
Geld maakt niet gelukkig;
Maar **motiveert** het?

Beloningsdifferentiatie in het voortgezet onderwijs

Oktober 2007

Utrecht

Universiteit Utrecht

Bestuurs- en Organisationswetenschap

Master Strategisch HRM

Carly Banas

0347019

J.P. Coenstraat 89bis

3531EP Utrecht

Begeleider Bestuurs- en Organisationswetenschap: drs. Eric van 't Hof

Begeleider Ministerie van OCW: drs. Hans Schwartz

Voorwoord

Deze scriptie is het resultaat van een onderzoek naar beloningsdifferentiatie in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is ter afsluiting van de master Strategisch Human Resource Management en de studie Bestuurs- en Organisationswetenschap aan de Universiteit Utrecht uitgevoerd. Er wordt getracht de werking van beloningsdifferentiatie op docenten te begrijpen in relatie tot motivatie en kwaliteit van lesgeven. Het rapport is voor iedereen bedoeld die interesse heeft voor huidige ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek is uitgevoerd bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) bij de directie Arbeidsmarkt en Personeelsbeleid (AP), in de afdeling Arbeidsvoorwaarden en Arbeidsverhoudingen (A&A) onder algemene begeleiding van Hans Schwartz en inhoudelijke begeleiding van Paul van Heteren. Vanuit de USBO (Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschappen) vond begeleiding plaats door Eric van 't Hof. Alle begeleiders wil ik bij deze bedanken voor de ondersteuning en kritische houding tijdens de uitvoering van het onderzoek en het rapporteren over het onderzoek in deze scriptie. Verder wil ik graag de directie AP en andere medewerkers van OCW bedanken voor het faciliteren van mijn onderzoek en stageplaats. De VO-raad wil ik bedanken voor hulp bij het vinden van respondenten. Ook de scholen waar het onderzoek is uitgevoerd zou ik graag willen bedanken voor hun medewerking. Als laatste bedank ik mijn vader, Ton Banas, voor het idee om onderzoek te doen naar beloningsdifferentiatie in het onderwijs.

Carly Banas

Oktober 2007

Samenvatting

De kwaliteit van het voortgezet onderwijs komt in het geding door de oplopende tekorten in het docerend personeel. Naar verwachting worden de tekorten de komende jaren steeds nijpender en zijn er middelen nodig om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs hoogwaardig blijft. Het handhaven en verbeteren van de kwaliteit van lesgeven van bevoegd personeel is dan een eerste vereiste.

Het ministerie van Onderwijs ziet het invoeren van beloningsdifferentiatie als een middel om te bereiken dat bevoegde docenten gemotiveerd blijven of worden om beter les te gaan geven. Of dit daadwerkelijk een positieve uitwerking heeft op docenten is in dit onderzoek bekeken. De probleemstelling die gehanteerd is luidt:

Wat zijn de ervaringen van docenten in het voortgezet onderwijs over de invoering van beloningsdifferentiatie als motivator voor het verhogen van de kwaliteit van het lesgeven?

De probleemstelling is op vier scholen uit het voortgezet onderwijs onderzocht die beloningsdifferentiatie in hun personeelsbeleid toepassen. Het onderzoek wordt voornamelijk gericht op meningen van docenten.

Uit de literatuur komt een wisselend beeld naar voren met betrekking tot de toepassing van beloningsdifferentiatie in het onderwijs. Veelal lijken er in de implementatie fouten te worden gemaakt of treden er onvoorziene en ongewenste effecten op die de perceptie van het systeem van de docenten beïnvloedt. Die perceptie kan vervolgens ook weer een negatieve uitwerking hebben op de motivatie. De daadwerkelijke uitwerking van het beloningssysteem kan op die manier gefrustreerd raken. Er dienen bij de implementatie van een dergelijk systeem dan weloverwogen keuzes gemaakt te worden die aansluiten op de doelen van de school en helder gecommuniceerd worden.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn dat een eventuele hogere beloning wel degelijk een motivator kan zijn om beter les te gaan geven voor docenten, naar de mening van die docenten. De waardering die zij op die manier krijgen voor het werk dat zij doen is van

