste blijkt uit alle onderzoeken dat als leerkrachten beginnen met werken hun houding en zelfbeeld overeenkomt met de exploratiefase (Sikes, 1985; Burke, et al., 1987; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Huberman et al., 1993; Lynn, 2002). Leerkrachten voelen zich onzeker door het verschil tussen wat ze geleerd hebben en wat ze ervaren. Door het vragen van hulp proberen ze noodzakelijke vaardigheden aan te leren. Daarnaast zijn ze op zoek naar hun plaats binnen het onderwijs en naar acceptatie door leerlingen, collega's en leidinggevendenden (Burke, et al., 1987; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Lynn, 2002). Vervolgens komen leerkrachten in een fase die overeenkomt met de vestigingsfase (Burke, et al., 1987; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Huberman et al., 1993; Lynn, 2002). In deze fase houden ze zich bezig met het verbeteren van competenties en vaardigheden, het bevorderen van de zelfstandigheid en het verkrijgen van meer verantwoordelijkheden en promotie

(Burke, et al., 1987; Huberman et al., 1993; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Lynn, 2002). Hierdoor verbetert het zelfbeeld van de leraren (Burke, et al., 1987; Kremer-Hayon & Fessler, 1992; Lynn, 2002; Sikes, 1985). Uit de onderzoeken blijkt dat leerkrachten vervolgens een fase doorlopen welke overeenkomt met de handhavingsfase (Sikes, 1985; Burke, 1987; Huberman et al, 1993). In deze fase wordt het maken van promotie minder belangrijk en wil een aantal leerkrachten juist meer uren voor de klas staan, omdat hen dit meer bevrediging geeft (Burke, 1987; Sikes, 1985). Daarnaast evalueren leerkrachten hun leven wat zowel een harmonisch gevoel kan geven als het gevoel van desillusie of bitterheid (Huberman et al., 1993; Burke, 1987; Sikes, 1985). Ook krijgen leerkrachten in deze fase meer moeite met hervormingen en richten ze zich meer op interesses buiten het werkzame leven. Tenslotte zijn alle onderzoeken naar levensfasen in het onderwijs het erover eens dat er een fase is die leerkrachten doorlopen die overeenkomt met de losmakingsfase (Huberman et al., 1993; Lynn, 2002; Sikes, 1985). Het zelfbeeld van leerkrachten wordt losgekoppeld van het werk, activiteiten buiten het werk worden belangrijker en dromen worden nagestreefd.

### **Personeelsbeleid binnen het onderwijs**

Het personeelsbeleid binnen het onderwijs is gericht op het bevorderen van de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van leerkrachten. Binnen het onderwijs wordt veel belang gehecht aan de ontwikkeling en professionalisering van leerkrachten vanwege twee redenen (Vrieling & Hogeling, 2008; Defourny & Jettinghoff, 2011). Ten eerste vinden er binnen het onderwijs en de maatschappij veel veranderingen plaats (Buchberger, Campos, Kollos, & Stephenson, 2000; Windmuller, Ros, & Vermeulen, 2008; Onderwijsinspectie, 2011). Om in te kunnen spelen op deze veranderingen is het van belang dat leerkrachten zich blijven ontwikkelen op het gebied van kennis en vaardigheden waarbij een personeelsbeleid wordt gehanteerd dat zich richt op het managen en ontwikkelen van personeel (Torraco & Swanson, 1995; Van Loo & De Grip, 2003, Windmuller, Ros, & Vermeulen, 2008). Daarnaast blijkt dat er een positieve relatie aanwezig is tussen de deskundigheid van leerkrachten en de prestaties van leerlingen (Supovitz & Turner, 2000; Vrieling & Hogeling, 2008; Defourny & Jettinghoff, 2011; Onderwijsinspectie, 2011; Hoque, Alam, & Abdullah, 2011).

Uit onderzoek naar opvattingen van leerkrachten in het primair onderwijs, betreffende de behoefte aan personeelsinstrumenten, blijkt dat het huidige aanbod niet geheel voldoet aan de behoeften van leerkrachten (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009; OCW, 2011). Een verklaring hiervoor is dat er te weinig differentiatie geboden wordt aan

personeelsinstrumenten, waardoor er beperkte aansluiting op elke individuele leerkracht is (Rutten en Wassink, 2009). Daarnaast kan deze discrepantie ontstaan doordat niet alle personeelsinstrumenten geschikt zijn om in te zetten binnen het onderwijs (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009). Volgens Baruch (2004) zijn thuiswerken en flexibele werktijden effectieve alternatieve arbeidsmogelijkheden, omdat werktijden en zorgtaken met elkaar kunnen worden afgestemd. In de praktijk blijkt echter dat door vaste tijdsplanning van lessen deze mogelijkheden in 65% van de situaties niet toepasbaar zijn binnen het onderwijs (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009). Tenslotte blijkt dat schoolleiders bepaalde instrumenten niet inzetten, omdat het beleid daarvoor nog in ontwikkeling is of dat er een gebrek aan tijd en faciliteiten is om de instrumenten goed in te zetten (Stamet & Scheeren, 2011).

Personeelsinstrumenten kunnen onderverdeeld worden in twee categorieën; human resource management-instrumenten en human resource development-instrumenten. Bij human resource management (hrm) gaat het over het *managen* van het personeel (Kluytmans, 2005). De essentie van hrm is dat mensen worden gezien als bronnen die kunnen worden ingezet om doelen binnen het bedrijf te verwezenlijken (Frans, et al., 2006). Hiervoor moeten ze worden ontwikkeld, geleid en in combinatie met andere hulpbronnen worden ingezet. Het doel van hrm is door optimale inzet van competent personeel optimale resultaten te behalen (Verburg & Den Hartog, 2001; Van Loo & De Grip, 2003; Armstrong, 2006). Hierbij wordt aandacht besteed aan voldoende werknemers welke gekwalificeerd, gemotiveerd en vitaal zijn (Emans, 2009). Tijdens het uitvoeren van het hrm-beleid vindt afstemming plaats met de behoefte van de individuele werknemer (Van Loo & De Grip, 2003; Armstrong, 2006). Er wordt rekening gehouden met de ambities, de behoefte aan werkgelegenheid en individuele wensen. Daarnaast houdt hrm zich bezig met het waarderen van gedrag en het communiceren hiervan met werknemers (Sonnenberg, 2004). Personeelsinstrumenten die onder hrm vallen zijn het functionerings-, beoordelings- en loopbaangesprek, het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), beloning en doorgroeimogelijkheden.

Bij human resource development (hrd) gaat het over het *ontwikkelen* van het personeel binnen de organisatiecontext (Kluytmans, 2005). Deze ontwikkeling kan zowel op formele als informele basis plaatsvinden, zoals een training, opleiding of hulp van collega's, en is gericht op persoonlijke, of team- en organisatiedoelen. De opzet van de ontwikkeling is om werknemers de noodzakelijke vaardigheden te leren om te voldoen aan de huidige of toekomstige baaneisen. (DeSimone et al., 2002; Van Loo & De Grip, 2003). Hrd-activiteiten

worden gedurende de gehele carrière van een werknemer aangeboden (Desimone, Werner, & Harris, 2002). De activiteiten worden aangepast op zowel de wensen van de werknemer als op die van de organisatie. Hierdoor wordt rekening gehouden met de beroepskansen van de werknemer en de strategie van de organisatie. Personeelsinstrumenten die onder hrd vallen zijn begeleiding (geven en ontvangen) en training en opleiding. De personeelsinstrumenten zullen hierna nader toegelicht worden.

### **Functioneringsgesprek**

Het functioneringsgesprek is een gesprek waarbij het functioneren van de leidinggevende en de werknemer centraal staan (Gerrichhauzen, 1993). Het doel is dat zowel de leidinggevende, als de werknemer tot betere prestaties en ontwikkeling komt (Asmuß, 2008; Plaisier, 1993). Uit onderzoek naar formele gesprekken in het basisonderwijs blijkt dat bij ruim 90% van de scholen het functioneringsgesprek wordt ingezet, waarbij 86% van de leerkrachten dit gesprek daadwerkelijk heeft gehad gedurende de laatste twee jaar (Stamet & Scheeren, 2011). Indien het functioneringsgesprek niet wordt gebruikt, ervaart 61% van de leerkrachten dit als een gemis. Naar aanleiding op de vraag waarom leerkrachten geen behoefte hebben aan bepaalde gesprekken zoals het functionerings- en beoordelingsgesprek, rapporteerden leerkrachten dat de onderwerpen ook tijdens informele of andere formele gesprekken worden besproken en dat ze daarom geen apart gesprek hoeven. Andere genoemde redenen zijn het gebrek aan carrièreperspectieven of –wensen, het naderend pensioen of een tijdelijke aanstelling. In onderzoek naar 4791 onderwijspersoneelsleden in het basis-, voortgezet-, middelbaar beroeps-, hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs (PO, VO, MBO, HBO en WO) rapporteren bijna alle leerkrachten, ongeacht de leeftijdsgroep, dat er een functioneringsgesprek is gevoerd (Jettinghoff & Scheeren, 2010). Er is een klein verschil te zien in de mate waarin leerkrachten in verschillende leeftijdsgroepen het functioneringsgesprek voeren. Het functioneringsgesprek wordt het meest met leerkrachten in de leeftijdsgroep van 35 tot 44 jaar gevoerd (91,7%) en het minst met leerkrachten van 55 jaar en ouder (87,8%).

### **Persoonlijk ontwikkelingsplan**

Binnen het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) vindt afstemming plaats tussen de wensen voor professionele ontwikkeling van de werknemer en de ontwikkeldoelen van de organisatie (Stamet & Scheeren, 2011). In dit plan worden afspraken gemaakt over deskundigheidsbevordering, scholing, doorstroming naar in- of externe functies, toekomstige

inzetbaarheid en de faciliteiten (geld of tijd) die de werkgever beschikbaar stelt. Het persoonlijk ontwikkelingsplan wordt bij 75% van de basisscholen ingezet, waarbij 77% procent van deze leerkrachten het ook daadwerkelijk heeft gehad gedurende de afgelopen twee jaar (Jettinghoff & Scheeren, 2010; Stamet & Scheeren, 2011). Van de leerkrachten die geen beschikking over dit plan hadden, heeft 45% hier wel behoefte aan. Jettinghoff en Scheeren (2010) rapporteren in hun onderzoek naar loopbaanbeleid binnen vijf schoolsectoren (PO, VO, MBO, HBO en WO) een klein verschil in inzet van het persoonlijk ontwikkelingsplan tussen leerkrachten in verschillende leeftijdscategorieën (zie tabel 2). De gegevens uit tabel 2 tonen aan dat leerkrachten tussen de 35 en 54 jaar iets meer ervaring met het persoonlijk ontwikkelingsplan rapporteren dan leerkrachten die ouder of jonger zijn. Deze percentages liggen lager dan in de gevonden percentages in het onderzoek van Stamet en Scheeren (2011). Dit kan verklaard worden door het feit dat het persoonlijk ontwikkelingsplan binnen het wetenschappelijk onderwijs voor slechts 31,1% ingezet wordt, maar wel wordt meegenomen in de berekening voor het gemiddelde van alle levensfasen (Jettinghoff en Scheeren, 2010). Er is geen onderzoek gedaan naar de mate waarin leerkrachten behoefte hebben aan het persoonlijk ontwikkelingsplan als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren.

Tabel 2

*Inzet van het persoonlijk ontwikkelingsplan in procenten, onderverdeeld naar leeftijdsfasen*

| Leeftijdsgroepen | > 35 jaar | 35-44 jaar | 45-54 jaar | 55+ jaar |
|------------------|-----------|------------|------------|----------|
| % gebruik POP    | 57,5%     | 60,8%      | 60,9%      | 55,5%    |

Note: Naar aanleiding van gegevens uit het onderzoek van Jettinghoff and Scheeren (2010)

### **Beoordelingsgesprek**

Het beoordelingsgesprek is een gesprek tussen de leidinggevende en de werknemer waarin het functioneren van de werknemer wordt beoordeeld aan de hand van de verrichte prestaties (Stamet & Scheeren, 2011). Binnen het basisonderwijs worden beoordelingsgesprekken bij ongeveer 59% van alle scholen gevoerd. Binnen deze scholen rapporteerde 55% van de leerkrachten in de laatste twee jaar een beoordelingsgesprek gehad te hebben. Van de leerkrachten die geen beoordelingsgesprek hebben gehad, geeft 40% aan dit als een gemis te ervaren. Er is geen onderzoek gedaan naar de inzet van of behoefte aan beoordelingsgesprekken van leerkrachten in verschillende levensfasen.

## **Beloning**

Door het inzetten van beloningen kunnen werknemers gemotiveerd worden om het gewenste of vereiste te doen binnen een organisatie (Kluytmans, 2005). Binnen het basisonderwijs wordt echter het onderwerp ‘beloning’ veelal niet aangehaald om te bespreken tijdens het functionerings- of beoordelingsgesprek (Stamet & Scheeren, 2011). Slechts 6,7% van de leerkrachten maakt met hun leidinggevende concrete afspraken over een beloning tijdens formele gesprekken (Defourny & Jettinghoff, 2011). De meest voorkomende beloning is een beloning in de vorm van taakbeleid (extra tijd krijgen voor andere taken) of in de vorm van een attentie (bos bloemen). De grootste groep leerkrachten vindt dat hun individuele prestaties, ervaringen en vaardigheden onvoldoende meetellen bij toekenning van een beloning (Jettinghoff & Scheeren, 2010). Hierbij is een kleine stijging van onvrede te zien naarmate de leerkracht ouder wordt. Vanuit de literatuur is verder niets bekend over de ervaring met of behoefte aan beloning van leerkrachten in verschillende levensfasen.

## **Loopbaangesprek en doorgroeimogelijkheden**

Een loopbaangesprek is een gesprek waarbij het doorgroeiproces van een werknemer binnen de organisatie centraal staat (Stamet & Scheeren, 2011). Binnen dit gesprek wordt gestreefd naar afstemming betreffende de behoeften en mogelijkheden tussen de werknemer en organisatie (Pfaffen, 1999; Stamet & Scheeren, 2011). Binnen het onderwijs gaat loopbaanontwikkeling over het verder ontwikkelen van de leerkracht door het uitvoeren van nieuwe rollen of taken, waardoor hij deskundiger wordt, meer verantwoordelijkheden krijgt en nieuwe of complexere taken uit kan voeren (Rutten & Wassink, 2009). Weinig loopbaanontwikkeling vindt plaats binnen het basisonderwijs. Volgens leerkrachten is de grootste barrière hiervoor het gebrek aan doorgroeimogelijkheden naar hogere functies zoals remedial teacher, intern begeleider of vakspecialist (van Eck, Heemskerk, & Vermeulen, 2006; Jettinghoff & Scheeren, 2010). Dit beeld wordt ondersteund door resultaten uit het onderzoek van Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2009). In dit onderzoek rapporteert 90% van de leerkrachten geen of geringe beschikbaarheid aan doorgroeimogelijkheden te hebben. In het primair onderwijs blijkt 70% van de leerkrachten geen wens te hebben aan doorgroeien, tegen 30% die deze wens wel heeft.

In het basisonderwijs is het loopbaangesprek het minst gevoerde gesprek (Stamet & Scheeren, 2011). Slechts 15% tot 40% van de scholen zet dit gesprek in. Op deze scholen heeft ruim 60% van de werknemers hier ervaring mee gehad in de afgelopen twee jaar. Van



de leerkrachten die geen ervaring hebben met het loopbaangesprek, heeft 37,6% hier wel behoefte aan (Jettinghoff & Scheeren, 2010). Naar aanleiding van literatuuronderzoek blijkt dat de helft van de leerkrachten afspraken over de loopbaan motiverend vindt voor zijn ontwikkeling (Vrieling et al., 2009). Echter, leerkrachten in verschillende leeftijdsgroepen rapporteren een verschil in de mate dat de werkgever hen voldoende stimuleert in hun loopbaanontwikkeling (Jettinghoff & Scheeren, 2010). Van de leerkrachten tot 54 jaar vindt 36,3% dat ze voldoende worden gestimuleerd om zich te ontwikkelen binnen hun loopbaan, bij leerkrachten van 55 jaar of ouder is 17,5% het hiermee eens. Vooral leerkrachten tot 45 jaar vinden dat afspraken over de loopbaanontwikkeling hen motiveert om met ontwikkeling bezig te zijn. Oudere leerkrachten zijn minder geneigd dit te denken. Veelal rapporteren leerkrachten van 55 jaar of ouder dat hun leeftijd hen belemmert om een loopbaanontwikkeling door te maken. Daarnaast blijkt dat slechts 20% van de leerkrachten boven de 55 jaar bereid is tot een nieuwe loopbaanstap. Het percentage dat een carrière-stap wil maken is bij leerkrachten onder de 35 jaar aanzienlijk hoger en toont voor 60% deze bereidheid.

Om mogelijkheden te creëren voor financiële doorgroeimogelijkheden is de functiemix ingezet (de Graaf et al., 2011). Het doel van de functiemix is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door middel van het verdiepen van functie-eisen van leraren (Defourny & Jettinghoff, 2011). Scholen ontvangen van de overheid meer geld, waardoor leerkrachten kunnen promoveren naar hogere loonschalen, indien zij voldoen aan eisen zoals HBO+opleidingsniveau of betrokkenheid bij het onderwijsbeleid en –vernieuwingen (de Graaf et al., 2011). In een tijdsbestek van 3 jaar heeft 16% van de leerkrachten een stap naar een hogere schaal gemaakt. De meeste promotie wordt gemaakt door ervaren leraren met meer dan vijf en minder dan 30 jaar ervaring. Uit onderzoek naar 963 leerkrachten blijkt dat 59% van de leerkrachten zou willen doorstromen naar een hogere salarisschaal (de Graaf et al., 2011).

### **Begeleiding ontvangen/geven binnen het onderwijs**

Bij een begeleidingstraject krijgt een nieuwe werknemer ondersteuning van een ervaren werknemer voor het volbrengen van zijn taken, het dragen van verantwoordelijkheid en het ontwikkelen van vaardigheden (DeSimone, Werner, & Harris, 2002; Swanson & Holton III, 2009). De begeleidingsrelatie is functioneel voor zowel de ervaren als startende werknemer (Gerrichhauzen, 1993; DeSimone et al., 2002). De beginnende werknemer krijgt

ondersteuning bij zijn taken. De ervaren werknemer krijgt de mogelijkheid om als rolmodel te fungeren, zijn kennis en ervaring met iemand te delen en nieuwe kennis op te doen door het aanhoren van nieuwe theorieën en inzichten van de startende leerkracht. Binnen het basisonderwijs wordt coaching op 98% van de scholen ingezet (Grootscholte, Hoogeveen, & Jettinghoff, 2011). Coaching wordt voor 40% structureel ingezet voor leerkrachten en voor ruim 50% incidenteel. Beginnende leerkrachten rapporteren voor 80% begeleiding te ontvangen (van Leenen & Berndsen, 2011). Volgens Jettinghoff en Scheeren (2010) staat coaching op de derde plek qua meest ingezette personeelsinstrument onder basisschoolleerkrachten. Leerkrachten die geen ervaring hebben met coaching hebben hier voor 36,2% wel behoefte aan. Daarnaast tonen Jettinghoff en Scheeren (2010) aan dat binnen het onderwijs in vijf onderwijssectoren (PO, VO, MBO, HBO en WO) een verschil te zien is in de mate waarin coaching ingezet wordt tussen verschillende leeftijdsgroepen (zie tabel 3). Er is een daling te zien aan de inzet naarmate de leerkracht ouder wordt. Het percentage leerkrachten dat gebruik maakt van coaching ligt in het onderzoek van Jettinghoff en Scheeren (2010) lager dan gerapporteerd door Grootscholte et al. (2011). Een mogelijke verklaring voor dit verschijnsel is dat Grootscholte et al. (2011) het percentage scholen in het onderzoek meenemen, terwijl Jettinghoff en Scheeren (2010) navraag doen bij leerkrachten. Indien coaching ingezet wordt op scholen, is het mogelijk dat niet alle leerkrachten hier ervaring mee hebben wat kan leiden tot een lager percentage wat betreft de ervaring met de inzet van coaching.

Tabel 3

*Gebruik van coaching binnen het onderwijs onderverdeeld in leeftijdsgroepen*

| Leeftijdsgroepen   | > 35 jaar | 35-44 jaar | 45-54 jaar | 55+ jaar |
|--------------------|-----------|------------|------------|----------|
| % gebruik coaching | 32,4%;    | 27,5%;     | 27,8%      | 23,1%    |

Note: Naar aanleiding van gegevens uit het onderzoek van Jettinghoff and Scheeren (2010)

**Training en opleiding**

Een training is een proces dat aan de werknemer kan worden aangeboden gedurende ieder moment in de loopbaan, waarbij noodzakelijke kennis en vaardigheden worden aangereikt om efficiënter te werken (Davis & Davis, 1998; DeSimone et al., 2002; Swanson & Holton III, 2009). Volgens leerkrachten zorgen scholingsmogelijkheden voor motivatie binnen het onderwijs en houdt hen dit de komende vijf jaar gemotiveerd (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009). Ongeveer 66% van de leerkrachten heeft in 2009 een training

of opleiding gevolgd (Defourny & Jettinghoff, 2011). Van de leerkrachten die geen training volgden, had 75% hier wel behoefte aan. De behoefte aan het volgen van een opleiding voor ontwikkeling en specialisatie neemt af gedurende de jaren. Leerkrachten tot 35 jaar hebben hier het meeste behoefte aan, gevolgd door de leerkrachten in de groep 35 tot en met 44 jaar. Leerkrachten van 55 jaar en ouder hebben hier de minste behoefte aan. Ditzelfde beeld is te zien bij de bereidheid tot scholing (Vrieling et al., 2009; Jettinghoff & Scheeren, 2010). Slechts 25% van de leerkrachten boven de 55 jaar is bereid een nieuwe opleiding te volgen. Bij leraren onder de 35 jaar ligt deze bereidheid aanzienlijk hoger en toont 72% deze bereidheid.

### **Onderzoeksvragen en verwachtingen**

Uit de literatuur is gebleken dat binnen het basisonderwijs veel aandacht wordt besteed aan levensfasebewust personeelsbeleid (OCW, 2008; CNV Onderwijs, 2009; Vrieling, Scheeren, Jettinghoff, & Jacobs, 2009). Levensfasebewust personeelsbeleid kan gevoerd worden aan de hand van de inzet van personeelsinstrumenten (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009) en houdt rekening met de specifieke behoefte van werknemers als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren (Berger & Winnubst, 2007). Alhoewel veel aandacht aan levensfasebewust personeelsbeleid wordt geschonken binnen het onderwijs, is weinig onderzoek gedaan naar de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten in relatie met levensfasen. In dit onderzoek wordt daarom onderzocht of leerkrachten verschillen in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren. Hierbij staan twee deelvragen centraal:

1. In welke mate verschillen leerkrachten *in de ervaring met* personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren?
2. In welke mate verschillen leerkrachten *in de behoefte aan* personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren?

Ten eerste wordt verwacht dat leerkrachten geen verschil ondervinden betreffende de ervaring met zowel hrm- als hrd-instrumenten als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren. Het personeelsbeleid binnen het onderwijs richt zich op het managen van leerkrachten en het ontwikkelen van hun kennis en vaardigheden zodat ingespeeld kan worden op veranderingen op maatschappelijk gebied en onderwijsgebied (Torraco & Swanson, 1995; Van Loo & De Grip, 2003, Windmuller, Ros, & Vermeulen, 2008). Daardoor wordt aangenomen dat leerkrachten zowel ervaring hebben met hrm- als hrd-instrumenten. Desondanks zal de inzet

van verschillende personeelsinstrumenten beperkt zijn, doordat niet alle personeelsinstrumenten geschikt zijn om binnen het onderwijs in te zetten (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009; Rutten en Wassink, 2009; Stamet & Scheeren, 2011). Hierdoor zal weinig differentiatie aan inzet van personeelsinstrumenten plaatsvinden tussen leerkrachten en zal daarmee ook de ervaring met personeelsinstrumenten niet verschillen als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten verkeren. Het onderzoek van Jettinghoff and Scheeren (2010) ondersteunt dit voor de volgende personeelsinstrumenten: het functioneringsgesprek, het persoonlijk ontwikkelingsplan en coaching. Deze inzet van deze instrumenten bij leerkrachten verschilt nauwelijks als gevolg van leeftijd. Het functioneringsgesprek wordt tussen de 87,8% en 91,7% ingezet, het persoonlijk ontwikkelingsplan tussen de 55,5% en 57,5% en het gebruik van coaching tussen de 23,1% en 32,4%.

Daarentegen wordt verwacht dat leerkrachten wel verschillen in de behoefte aan zowel hrm- als hrd-instrumenten als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren. Volgens verschillende onderzoekers wordt tijdens het uitvoeren van het personeelsbeleid rekening gehouden met de behoeften, wensen en ambities van werknemers (Desimone, Werner, & Harris, 2002; Van Loo & De Grip, 2003; Armstrong, 2006). Aangezien het personeelsbeleid uitgevoerd wordt gedurende het gehele werkzame leven (Desimone, Werner, & Harris, 2002), wordt verwacht dat de behoeften, wensen en ambities veranderen als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten verkeren. Dit is terug te vinden in de levensfasen uit het model van Super (1980). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2009) dat leerkrachten verschillen in hun wens naar personeelsinstrumenten. Zo blijkt dat 30% van de leerkrachten de behoefte om door te groeien heeft, tegen 70% die dat niet hoeft. Bij de behoefte aan opleiding is dit respectievelijk 46% en 54%. Verwacht wordt dat deze behoeften toegeschreven kunnen worden aan de levensfase waarin een leerkracht zich bevindt. Zo hebben werknemers in de vestigingsfase de meeste behoefte om door te groeien en werknemers in de losmakingsfase geen behoefte aan een opleiding (Super, 1980).

Aangezien het doorlopen van de fasen een dynamisch proces is, waarbij de overgang naar de volgende fase niet plotsklaps gebeurt, wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten zich in meerdere fasen tegelijk kunnen bevinden. De verwachtingen worden daarom gevormd op basis van de hoogst gescoorde fase. Verwacht wordt dat hoogscorende leerkrachten op de vestigingsfase de meeste behoefte hebben aan hrm- en hrd-instrumenten aangezien zij zich

graag verder willen ontwikkelen en meer verantwoordelijkheden willen uitoefenen. Hierbij wordt verwacht dat ze zowel behoefte hebben aan personeelsinstrumenten waarbij zij zelf ondersteund worden, als de behoefte om anderen te kunnen ondersteunen. Daarnaast zijn leerkrachten die hoog scoren op de exploratiefase bezig met het aanleren van de benodigde vaardigheden. Daarom wordt aangenomen dat ze veel behoefte hebben aan het ontvangen van begeleiding en opleiding, maar niet aan het begeleiden van anderen. Vandaar wordt verwacht dat leerkrachten in de exploratiefase na de vestigingsfase het hoogste scoren op de behoefte aan hrd-instrumenten. Vervolgens wordt verwacht dat deze exploratiefaseleerkrachten overeenkomen met de behoefte aan hrm-instrumenten met leerkrachten die hoog scoren op de handhavingsfase. Tijdens de exploratiefase is nog geen behoefte aan doorgroeimogelijkheden terwijl deze behoefte niet meer aanwezig is bij de handhavingsfase. Vandaar wordt verwacht dat leerkrachten die hoog scoren op de exploratie- of handhavingsfase minder behoefte hebben aan hrm-instrumenten dan leerkrachten in de vestigingsfase, maar meer dan leerkrachten in de losmakingsfase. Ditzelfde beeld wordt verwacht voor hrd-instrumenten, aangezien handhavingsfaseleerkrachten minder ontwikkeling behoeven dan leerkrachten in de exploratie- en vestigingsfase, maar meer dan in de losmakingsfase. Tenslotte focussen leerkrachten die hoog scoren op de losmakingsfase zich op het leven na het pensioen in plaats van op het werk. Daarom wordt verwacht dat zij de minste behoefte aan zowel hrm- als hrd-instrumenten hebben ten opzichte van de andere levensfasen.

## **2. METHODE**

### **Respondenten en procedure**

Voor dit onderzoek kwamen alle leerkrachten in aanmerking die werken op scholen in het basisonderwijs en die klant zijn bij HumanCapitalCare. De scholen zijn gesitueerd rondom Enschede. Voor het onderzoek zijn 13 (stichtings)directeuren benaderd met het verzoek hun school/scholen mee te laten doen aan het onderzoek. Hiervan willigden twee directeuren dit verzoek in. Onder de twee stichtingen samen vallen 34 scholen, met in totaal 7799 leerlingen en 620 leerkrachten. Via de mail zijn de 620 leerkrachten benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Van deze leerkrachten hebben 75 de digitale vragenlijst volledig ingevuld, wat een responspercentage geeft van 12,1%. De respondenten hadden een gemiddelde leeftijd van 44,13 (SD = 12,0) jaar en bestonden voor 87% uit vrouwen. De opbouw van de respondenten komt overeen met die van de totale populatie basisschoolleerkrachten.

Basisschoolleerkrachten hebben de gemiddelde leeftijd van 43 jaar en 83,8% is van het vrouwelijke geslacht (CBS, 2008; Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2011). De respondenten werken gemiddeld 21,35 (SD = 12,2) jaar in het onderwijs, waarvan 14,14 (SD = 9,5) jaar op de huidige school en hebben een gemiddelde werktijdfactor van 0,73 (SD = 0,2).

## **Meetinstrumenten**

Om te onderzoeken in welke mate de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten verschilt als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten verkeren, is een meetinstrument ontwikkeld. Dit instrument bestond uit drie onderdelen namelijk: overwegingen betreffende levensvragen, de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten en een inventarisatie van persoonlijke kenmerken.

*Levensfasen:* Gegevens over de levensfasen zijn aan de hand van de Adult Career Concerns Inventory (ACCI) verzameld. Deze test meet in welke mate respondenten bezig zijn met de ontwikkelingen binnen hun werk, behorende bij de fasen van Super (Halpin, Ralph, & Halpin, 1990; Smart & Peterson, 2004). Respondenten hebben op een likert-schaal van 1 tot 4 gerapporteerd in welke mate ze zich bezig hielden met 24 overwegingen (zes per carrièrefase). De gebruikte overwegingen (items) uit de ACCI zijn een combinatie van de items uit de ACCI verkorte vorm (Perrone et al., 2003) en items met de hoogst scorende validiteit in het onderzoek van Smart (1994). Met de selectie van de overwegingen betreffende de exploratiefase is rekening gehouden met het feit dat de respondenten al werkzaam zijn in het onderwijs. De exploratiefase kan ingaan voordat werknemers echt aan het werk zijn. De items voor de exploratiefase zijn gefilterd op overwegingen die van toepassing zijn tijdens het werkzame leven. De 24 overwegingen werden in een willekeurige volgorde aangeboden.

Tijdens de analyse van de ACCI is als eerste een principal component analyse (PCA) uitgevoerd op de 24 items van de ACCI in combinatie met de varimax rotatie. Volgens de Kaiser-Meyer-Olkin-meting was de steekproef geschikt voor de analyse (KMO = 0.78). Verder bleken de correlaties tussen de items hoog genoeg om een PCA uit te voeren naar aanleiding van de Bartlett's test of sphericity  $X^2 ((276) = 950.833, p < .001)$ . Aangezien eerdere onderzoeken vier factoren uit de analyse haalden, is de huidige analyse aan de hand van vier factoren uitgevoerd. Hieruit kwam naar voren dat de items van de ACCI een andere onderverdeling in factoren had dan verondersteld uit andere onderzoeken (Super, et al. 1957,

Smart & Peterson, 1994; Perrone, Gordon, Fitch en Civileto, 2003). Drie items van de exploratiefase vormden gezamenlijk een factor, waardoor de naam ‘exploratiefase’ is behouden. Naar aanleiding van de items kan worden aangenomen dat leerkrachten in deze fase zich bezighouden met zich oriënteren op het gekozen beroep, zich afvragen of het beroep bij hen past en hulp zoeken om de eerste vaardigheden onder de knie te krijgen. Vervolgens omvatte één factor zes items waarbij zowel de exploratie-, vestigings- en handhavingsfase twee items leverden. Deze factor is hernoemd tot ‘ontwikkelingsfase’. Deze fase houdt in dat een leerkracht probeert zijn vaardigheden te ontwikkelen. Hij onderzoekt welke vaardigheden nodig zijn om zijn nieuwe taken uit te oefenen en probeert deze te verbeteren en te stabiliseren. Tegelijkertijd probeert hij zijn reputatie op te bouwen en respect te verwerven. De volgende factor omvatte vier items uit zowel de vestigings- en handhavingsfase en één item uit de exploratiefase. Deze factor is betiteld als ‘vestigings/handhavingsfase’. Tijdens deze fase heeft de leerkracht alle vaardigheden om zijn vak uit te oefenen onder de knie. Hij wil zich verder specialiseren door het zoeken van nieuwe uitdagingen, het verbeteren van zijn huidige positie en het krijgen van meer verantwoordelijkheid. Daarnaast ontwikkelt hij nieuwe competenties om mee te kunnen gaan met veranderingen. Hij gaat planmatig te werk om zijn gestelde doelen te bereiken. Tenslotte bestond de laatste factor uit alle items van de losmakingsfase en is de naam ‘losmakingsfase’ behouden. Deze levensfase wordt getypeerd door elementen die te maken hebben met het leven na het werkzame leven. De exploratiefase had een eigenwaarde van 2,3, de ontwikkelingsfase van 3,6, de vestigings/handhavingsfase van 5,2 en de losmakingsfase 3,4. De combinatie van de vier factoren verklaarden 61% van de totale variantie.

Daarna is aan de hand van Cronbach’s alpha gekeken naar de interne consistentie van de items binnen de factoren. Naar aanleiding hiervan zijn alle items behouden. De interne consistentie van de exploratiefase werd vergroot door het verwijderen van één item. Echter bestaat deze schaal uit slechts drie items, waardoor besloten is de schaal in z’n geheel te behouden om verdere analyses uit te kunnen voeren met een representatieve schaal. Daarnaast was een zeer kleine toename in de interne consistentie bij het verwijderen van één item bij de ontwikkelingsfase en de vestigings/handhavingsfase. Aangezien de betrouwbaarheid momenteel al hoog ligt, zijn beide items niet verwijderd. In het huidige onderzoek was de betrouwbaarheid voor de exploratiefase  $a = .72$  ( $n = 3$ ), ontwikkelingsfase  $a = .81$  ( $n = 6$ ), vestigings/handhavingsfase  $a = .91$  ( $n = 9$ ) en losmakingsfase  $a = .82$  ( $n = 6$ ). De betrouwbaarheid van exploratiefase is voldoende, die van de andere fasen is hoog. Ondanks dat er nieuwe factoren zijn gevormd, komt de betrouwbaarheid grotendeels overeen met

andere onderzoeken. Perrone et al. (2003) refereren in hun artikel naar de gevonden betrouwbaarheid door Super, Thomson en Lindeman in 1988. De Cronbach's alpha gemeten na het ontwikkelen van de ACCI lag tussen de .81 en .95. Halpin, Ralph en Halpin (1990) rapporteerden in onderzoek naar de betrouwbaarheid van de ACCI onder 104 studenten een hogere  $\alpha$  van  $\alpha = .93$  tot  $\alpha = .95$ . Perrone et al. (2003) hebben vervolgens een ingekorte vorm van de ACCI ontwikkeld. Aan de hand van de multitrait-multimethod matrix hebben ze de verkorte vorm vergeleken met de normale ACCI. Hieruit bleek dat er geen significant verschil tussen beide testen was. De Cronbach's alpha van de verkorte vorm lag tussen de  $\alpha = .81$  en  $\alpha = .95$ .

*Ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten:* Respondenten hebben op een likert-schaal van 1 tot 4 gerapporteerd in welke mate ze ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten hadden. De schalen stonden respectievelijk voor 'geen ervaring', 'niet echt ervaring', 'een beetje ervaring' en 'veel ervaring'. Tijdens het onderzoek hebben ze hun ervaring met en behoefte aan tien personeelsinstrumenten gerapporteerd. Voor het selecteren van de personeelsinstrumenten zijn drie criteria gebruikt. Ten eerste moesten de personeelsinstrumenten gericht zijn op het bevorderen van de kennis en vaardigheden van leerkrachten aangezien het personeelsbeleid binnen het onderwijs hierop gericht is. Dit sloot personeelsinstrumenten zoals thuiswerken en ouderschapsverlof uit (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009). Daarnaast is het noodzakelijk dat de instrumenten geschikt zijn om binnen het onderwijs in te zetten, aangezien dat niet altijd mogelijk is. Tenslotte moesten zowel hrm- als hrd-instrumenten binnen het onderzoek vertegenwoordigd zijn.

Belangrijk binnen hrm is dat personeel optimaal ingezet kan worden, waarbij afstemming wordt bereikt tussen de wensen van het bedrijf en de werknemer. Hierbij is het belangrijk dat de wensen gecommuniceerd worden, afspraken vastgelegd en dat gedrag gewaardeerd wordt. Naar aanleiding hiervan zijn het functioneringsgesprek, beoordelingsgesprek, loopbaangesprek, het persoonlijk ontwikkelingsplan, doorgroeimogelijkheden en beloning geselecteerd als personeelsinstrumenten. Aangezien beloning in veel vormen kan voorkomen, is beloning gespecificeerd als beloning in de vorm van taakbeleid en in de vorm van attentie. Voor deze opties is gekozen aangezien deze twee vormen het meest binnen het onderwijs voorkomen (Defourny & Jettinghoff, 2011).

Bij hrd staat de ontwikkeling van de werknemer binnen het werk centraal, waarbij rekening wordt gehouden met de wensen van werknemers. Passende personeelsinstrumenten hierbij zijn het volgen van een opleiding of training en het inzetten van begeleiding. Bij



begeleiding is onderscheid gemaakt tussen het geven en ontvangen van begeleiding. Aangezien binnen het personeelsbeleid rekening wordt gehouden met de wensen van de werknemer, wordt verwacht dat werknemers verschillen tussen de wens in het ontvangen van begeleiding en het geven hiervan. Dit verschil is terug te vinden in de levensfasen van Super (Baruch, 2004).

De personeelsinstrumenten zijn a-priori ingedeeld in hrm- en hrd-instrumenten. Aan de hand van Cronbach's alpha is gekeken naar de interne consistentie van de items binnen de factoren. De interne consistentie van de ervaring met hrm-instrumenten werd vergroot door het verwijderen van één item, welke een kleine gecorrigeerde item totaal correlatie had (0,068). Daarnaast was een zeer kleine toename in de interne consistentie te zien door het verwijderen van een item bij de ervaring met hrd-instrumenten. Aangezien deze schaal uit slechts drie items bestaat en de interne consistentie nauwelijks stijgt is besloten om de schaal in z'n geheel te behouden. Bij zowel de behoefte aan hrm- als aan hrd-instrumenten was de interne consistentie het hoogst indien alle items behouden bleven. Dit leidt tot een betrouwbaarheid voor de ervaring met hrm-instrumenten van  $a = .69$  ( $n = 6$ ) en hrd-instrumenten van  $a = .39$  ( $n = 3$ ). Daarnaast was de betrouwbaarheid voor behoefte aan hrm-instrumenten  $a = .85$  ( $n = 7$ ) en voor hrd-instrumenten  $a = .66$  ( $n = 3$ ). Hiermee is de betrouwbaarheid voor de ervaring met hrm-instrumenten voldoende en de behoefte hieraan hoog. Voor hrd-instrumenten is dit respectievelijk laag en voldoende.

*Persoonlijke kenmerken:* Tenslotte is een inventarisatie gemaakt van de persoonlijke kenmerken van de respondenten. De volgende persoonskenmerken zijn gevraagd: geslacht, leeftijd, werktijdfactor, werkzame jaren binnen het onderwijs en werkzame jaren binnen de huidige school.

### **Statistische analyse**

Voor de analyse van de enquêteresultaten is gebruik gemaakt van het programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versie 16. Beschrijvende statistiek is gebruikt om aantal, gemiddelden en de standaarddeviatie vast te stellen. Door middel van een hiërarchische clusteranalyse met bijbehorend dendogram, op basis van de 24 items van de ACCI, zijn respondenten empirisch onderverdeeld in levensfasen. Aan de hand van een variantie-analyse is onderzocht of het respons van de clusters respondenten op de levensfasen van elkaar verschilde. Hierbij waren de clusters respondenten de onafhankelijke variabele en de levensfasen de afhankelijke variabelen. Hoge significante F-waarden werden voor alle

levensfasen gevonden ( $p < 0,05$ ). De post hoc methode Bonferroni is gehanteerd om te onderzoeken welke clusters op welke levensfasen verschilden. Naar aanleiding van deze resultaten zijn de clusters hernoemd en beschreven. Vervolgens is door middel van een variantie-analyse een vergelijking getrokken tussen de clusters respondenten en hun ervaring met en behoefte aan zowel hrm- als hrd-instrumenten. Tijdens deze vier vergelijkingen waren de clusters respondenten weer de onafhankelijke variabele en de ervaring met of behoefte aan hrm of hrd-instrumenten de afhankelijke variabele. Wederom werden significante F-waarden gevonden ( $p < 0,05$ ). Door middel van de Bonferroni-methode is onderzocht welke clusters respondenten verschilden op welke afhankelijke variabelen. Tijdens de analyses is gebruik gemaakt van een significantie-niveau van  $p = 0,05$ .

### 3. RESULTATEN

Om de respondenten empirisch onder te kunnen verdelen in levensfasen is een hiërarchische clusteranalyse gehanteerd. Deze analyse vond plaats op basis van de levensfasen. Naar aanleiding van het dendogram kwamen drie clusters naar voren. Eén cluster respondenten stond geheel los van de andere respondenten, twee andere clusters vertoonden enig overlap. Om de clusters met elkaar te vergelijken is een variantie-analyse uitgevoerd. De variantie-analyseresultaten tonen een significant verschil in zowel de exploratie- ( $F(2,72) = 28,943, p < .05, \omega = 0,66$ ), ontwikkelings- ( $F(2,70) = 28,922, p < .05, \omega = 0,66$ ), vestiging/handhavings- ( $F(2,72) = 68,555, p < .05, \omega = 0,81$ ) als losmakingsfase ( $F(2,74) = 9,034, p < .05, \omega = 0,42$ ). Vervolgens is de Bonferroni-methode gebruikt om de verschillen tussen levensfasen aan te duiden. Tabel 4 geeft een gedetailleerde beschrijving van de clusters, inclusief het gemiddelde, de standaarddeviatie en de significante verschillen tussen de clusters. De scores van de Bonferroni-methode in combinatie met de gemiddelden in tabel 4 vier tonen aan dat het eerste cluster een significant hogere score heeft op alle levensfasen ten opzichte van de andere twee clusters. Daarnaast scoort cluster drie significant hoger op de ontwikkelings- en vestiging/handhavingsfase dan cluster twee.

Het eerste cluster bestaande uit 19 respondenten is ‘recyclende leerkrachten’ genoemd. De gemiddelde leeftijd van deze leerkrachten is 36,68 (SD = 10,7). Ze werken 11,79 (SD = 8,4) jaar binnen het onderwijs, waarvan 8,73 (SD = 4,3) jaar op hun huidige school. Deze respondenten scoren zowel hoog op de exploratie- ( $M = 2,63, SD = 0,6$ ), de ontwikkelings-

(M = 3,18, SD = 0,4) als de vestiging/handhavingsfase (M = 3,30, SD = 0,4). In vergelijking met de andere clusters scoren de recyclende leerkrachten op alle levensfasen het hoogst. Dit

Tabel 4

*Gemiddelden, standaarddeviaties en de significante verschillen tussen de gevonden clusters*

| Levensfasen               | Cluster 1               | Cluster 2                   | Cluster 3            | Bonferoni                 |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|---------------------------|
|                           | N = 19                  | N = 32                      | N = 24               |                           |
|                           | M (SD)                  | M (SD)                      | M (SD)               |                           |
| Exploratiefase            | 2,63 (0,6)              | 1,61 (0,5)                  | 1,61 (0,4)           | 1 > 2,<br>1 > 3           |
| Ontwikkelingsfase         | 3,18 (0,4)              | 2,18 (0,5)                  | 2,63 (0,4)           | 1 > 2,<br>1 > 3,<br>2 < 3 |
| Vestiging/handhavingsfase | 3,30 (0,4)              | 2,08 (0,4)                  | 2,63 (0,3)           | 1 > 2,<br>1 > 3,<br>2 < 3 |
| Losmakingsfase            | 1,98 (0,7)              | 1,61 (0,5)                  | 1,35 (0,2)           | 1 > 2,<br>1 > 3           |
| Namen clusters            | Recyclende leerkrachten | Ontwikkellende leerkrachten | Ervaren leerkrachten |                           |

indiceert dat ze hun werkzame leven analyseren en op zoek zijn naar nieuwe uitdagingen en de benodigde vaardigheden hiervoor proberen te ontwikkelen. Het tweede cluster representeert 32 respondenten en is ‘ontwikkellende leerkrachten’ genoemd. Deze leerkrachten hebben de gemiddelde leeftijd van 46,78 (SD = 12,3). Ze werken 23,09 (SD = 13,0) jaar binnen het onderwijs, waarvan 15,10 (SD = 10,5) jaar op hun huidige school. De respondenten in deze cluster scoren het hoogst op de ontwikkelingsfase (M = 2,18, SD = 0,5) gevolgd door de vestiging/handhavingsfase (M = 2,08, SD = 0,4). Daarnaast scoren ontwikkelende leerkrachten laag op de exploratiefase (M = 1,61, SD = 0,5) en losmakingsfase (M = 1,61, SD = 0,5). Deze scores wijzen erop dat deze groep leerkrachten besloten heeft om in het onderwijs te werken en momenteel bezig is met het ontwikkelen van de benodigde vaardigheden, het verwerven van respect en het opbouwen van een reputatie. Het derde cluster wordt aangeduid met ‘ervaren leerkrachten’ en vertegenwoordigt 24 respondenten. De gemiddelde leeftijd van deze leerkrachten is 46,50 (SD = 10,6). Ze werken 23,46 (SD = 10,8) jaar binnen het onderwijs, waarvan 17,17 (SD = 9,7) jaar op huidige school. De ervaren

leerkrachten scoren hoog op de ontwikkelingsfase ( $M = 2,63$ ,  $SD = 0,4$ ) en op de vestiging/handhavingsfase ( $M = 2,63$ ,  $SD = 0,3$ ). Daarnaast scoren ze lager op de exploratie- en losmakingsfase (respectievelijk  $M = 1,61$ ,  $SD = 0,4$  en  $M = 1,35$ ,  $SD = 0,2$ ). Dit indiceert dat ze de benodigde vaardigheden hebben om les te geven maar dat ze nog proberen zich verder te ontwikkelen of proberen bij te blijven met veranderingen. Daarnaast houden ze zich nog niet bezig met het leven na het pensioen.

### **Ervaring met personeelsinstrumenten**

Vervolgens is met behulp van een variantie-analyse onderzocht of de ervaring met personeelsinstrumenten verschilt als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten verkeren. De personeelsinstrumenten zijn onderverdeeld in hrm- en hrd-instrumenten. De post hoc methode Bonferroni is gebruikt om aan te tonen tussen welke levensfasen verschillen in ervaring aanwezig waren. De gemiddelde score, standaarddeviatie en de verschillen voor zowel de ervaring met hrm- als hrd-instrumenten worden getoond in tabel 5. De variantie-analyseresultaten tonen een significant verschil in zowel de ervaring met hrm ( $F(2,72) = 3,782$ ,  $p < .05$ ,  $\omega = 0,27$ ), als met hrd-instrumenten ( $F(2,74) = 4,651$ ,  $p < .05$ ,  $\omega = 0,30$ ). De Bonferroni-methode indiceert dat recyclende leerkrachten ten opzichte van ontwikkelende leerkrachten een hogere ervaring rapporteerden met hrm-instrumenten (respectievelijk  $M = 2,27$ ,  $SD = 0,4$ ,  $p < .05$  en  $M = 1,94$ ,  $SD = 0,4$ ,  $p < .05$ ) en hrd-instrumenten (respectievelijk  $M = 2,63$ ,  $SD = 0,5$ ,  $p < .05$  en  $M = 2,22$ ,  $SD = 0,5$ ,  $p < .05$ ). Daarnaast rapporteerden ervaren leerkrachten geen significant verschil in de ervaring met personeelsinstrumenten ten opzichte van de andere twee groepen.

Tabel 5

*Ervaring met personeelsinstrumenten per levensfase en de significante verschillen*

| Ervaring | Recyclende leerkrachten | Ontwikkelende leerkrachten | Ervaren leerkrachten | Bonferroni |
|----------|-------------------------|----------------------------|----------------------|------------|
| HRM      | 2,33 (0,5)              | 1,94 (0,4)                 | 2,03 (0,3)           | Rec > ontw |
| HRD      | 2,63 (0,5)              | 2,22 (0,5)                 | 2,47 (0,4)           | Rec > ontw |

## Behoeftte aan personeelsinstrumenten

Tenslotte is nagegaan of leerkrachten in verschillende levensfasen verschillen in hun behoefte aan personeelsinstrumenten. Tijdens deze analyse zijn de clusters leerkrachten onderling vergeleken op hun behoefte aan hrm- en hrd-instrumenten aan de hand van een variantie-analyse. De hoge F-waarden tonen aan dat significante verschillen aanwezig zijn op zowel de behoefte aan hrm-instrumenten ( $F(2,72) = 28,258, p < .05, \omega = 0,65$ ) als hrd-instrumenten ( $F(2,73) = 19,250, p < .05, \omega = 0,57$ ). Aan de hand van de post hoc methode Bonferroni is onderzocht welke clusters leerkrachten verschillen in hun behoefte aan personeelsinstrumenten. Tabel 6 geeft een overzicht van de gemiddelde, de standaarddeviatie en de significante verschillen tussen levensfasen. Hieruit blijkt dat recyclende leerkrachten significant meer behoefte hebben aan hrm-instrumenten ( $M = 2,61, SD = 0,5$ ) dan ontwikkelende ( $M = 1,71, SD = 0,4, p < ,05$ ) en ervaren leerkrachten ( $M = 2,01, SD = 0,4, p < ,05$ ). Daarnaast hebben ervaren leerkrachten meer behoefte aan deze instrumenten ( $M = 2,01, SD = 0,4$ ) dan ontwikkelende leerkrachten ( $M = 1,71, SD = 0,4, p < ,05$ ). Tenslotte blijkt uit de resultaten van de Bonferroni-methode dat ontwikkelende leerkrachten ( $M = 1,84, SD = 0,3$ ) significant minder behoefte hebben aan hrd-instrumenten dan recyclende ( $M = 2,60, SD = 0,6, p < ,05$ ) en ervaren leerkrachten ( $M = 2,32, SD = 0,4, p < ,05$ ). Recyclende en ervaren leerkrachten rapporteerden geen significant verschil in de behoefte aan personeelsinstrumenten.

Tabel 6

*Behoeftte aan personeelsinstrumenten per levensfase en de significante verschillen*

| Behoeftte | Recyclende leerkrachten | Ontwikkelende leerkrachten | Ervaren leerkrachten | Bonferroni                              |
|-----------|-------------------------|----------------------------|----------------------|---|
| HRM       | 2,61 (0,5)              | 1,71 (0,4)                 | 2,01 (0,4)           | rec > ontw,<br>rec > erv,<br>ontw < erv |
| HRD       | 2,60 (0,6)              | 1,84 (0,3)                 | 2,32 (0,4)           | rec > ontw,<br>ontw < erv               |

## 4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Alhoewel binnen het basisonderwijs veel aandacht aan levensfasebewust personeelsbeleid wordt geschonken, is weinig onderzoek gedaan naar de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten in relatie tot levensfasen van leerkrachten. Het doel van het onderzoek is om na te gaan of leerkrachten verschillen in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren. De centrale deelvragen hierbij zijn:

1. In welke mate verschillen leerkrachten *in de ervaring met* personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren?
2. In welke mate verschillen leerkrachten *in de behoefte aan* personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren?

Door middel van een digitale enquête hebben 75 leerkrachten items geschaald met overwegingen betreffende levensfasen en hebben ze informatie gegeven over de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten. Aan de hand van een clusteranalyse zijn leerkrachten empirisch ingedeeld in levensfasen. Vervolgens is het respons van de clusters respondenten in relatie tot de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten vergeleken met behulp van een variantie-analyse. Tenslotte is de post hoc methode Bonferroni gehanteerd om te onderzoeken waar de verschillen optraden.

Voor beantwoording van de onderzoeksvragen was het belangrijk om de respondenten te kunnen typeren over de levensfasen. De clusteranalyse bleek een geschikt instrument om respondenten onder te verdelen. Door empirisch een optimale verdeling te maken van respondenten in clusters, werden respondenten die op elkaar leken in dezelfde cluster geplaatst. Dit voorkwam dat leerkrachten met een bijna gelijke gemiddelde score op twee levensfasen onderverdeeld moesten worden in één van de twee levensfasen zoals bij Ornstein en Isabelle (1990), of niet meegenomen konden worden binnen het onderzoek. Naar aanleiding van de clusteranalyse werden leerkrachten onderverdeeld in drie categorieën, namelijk: recyclende leerkrachten, ontwikkelende leerkrachten en ervaren leerkrachten. Recyclende leerkrachten scoorden hoog op zowel de exploratie-, ontwikkelings- als vestiging/handhavingsfase. Ontwikkelende leerkrachten hadden een hoge score op de ontwikkelingsfase. Tenslotte scoorden ervaren leerkrachten hoog op zowel de ontwikkelings-

als de vestiging/handhavingsfase. De clusters respondenten zijn gebruikt als onafhankelijke variabelen bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

De eerste onderzoeksvraag richtte zich op de vraag in welke mate leerkrachten verschillen in de ervaring met personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze zich bevinden. Uit de resultaten van zowel de ervaring met hrm- als hrd-instrumenten blijkt bij één van de drie vergelijkingen een significant verschil aanwezig te zijn. Recyclende leerkrachten hebben significant meer ervaring met zowel hrm- als hrd-instrumenten dan de ontwikkelende leerkrachten. Daarentegen rapporteerden ervaren leerkrachten geen verschil in de ervaring met personeelsinstrumenten ten opzichte van de andere twee groepen. De resultaten ondersteunen slechts gedeeltelijk de verwachtingen. Verwacht werd dat leerkrachten als gevolg van hun levensfase geen verschil zouden ervaren in de ervaring met personeelsinstrumenten, aangezien binnen het onderwijs weinig differentiatie wordt aangeboden qua personeelsinstrumenten (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009; Rutten en Wassink, 2009; Jettinghoff and Scheeren, 2010; Stamet & Scheeren, 2011). Twee van de drie vergelijkingen sluiten op de verwachting aan. Naar aanleiding van de resultaten kan geconcludeerd worden dat er enigszins verschil is binnen de ervaring met personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin leerkrachten verkeren.

Een mogelijke verklaring voor het significante verschil tussen recyclende en ontwikkelende leerkrachten en hun ervaring met zowel hrm- als hrd-instrumenten is dat binnen het onderwijs toch meer differentiatie aangeboden wordt dan verwacht. Het is mogelijk dat het levensfasebewust personeelsbeleid verder ingevoerd is dan dat eerder gedacht werd. Dit komt overeen met reacties van twee stichtingsdirecteuren die zeiden niet mee te willen werken met het onderzoek. Zij gaven aan dat ze zelf al bezig waren met het ontwikkelen van levensfasebewust personeelsbeleid en daarom medewerking met dit onderzoek dubbelop vonden. Alhoewel binnen het onderzoek levensfasebewust personeelsbeleid centraal staat, is niet gevraagd in welke mate respondenten vonden dat hun school bezig was met het uitvoeren van levensfasebewust personeelsbeleid. Hierdoor komt niet duidelijk naar voren of er een over- of ondervertegenwoordiging aanwezig is met scholen die al werken met levensfasebewust personeelsbeleid. Het is mogelijk dat de mate van inzet van levensfasebewust personeelsbeleid een modererende invloed heeft op de ervaring met

personeelsinstrumenten. Hier moet rekening mee gehouden worden bij de interpretatie van de bevindingen.

De tweede onderzoeksvraag hield zich bezig met de vraag in welke mate leerkrachten verschillen in de behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de verschillende levensfasen waarin ze verkeren. De resultaten toonden aan dat alle respondenten significant van elkaar verschilden in hun behoefte aan hrm-instrumenten. Recyclende leerkrachten hadden significant meer behoefte aan hrm-instrumenten dan de andere twee clusters respondenten. Daarentegen hadden ontwikkelende leerkrachten hier significant minder behoefte aan dan ervaren leerkrachten. Vervolgens toonden de resultaten significante verschillen in de behoefte aan hrd-instrumenten voor twee van de drie vergelijkingen. Ontwikkelende leerkrachten rapporteerden significant minder behoefte aan hrd-instrumenten dan de andere twee clusters. Daarentegen werd geen significant verschil aangetoond tussen de behoefte aan hrd-instrumenten van de recyclende en ervaren leerkrachten. Verwacht werd dat leerkrachten onderling verschilden in de behoefte aan personeelsinstrumenten aangezien ze verschillen in behoeften, wensen en ambities als gevolg van de levensfase waarin ze zich bevinden (Desimone, Werner, & Harris, 2002; Van Loo & De Grip, 2003; Armstrong, 2006). De resultaten ondersteunen grotendeels deze verwachting. Bij de behoefte aan hrm-instrumenten tonen alle vergelijkingen tussen groepen leerkrachten significante verschillen als gevolg van de levensfase waarin ze zich bevinden. Bij de behoefte aan hrd-instrumenten zijn significante verschillen in twee van de drie vergelijkingen terug te vinden. Naar aanleiding van de resultaten kan geconcludeerd worden dat leerkrachten in alle levensfasen verschilden in de behoefte met hrm-instrumenten, en leerkrachten veel verschil vertoonden in de behoefte aan hrd-instrumenten.

Recyclende en ervaren leerkrachten rapporteerden geen significant verschil aan de behoefte aan hrd-instrumenten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze twee groepen leerkrachten overeen komen met een hoge score op de ontwikkelings- en vestiging/handhavingsfase. De hoge score op de vestiging/handhavingsfase onderscheidt deze twee groepen ten opzichte van de ontwikkelende leerkrachten. Daarnaast scoren de recyclende leerkrachten hoog op de exploratiefase. Het is mogelijk dat bij de behoefte aan hrd-instrumenten het effect van de exploratiefase op de behoefte aan hrd-instrumenten te verwaarlozen is. Naar aanleiding van de items behorende bij de levensfase exploratie blijkt dat leerkrachten in de exploratiefasen zich voornamelijk bezighouden met het oriënteren op het gekozen beroep, zich afvragen of het beroep bij ze past en hulp zoeken om de eerste



vaardigheden onder de knie te krijgen. Het is mogelijk de hrd-instrumenten die hierbij passen dezelfde zijn als waaraan behoefte is bij de vestiging/handhavingsfase. Dit zou betekenen dat niet elke levensfase specifieke behoeftes heeft aan hrd-instrumenten, maar dat er overlap aanwezig is.

Eerder in het onderzoek zijn verwachtingen opgesteld over hoe leerkrachten als gevolg van hun levensfasen onderling verschillen in hun behoefte aan personeelsinstrumenten. Deze verwachtingen zijn opgesteld naar aanleiding van de kenmerken van de levensfasen van Super (1980). Aangezien de levensfasen naar aanleiding van de factoranalyse niet overeen komen met de verwachte levensfasen, kunnen de verwachtingen en de resultaten niet met elkaar worden vergeleken. Wel tonen de resultaten van de variantie-analyse en de Bonferroni opmerkelijke resultaten betreffende de behoefte aan hrm-instrumenten in relatie met levensfasen (zie tabel 6). De bevindingen indiceren dat de behoefte aan hrm-instrumenten gepaard gaan met het aantal levensfasen waarop hoog gescoord wordt. De ontwikkelende leerkrachten scoren op slechts één levensfase hoog en hebben significant minder behoefte aan hrm-instrumenten dan de andere groepen leerkrachten. De recyclende leerkrachten daarentegen scoren op drie levensfasen hoog en hebben significant meer behoefte aan hrm-instrumenten dan de ervaren leerkrachten, die hoog scoren op twee levensfasen. Een verklaring hiervoor is dat aangezien elke levensfase zich kenmerkt met specifieke behoeften aan hrm-instrumenten, de behoefte aan hrm-instrumenten toeneemt naar gelang meer levensfasen worden gerepresenteerd.

Alhoewel de resultaten grotendeels de verwachtingen ondersteunen, zijn binnen het onderzoek bevindingen gedaan die om een nadere bespreking vragen. Tijdens het onderzoek is het Super's career development model gehanteerd om levensfasen bij leerkrachten te kunnen onderscheiden. Naar aanleiding hiervan werd verwacht dat leerkrachten onderverdeeld konden worden in exploratie-, vestigings-, handhavings- en losmakingsfase. Resultaten van een factoranalyse op basis van de items uit de ACCI toonden een ander beeld van de onderverdeling in levensfasen. Leerkrachten werden onderverdeeld in de exploratie-, ontwikkelings-, vestiging/handhavings- en losmakingsfase. De vier factoren die hieruit naar voren kwamen hadden een voldoende tot hoge betrouwbaarheid en verklaarden een groot deel van de totale variantie in de indeling in levensfasen. Hieruit bleek dat de ACCI een geschikt meetinstrument te zijn voor het vaststellen van levensfasen.

Alhoewel de ACCI geschikt is om levensfasen vast te stellen, komen de vastgestelde en verwachte levensfasen niet overeen. Hiervoor zijn enkele verklaringen mogelijk. Een mogelijke verklaring is dat de samenstelling van gebruikte items uit de ACCI niet geschikt is om leerkrachten in de levensfasen van Super (1980) in te delen. De ACCI was ingekort om uitval tijdens het onderzoek te voorkomen. De gebruikte items zijn een combinatie van items uit de ACCI verkorte vorm (Perrone et al., 2003) en items met de hoogst scorende validiteit in het onderzoek van Smart (1994). De gebruikte items zijn niet eerder in deze combinatie ingezet en over de validiteit waren daarom geen gegevens beschikbaar. Het is mogelijk dat als andere items uit de ACCI gebruikt zouden worden, de factoren na een factoranalyse zouden relateren aan de levensfasen, zoals genoemd door Super (1980). Een andere verklaring voor de samenstelling van de factoren ligt op het gebied van de formulering van de items. Aangezien de items uit andere onderzoeken kwamen, zijn deze in hun geheel overgenomen. Alle items uit de ACCI waren positief gevormd, waardoor het omschalen van de items niet nodig was. Hierdoor is het mogelijk dat het respons-tendens van respondenten over alle items gelijk was, wat kan leiden tot consequent hoge of lage scores. Dit kan hebben geleid tot een hoge score op verschillende levensfasen. Een andere mogelijke verklaring voor het vinden van andere factoren dan verwacht is dat de respondenten niet gelijk verdeeld waren betreffende hun leeftijd. Binnen het onderzoek was een ondervertegenwoordiging van jonge leerkrachten. Aangezien van juist deze groep wordt verwacht dat ze overeenkomen met de exploratiefase kan dit een verklaring zijn voor de beperkte invloed van de exploratiefase binnen het onderzoek. Daarnaast kan de hoge non-respons invloed hebben gehad op de samenstelling van de factoren. Het is denkbaar dat de respondenten die meegedaan hebben aan het onderzoek verschillen van de niet-respondenten, wat kan hebben geleid tot een onbedoelde selectie bij de respondenten (vrijwilligers bias). Stichtingsdirecteuren gaven bijvoorbeeld aan niet mee te willen werken aan het onderzoek in verband met enquête-moeheid en drukte binnen het onderwijs. Dit kunnen ook redenen zijn geweest voor respondenten om niet mee te doen. Mogelijkerwijs hebben daarom voornamelijk enthousiaste leerkrachten en leerkrachten die tijd hadden de enquête ingevuld. Deze kenmerken, naar aanleiding van het vrijwilligers bias, kunnen gepaard zijn gegaan met de levensfasen. Hierdoor is het mogelijk dat bepaalde levensfasen van Super (1980) meer naar voren kwamen, terwijl anderen juist ondervertegenwoordigd waren (Sikes, 1985; Huberman, Grounauer, & Marti, 1993). Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de ondervertegenwoordiging van de exploratie- (geen tijd) en losmakingsfase (minder enthousiast).

Een belangrijke reden waarom het model van Super (1980) is gehanteerd tijdens het onderzoek, is dat het ervan uitgaat dat niet alleen leeftijd belangrijk is voor de indeling in fasen, maar ook de ervaringen die een persoon opdoet. Dit komt overeen met de resultaten uit de clusteranalyse. Ontwikkende en ervaren leerkrachten komen overeen met hun leeftijd. Hierdoor is het voor individuen mogelijk om op een eigen wijze door de fasen heen te gaan of recycling plaats te laten vinden. De resultaten uit de clusteranalyse ondersteunden de mogelijkheid tot recycling. Recyclende leerkrachten hadden een hoge score op zowel de exploratie-, ontwikkelings- als de vestiging/handhavingsfase. Dit indiceert dat ze hun werkzame leven analyseren en op zoek zijn naar nieuwe uitdagingen. Ze stellen nieuwe doelen en proberen zich hieraan aan te passen. Toch is het niet duidelijk of deze recycling echt optreedt, of toegeschreven kan worden aan een andere variabele. Een mogelijke verklaring hiervoor is het ontbreken van reverse geschaalde items, waardoor het mogelijk is dat leerkrachten consequent een hoge of lage score hebben op alle items en dus op levensfasen.

Naast de levensfasen lag de focus binnen het onderzoek op personeelsinstrumenten. Er is geen eerder onderzoek gedaan naar de verschillen tussen de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten zich bevinden. Daarom is gebruik gemaakt van een zelfontwikkelde vragenlijst. Uit de literatuur kwam naar voren dat personeelsinstrumenten konden worden ingedeeld in hrm- en hrd-instrumenten. Naar aanleiding hiervan zijn de personeelsinstrumenten a-priori ingedeeld in deze twee groepen. De vragenlijst bleek geschikt te zijn voor het meten van de ervaring met hrm-instrumenten en de behoefte aan zowel hrm- als hrd-instrumenten. De betrouwbaarheid van de deze schalen was voldoende tot goed. Het meetinstrument was niet geschikt om de ervaring met hrd te meten. De betrouwbaarheid voor de ervaring met hrd-instrumenten was te laag om representatieve resultaten te krijgen. Aangeraden wordt om bij vervolg onderzoek hiervoor een andere meetinstrument te ontwikkelen. Voor de lage betrouwbaarheid van de schaal betreffende de ervaring met hrd-instrumenten zijn enkele verklaringen mogelijk. Indien gekeken wordt naar de correlatie tussen de items blijkt een lage correlatie tussen de ervaring met de drie gehanteerde hrd-instrumenten. Tijdens het onderzoek is begeleiding opgesplitst in het ontvangen en geven van begeleiding, aangezien werd verwacht dat de ervaring van leerkrachten hierin zou verschillen. Dit is waarschijnlijk geen goede keuze geweest aangezien de correlatie tussen deze twee instrumenten laag was. Mogelijkerwijs zou een hogere correlatie bestaan tussen de ervaring met opleiding en begeleiding indien naar de ervaring met

begeleiding in zijn geheel werd gekeken in plaats van naar een opsplitsing hiervan. Een ander mogelijke verklaring is dat binnen het onderwijs geen relatie te vinden is tussen de inzet van begeleiding en opleiding, waardoor het respons van respondenten niet overeenkomt voor wat betreft de ervaring met deze instrumenten. Het ontbreken van deze relatie kan betekenen dat er binnen het basisonderwijs geen specifiek hrd-beleid wordt gevoerd, maar meer een combinatie van bijvoorbeeld hrm en hrd. Opvallend is echter dat de interne consistentie bij de behoefte aan hrd-instrumenten voldoende is. Hierbij werd de betrouwbaarheid juist verlaagd indien één van de instrumenten niet meegenomen werd tijdens de analyse. Deze resultaten suggereren dat de gebruikte personeelsinstrumenten wel bij elkaar horen bij de behoefte aan hrm-instrumenten. Een andere mogelijke verklaring voor de lage betrouwbaarheid bij de ervaring aan hrd-instrumenten, is dat de respondenten verschilden in hun interpretatie van de schaalverdeling. Leerkrachten hebben aangegeven in welke mate ze ervaring hadden met personeelsinstrumenten door middel van zelfrapportage. Hierbij is een likert-schaal gebruikt. De schalen stonden respectievelijk voor 'geen ervaring', 'niet echt ervaring', 'een beetje ervaring' en 'veel ervaring'. Omdat de schalen niet verder waren gespecificeerd moesten respondenten zelf interpreteren wat elke schaal inhield. Het is mogelijk dat leerkrachten de schalen verschillend hebben geïnterpreteerd, wat hun respons kan hebben beïnvloed. Daardoor is het mogelijk dat verschillende leerkrachten dezelfde ervaring hebben gehad met personeelsinstrumenten, maar dit verschillend hebben geschaald. Een lage interne consistentie van de ervaring met hrd-instrumenten kan hiervan het gevolg zijn geweest. Dit probleem kan in het vervolg ondervangen worden door de schalen duidelijker te specificeren aan de hand van het gebruik van frequenties.

Het onderzoek indiceert dat levensfasebewust personeelsbeleid belangrijk is binnen het onderwijs. Het toont aan dat leerkrachten verschillen in hun ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten in verschillende levensfasen. De resultaten werpen echter vragen op die eerst beantwoord moeten worden voordat veranderingen binnen het personeelsbeleid in het onderwijs doorgevoerd kunnen worden. De gevonden levensfasen komen niet overeen met de verwachte levensfasen van Super. Waarom de levensfasen verschillen en waarom deze levensfasen naar voren zijn gekomen, wordt niet duidelijk uit het onderzoek. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag welke levensfasenmodel het beste aansluit op leerkrachten. Als bekend is hoe leerkrachten het beste onderverdeeld kunnen worden in levensfasen, kan de inzet van personeelsinstrumenten hierop worden aangepast. Dit zal leiden tot de optimale inzet van levensfasebewust personeelsbeleid. Daarnaast tonen de

bevindingen aan dat leerkrachten verschillen betreffende hun ervaring met en behoefte aan zowel hrm- als hrd-instrumenten als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren. Aangezien leerkrachten meer verschil rapporteren bij de behoefte aan personeelsinstrumenten dan de ervaring hieraan, zou verwacht worden dat leerkrachten hier een discrepantie tussen ondervinden. Dit komt overeen met eerder onderzoek waaruit blijkt dat het huidige aanbod aan personeelsinstrumenten niet geheel voldoet aan de behoeften van leerkrachten (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2009; OCW, 2011). Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen hier geen uitspraken over gedaan worden. Vervolgonderzoek zou meer duidelijkheid kunnen geven over, of leerkrachten een discrepantie ervaren tussen de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfase waarin ze verkeren. Een andere vraag die naar voren komt uit het onderzoek is aan welke personeelsinstrumenten leerkrachten behoefte hebben als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren. Dit onderzoek maakt duidelijk dat er verschillen zijn in de ervaring met en behoefte aan hrm en hrd-instrumenten. Waar deze verschillen liggen wordt niet duidelijk. Vervolgonderzoek zou hier meer duidelijkheid over kunnen verschaffen.

Het onderzoek heeft zich gericht op de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten in relatie met levensfasen. Het onderzoek is gedaan naar aanleiding van de vraag om informatie betreffende de optimalisering van het personeelsbeleid binnen het basisonderwijs aan de hand van levensfasen. Op wetenschappelijk gebied bleek hier weinig over bekend te zijn. Aangezien bij het begin moet worden begonnen, is onderzocht in welke mate leerkrachten verschillen in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfasen waarin ze verkeren. Hieruit is naar voren gekomen dat leerkrachten enigszins verschillen in hun ervaring met zowel hrm- als hrd-instrumenten. Daarnaast blijken ze geheel te verschillen in de behoefte aan hrm-instrumenten en grotendeels in de behoefte aan hrd-instrumenten. Naar aanleiding van deze resultaten kan geconcludeerd worden dat het onderzoek zowel praktische als theoretische toegevoegde waarde heeft. De resultaten tonen aan dat leerkrachten zowel in hun behoefte aan hrm als hrd verschillen. Bij het opstellen van een optimaal levensfasebewust personeelsbeleid binnen het basisonderwijs is het daarom aan te raden om naar beide soorten personeelsinstrumenten te kijken. Daarnaast geven de resultaten aan dat er momenteel al verschil wordt ervaren in de ervaring met personeelsinstrumenten, bij zowel hrm als bij hrd. Dit betekent dat niet het gehele personeelsbeleid veranderd hoeft te worden om aan te kunnen sluiten op de levensfasen van leerkrachten, maar dat er al elementen inzitten die aansluiten bij de verschillen in de

levensfasen. Op de vraag welke elementen dit zijn kan door middel van het onderzoek geen antwoord worden geven. Dat het onderzoek aantoont dat er verschillen zijn in de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten als gevolg van de levensfasen waarin leerkrachten verkeren, heeft ook theoretische toegevoegde waarde. Regelmatig worden binnen het onderwijs onderzoeken uitgevoerd naar de ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten. Het respons van de gehele populatie wordt samengenomen en hieruit worden conclusies getrokken. Dit onderzoek toont aan dat leerkrachten verschillen in hun ervaring met en behoefte aan personeelsinstrumenten. Door hier rekening mee te houden kan meer informatie over leerkrachten worden verkregen waardoor een duidelijker beeld gevormd wordt over de ervaringen en behoeftes van leerkrachten.

## LITERATUUR

- Asmuß, B. (2008). Performance Appraisal Interviews Preference Organization in Assessment Sequences. *Journal of Business Communication*, 45(4), 408-429.
- Armstrong, M. (2006). Human resource management practice. *Kogan Page Publishers, London*, 352, 355.
- Baruch, Y. (2003). *Managing careers: Theory and practice*. London Prentice Hall.
- Berger, J., & Winnubst, M. (2007). Levensfasegericht personeelsbeleid in andere landen. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Buchberger, J., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Zweden: Thematic network on teacher education in Europe.
- Burke, P. J. C., Fessler, R., McDonnell, J.H. & Price, J.R. (1987). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report.
- CBS (2008) Werkenden in onderwijs het oudst. ([www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)). Den Haag
- CNV Onderwijs. (2009). CAO PO 2009.
- Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (1986). The influence of career stages on salespeople's job attitudes, work perceptions, and performance. *Journal of marketing Research*, 119-129.
- Davis, J. R., & Davis, A. B. (1998). *Effective training strategies: A comprehensive guide to maximizing learning in organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler.

- De Graaf, D., van den Berg, E., Dosker, R., Houkes, A., Pass, J., & Volkerink, M. (2011). Tussenmeting versterking functiemix 2011 (pp. 1-101). Amsterdam: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Defourny, R., & Jettinghoff, K. (2011). Arbeidsmarktanalyse Primair onderwijs 2011 (pp. 1-54). Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- DeSimone, R. L., Werner, J. M., & Harris, D. M. (2002). *Human resource development: South-Western*: College Pub.
- Emans, B.J.M. (2009) Gouden Tijden, Zware Tijden: de toestand van HRM? Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als lector duurzaam HRM-beleid. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Finegold, D., Mohrman, S., & Spreitzer, G. M. (2002). Age effects on the predictors of technical workers' commitment and willingness to turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 655-674.
- Frans, P., Avau, M., De Bock, W., Deknop, K., Derijcke, L., De Visch, J., D'Hoogh, K., Geerdens, I., Gielen, H., Gijs, W., Schouteten, J., & Van Beirendonck, L. (2006). *HRM Basisboek 2006; Hrm in perspectief*. Mechelen: Wolters Kluwer Belgium NV.
- Gerrichhauzen, J. (1993). *Personeels- en loopbaanontwikkeling: Leerboek sociaal beleid* (pp. 257-281). Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Grootscholte, M., Hoogeveen, Y., & Jettinghoff, K. (2011). Coaching voor en door schoolleiders; Een onderzoek naar de effecten en succesfactoren van coaching in het primair onderwijs. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Halpin, G., Ralph, J., & Halpin, G. (1990). The Adult Career Concerns Inventory: Validity and reliability. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22(4), 7.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.
- Huberman, M., Grounauer, M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. Cassell: Teachers College Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs, Inspectie van het Onderwijs
- Jettinghoff, K., & Scheeren, J. (2010) Loopbanen in het onderwijs? *Analyse van de loopbaanontwikkeling van onderwijspersoneel*: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Khapova, S. N., & Arthur, M. B. (2011). Interdisciplinary approaches to contemporary career studies. *Human Relations*, 64(1), 3-17.

- Kluytmans, F. (2005). *Leerboek personeelsmanagement*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Kremer-Hayon, L., & Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: Reflections on career life stages. *International review of education*, 38(1), 35-45.
- Leisink, P., Knies, E., & de Lange, W. (2010). Levensfasebewust diversiteitbeleid; De vernieuwing van HR-beleid bij verzekeraar Achmea. *Tijdschrift voor HRM*, 4, 55-85.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American psychologist*, 41(1), 3.
- Levinson, D. J. (1980). Toward a conception of the adult life course. In N. Smelser & E. H. Erikson (Eds.), *Themes of love and work in adulthood* (pp. 265-290). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lynn, S. K. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 75(4), 179-182.
- Meijers, F. (2010). Donald E. Super (1910-1994): Ontwikkelingsproces van beroepskeuze. *Counselling Magazine*, 4, 18-21.
- Mönks, F. J., & Knoers, A. M. P. (2004). *Ontwikkelingspsychologie: inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Assen: Van Gorcum
- Nationaalkompas.nl. (2010). *Leeftijd moeder; Sinds 1950 grote veranderingen in timing moederschap*. Retrieved from <http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/geboorte/verleden>
- OCW, m. v. (2008). Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008. *Rijksoverheid*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2008/04/16/convenant-leerkracht-van-nederland.html>
- OCW, M. v. (2011). *Nota Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: DeltaHage.
- Ornstein, S., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (1989). Life stage versus career stage: A comparative test of the theories of Levinson and Super. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 117-133.
- Ornstein, S., & Isabelle, L. (1990). Age vs Stage Models of Career Attitudes of Women: A partial Replication and Extension. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 1-19.
- Paffen, M. J. A. (1999). *Loopbaanmanagement*. Groningen: Samson.
- Perrone, K. M., Gordon, P. A., Fitch, J. C., & Civiletto, C. L. (2003). The adult career concerns inventory: development of a short form. *Journal of Employment Counseling*, 40(4), 172-180.
- Plaisier, K. (1993). Personeelsbeoordeling *Leerboek sociaal beleid* (pp. 325-342). Utrecht: Uitgeverij Lemma.



- Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research *Teachers' Career Trajectories and Work Lives* (pp. 9-28). Dordrecht: Springer.
- Rutten, M., & Wassink, A. (2009). Loopbaanwensen en -mogelijkheden voor leraren; Is er een kloof tussen wens en werkelijkheid? *KPCGroep*. Retrieved from <http://www.kpcgroep.nl/speciaal-onderwijs/organisatie-en-personeel/~media/Files/DocumentenSO/Loopbaanmogelijkheden.ashx>
- Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The career development quarterly*, 45, 247-259.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. (2009). Overheidspersoneel spreekt zich uit; Levensfasebewust personeelsbeleid in primair en voortgezet onderwijs. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. (2009). Onderwijsarbeidsmarkt in internationaal perspectief – Man/vrouw verhoudingen. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Sikes, P. J. (1985). The Life Cycle of the Teacher *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). London: The Falmer Press.
- Slocum, J. W., & Cron, W. L. (1985). Job attitudes and performance during three career stages. *Journal of vocational behavior*, 26(2), 126-145.
- Smart, R. (1994). Super's stages and the four-factor structure of the Adult Career Concerns Inventory in an Australian Sample. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development (American Counseling Association)*, 26(4), 243-257.
- Smart, R., & Peterson, C. (2004). Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of vocational behavior*, 51(3), 358-374.
- Smart, R. M. (1998). Career Stages in Australian Professional Women: A Test of Super's Model. *Journal of vocational behavior*, 52, 379-395.
- Sonnenberg, M. (2006). *The signalling effect of HRM on Psychological Contracts of Employee*. Rotterdam: Erasmus Research Institute of Management.
- Stamet, Y., & Scheeren, J. (2010). Mobiliteit in het Onderwijs Onderzoek; Onderzoek naar de tegenstelling tussen mobiliteit vanuit of naar het onderwijs én mobiliteit binnen het onderwijs. In S. Onderwijsarbeidsmarkt (Ed.), (pp. 1-19). Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Stamet, Y., & Scheeren, J. (2011). Formele gesprekken in het onderwijs. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of management*, 25(3), 457-484.

- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., & Warnath, C. F. (1957). *Vocational Development; A Framework for Research*. New York: Teachers College.
- Supovitz, J. A. and H. M. Turner (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of research in science teaching* 37(9), 963-980.
- Swanson, R. A., & Holton III, E. F. (2009). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Torraco, R., & Swanson, R. (1995). The Strategic Roles of Human Resource Development. *Human Resource Planning* , 18 (4), 10-21.
- Van Leenen, H., & Berndsen, F. E. M. (2011). Loopbaanmonitor onderwijs 2010; Onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de lerarenopleidingen in 2009 (pp. 1-67). Amsterdam: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Van Loo, J., & De Grip, A. (2003). *Loont het investeren in het personeel?* Maastricht.
- Verburg, R., & Den Hartog, D. (2001). *Human Resource Management in Nederland*. Amsterdam: SWP.
- Vrieling, H. and L. Hogeling (2008). *Tevreden blijven werken in het onderwijs: Levensfasegericht personeelsbeleid vanuit werknemers-en werkgeversperspectief*. Den Haag: SBO
- Vrieling, S., Scheeren, J., Jettinghoff, K., & Jacobs, J. (2009). *Active Ageing in het Primair en Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Williams, C. P., & Savickas, M. L. (1990). Developmental tasks of career maintenance. *Journal of vocational behavior*, 36(2), 166-175.
- Windmuller, I., A. Ros, et al. (2008). "Professionele ontwikkeling van lerarenbasisonderwijs" Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen.

# BIJLAGE

## Enquête

---

*Pagina: 1*

Geachte heer/mevrouw,

Voor mijn afstudeeropdracht doe ik - in opdracht van uw arbodienst HumanCapitalCare - onderzoek naar de ervaring met én de behoefte aan personeelsinstrumenten binnen het onderwijs. De enquête die voor u ligt maakt deel uit van dit onderzoek.

Personeelsinstrumenten zijn instrumenten die ingezet kunnen worden voor het ontwikkelen en motiveren van personeel. Denk bijvoorbeeld aan het functionerings- of loopbaangesprek.

Door kennis te krijgen over de ervaring met personeelsinstrumenten binnen het onderwijs (en uw persoonlijke behoefte hieraan) kan het personeelsbeleid beter afgestemd worden op specifieke subgroepen, gericht op verschillende levensfasen. Dit 'levensfasebewust personeelsbeleid' wordt nu al op veel scholen uitgevoerd.

Toelichting enquête

De enquête bestaat uit vier delen:

- Deel 1: Persoonlijke gegevens (anonimiteit is gewaarborgd);
- Deel 2: Overwegingen waar u zich momenteel mee bezighoudt;
- Deel 3: Uw ervaring met personeelsinstrumenten op uw school;
- Deel 4: Uw behoefte aan personeelsinstrumenten.

Graag vraag ik uw medewerking om de enquête in te vullen. Het invullen neemt niet meer dan 5 tot 10 minuten in beslag. Hoewel het belangrijk is dat u alle vragen invult, zijn de vragen met een sterretje (\*) in ieder geval verplicht om de geldigheid van het onderzoek te waarborgen.

De arbodienst zal de uitkomsten gebruiken om hun diensten ten aanzien van duurzame inzetbaarheid binnen het onderwijs te optimaliseren. Uw directie krijgt indirect via de arbodienst de uitkomsten gepresenteerd. Ik dank u bij voorbaat voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Evelien Wagenaar  
studente arbeids- en organisatiepsychologie; Universiteit Twente

---

### Deel 1: Persoonlijke gegevens

Onderstaande vragen met een sterretje (\*) zijn verplicht om in te vullen.

1.

**Wat is uw geslacht? \***

- man
- vrouw

2.

**Wat is uw leeftijd? \***

3.

**In welke sector binnen het onderwijs bent u werkzaam? \***

- Basisonderwijs
- Voortgezet onderwijs
- Beide

4.

**Wat is uw werktijdfactor? \***

5.

**Hoeveel jaar werkt u al binnen het onderwijs? \***

6.

**Hoe lang werkt u al op deze school? \***

**Deel 2: Overwegingen waar u zich mee bezighoudt \***

Tijdens een werkzaam leven kan men te maken krijgen met verschillende (loopbaan)overwegingen. Iemand kan zich bijvoorbeeld afvragen wat voor werk hij nu echt leuk vindt om te doen. Ook is het mogelijk dat hij graag deskundig of bekwaam wil worden binnen zijn vakgebied.

In deel 2 van deze enquête staan 24 overwegingen. Kunt u aangeven in welke mate deze overwegingen op u van toepassing zijn? Per overweging kunt u één antwoord aankruisen.

De gebruikte schaalverdeling is als volgt:

- 1. Houd ik me helemaal niet mee bezig
- 2. Houd ik me een beetje mee bezig
- 3. Houd ik me vaak mee bezig
- 4. Houd ik me heel veel mee bezig

Het invullen van onderstaande 24 overwegingen is verplicht (\*).

7.

| <b>Ik houd me bezig met:</b>  | 1<br>helemaal<br>niet | 2 een<br>beetje       | 3<br>vaak             | 4<br>heel<br>veel     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. het bevestigen van mijn beroepskeuze   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. het verwerven van speciale kennis of bekwaamheden binnen mijn werk   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. het ontwikkelen van nieuwe competenties om met veranderingen binnen het onderwijs om te kunnen gaan  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. het hebben van een aangenaam leven tijdens mijn pensioen   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. het versterken van mijn huidige positie binnen het onderwijs   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. het bedenken welk werk ik echt leuk vind om te doen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. het bezoeken van plekken (bijvoorbeeld studiebijeenkomsten) waar ik nieuwe ontwikkelingen kan zien of ervaren zodat ik mee kan gaan met alle veranderingen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. het ontwikkelen van makkelijkere manieren om mijn werk uit te voeren nu ik ouder word  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. het krijgen van meer verantwoordelijkheden in mijn werk  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. alles goed te plannen voor mijn pensioen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. het volgen van opfriscursussen om bij te blijven in mijn werkveld   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. het ontmoeten van mensen die mij, als beginner, kunnen helpen bij mijn werk   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8.

**Vervolg deel 2 (overwegingen)\***

Kunt u aangeven in welke mate u zich momenteel bezighoudt met de volgende overwegingen?

Het invullen van onderstaande overwegingen is verplicht (\*).

Ik houd me bezig met:

|  | 1 helemaal<br>niet    | 2 een<br>beetje       | 3 vaak                | 4 heel<br>veel        |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. het opbouwen van een goede reputatie binnen mijn werkveld  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. het hebben van een leuke plek om te wonen tijdens mijn pensioen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. het zorgen dat ik het respect van de mensen in mijn werkveld behoud                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. het maken van specifieke plannen om mijn huidige carrière doelen te bereiken                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. het verzamelen van kennis over nieuwe mogelijkheden als er veranderingen optreden binnen het onderwijs | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. het hebben van vrienden met wie ik kan genieten tijdens mijn pensioen                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. het bereiken van stabiliteit binnen mijn baan  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. het bepalen van vaardigheden die ik nodig heb voor mijn werk   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. het zoeken naar hobby's die ik leuk vind om te doen tijdens mijn pensioen                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. het signaleren van nieuwe uitdagingen op het werk om aan te werken                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. het plannen van hoe ik kan groeien in mijn vakgebied   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. het aan de slag gaan binnen mijn gekozen werkveld  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9.

### Deel 3: Ervaring met personeelsinstrumenten op uw school\*

Hieronder staan tien personeelsinstrumenten opgesomd. Kunt u bij elk instrument aangeven in welke mate u hier ervaring mee heeft? Het beantwoorden van deze vraag (deel 3) is verplicht (\*).

De gebruikte schaalverdeling is als volgt:

1. Heb ik helemaal geen ervaring mee
2. Heb ik een beetje ervaring mee
3. Heb ik vaak ervaring mee
4. Heb ik heel veel ervaring mee

Toelichting:

Loopbaangesprek:

Gesprek tussen de werknemer en de leidinggevende, waarbij de ontwikkelmogelijkheden van de werknemer worden besproken (toekomstgericht).

Begeleiding ontvangen:

De mogelijkheid om van een collega en/of leidinggevende begeleiding te krijgen bij uw huidige taken of voor de afstemming van uw werk- of privéleven.

Begeleiding geven:

De mogelijkheid om als coach of mentor te fungeren voor een andere collega (om deze te helpen in zijn persoonlijke of vakinhoudelijke ontwikkeling).

Beloning in de vorm van taakbeleid:

Het krijgen van een beloning van de leidinggevende op basis van taken (extra tijd taken, minder lestijd, andere taken etc.)

Beloning in de vorm van een attentie:

Het krijgen van een beloning van de leidinggevende op basis van een attentie (cadeaubon, bloemen, etc.)

In welke mate heeft u ervaring met onderstaande personeelsinstrumenten binnen uw school:

|  | geen ervaring         | een beetje ervaring   | vaak ervaring         | heel veel ervaring    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Functioneringsgesprek                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Beoordelingsgesprek                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Loopbaangesprek                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Begeleiding ontvangen                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Begeleiding geven                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Het volgen van een opleiding/training | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Doorgroeimogelijkheden                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|  |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 9. Beloning in de vorm van taakbeleid    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Beloning in de vorm van een attentie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Pagina: 6

10.

#### Deel 4: uw behoefte aan personeelsinstrumenten\*

Hieronder staan tien personeelsinstrumenten opgesomd. Kunt u bij elk instrument aangeven in welke mate u hier behoefte aan heeft?

De gebruikte schaalverdeling is als volgt:

1. Heb ik helemaal geen behoefte aan
2. Heb ik soms behoefte aan
3. Heb ik vaak behoefte aan
4. Heb ik heel veel behoefte aan

Het beantwoorden van deze vraag (deel 4) is verplicht (\*).

In welke mate heeft u behoefte aan onderstaande personeelsinstrumenten?

|  | geen behoefte         | soms behoefte         | vaak behoefte         | heel veel behoefte    |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Functioneringsgesprek                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Beoordelingsgesprek                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Loopbaangesprek                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Begeleiding ontvangen                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Begeleiding geven                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Het volgen van een opleiding/training | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Doorgroeimogelijkheden                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Beloning in de vorm van taakbeleid    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Beloning in de vorm van een attentie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



---

**Dit is het einde van de enquête. Bedankt voor het invullen. U kunt de enquête versturen door op onderstaande knop te klikken.**

Verstuur

Namens HumanCapitalCare en mijzelf wil ik u hartelijk bedanken voor het invullen van deze enquête over personeelsinstrumenten binnen het onderwijs.

Met vriendelijke groet,

Evelien Wagenaar

---