groot belang voor die motivatie. Hierbij wordt echter de kanttekening gemaakt dat een hogere beloning geen reden moet zijn om het onderwijs in te gaan. Volgens de docenten blijft lesgeven een soort roeping, een beroep dat je als persoon moet liggen.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	9
2.	Contextuele Inbedding	13
2.1.	Publieke context van het Nederlandse voortgezet onderwijs	13
2.2	Wat houdt kwaliteit van lesgeven in?	15
2.3	Beloning van docenten	17
2.4	Beloningsdifferentiatie	18
3.	Theoretisch Kader	21
3.1	Motivatie	21
	3.1.1 <i>Enkele motivatietheorieën</i>	21
	3.1.2 <i>Motivatie in de publieke sector</i>	24
	3.1.3 <i>Conclusie</i>	26
3.2	Beloningsdifferentiatie	26
	3.2.1 <i>Hoe te belonen?</i>	28
	3.2.2 <i>Implementatie van beloningsdifferentiatie</i>	29
	3.2.3 <i>Conclusie</i>	34
3.3	Beloningsdifferentiatie in het onderwijs	35
	3.3.1 <i>Beloningsonderzoeken in het onderwijs</i>	35
	3.3.2 <i>De kwaliteit van onderwijs</i>	36
	3.3.3 <i>Relatie tussen beloningsdifferentiatie en motivatie</i>	39
	3.3.4 <i>Conclusie</i>	41
4.	Methodologie	43
4.1	Onderzoeksdomein	43
4.2	Steekproef	46
4.3	Dataverzamelmethode	46
4.4	Methode van data-analyse	50

5.	Analyse	51
5.1	Analyse School 1	51
5.2	Analyse School 2	54
5.3	Analyse School 3	57
5.4	Analyse School 4	62
5.5.	Algemene Analyse	66
	<i>5.5.1 Reflectie op de topics</i>	66
	<i>5.5.2 Aanvullende bevindingen</i>	68
6.	Conclusie & Discussie	73
6.1	Literatuurreflectie	73
6.2	Procesreflectie	75
6.3	Conclusie	76
	Bronnen	79

1. Inleiding

Op dit moment is er sprake van een groeiende problematiek in het Nederlandse onderwijsbestel; het onderwijs is aan het vergrijzen waardoor veel docenten in een periode van zes tot tien jaar zullen uittreden. De aanwas van nieuwe docenten is echter niet toereikend. Bovendien zal door de economische groei de vraag naar hoger opgeleiden in de Nederlandse arbeidsmarkt toenemen. Dat vormt voor de onderwijssector een extra probleem, omdat in het onderwijs relatief veel hoger opgeleiden werken. Dit dreigende personeelstekort levert een risico op voor de kwaliteit van het onderwijs. Met name in het voortgezet onderwijs is sprake van een dreigend tekort aan kwalitatief goede docenten. De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs kan dan op een slechte wijze beïnvloedt worden.

Tendensen die het ministerie van Onderwijs nu waarneemt met betrekking tot deze tekorten is dat het aantal lessen dat wordt vervuld door onbevoegde docenten toeneemt. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen les krijgen van docenten die eigenlijk niet opgeleid zijn om die lessen te geven. Door de tekorten neemt dan ook de kwaliteit van onderwijs af (Nota WIO 2007).

Naast een kwantitatief probleem ligt er in het verlengde daarvan dus ook een kwalitatief probleem. Om dit op te vangen dient de kwaliteit van het huidige onderwijs te verbeteren, zodat het voortgezet onderwijs in Nederland in de toekomst - ondanks een tekort aan docenten - kwalitatief hoogwaardig blijft in vergelijking tot de rest van de wereld. Het ministerie van Onderwijs probeert dan ook zowel de kwaliteit van onderwijs als de aanwas van nieuwe docenten te stimuleren. Eén van de manieren waarop het ministerie dit probeert te bereiken is het stimuleren van de toepassing van beloningsdifferentiatie binnen de scholen.

In de huidige decentrale cao tot 1 juli 2007 van het voortgezet onderwijs zijn de voorwaarden opgenomen dat er een vorm van beloningsdifferentiatie plaats kan hebben binnen het loonbetalingssysteem van de scholen. De scholen zelf zijn verantwoordelijk voor het schrijven van beleid en de implementatie daarvan. Er kunnen verschillende systemen van gedifferentieerde beloning ontstaan, bijvoorbeeld individuele beloning,

teambeloning, of zelfs beloning voor de school. Voor de invoering van beloningsdifferentiatie in het voortgezet onderwijs zijn vanaf 2001 extra geldelijke middelen ter beschikking gesteld.

De decentralisatie van beleidsvorming voor scholen wordt benadrukt doordat scholen het hele budget (lumpsum) krijgen toegewezen en daarmee bestedingsvrijheid hebben voor alle materiële en personele kosten. Het budget dat besteedt wordt aan personele kosten wordt bepaald aan de hand van de gemiddelde personeelslasten (gpl) die docenten in de desbetreffende school hebben. Hierin bestaat ook ruimte voor beloningsdifferentiatie. Er is op basis daarvan in 2004 een convenant tot stand gekomen waarin een proef wordt gedaan met beloningsdifferentiatie in het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). De keuze voor het vmbo is gemaakt omdat daar de situatie het meest nijpend is. Als dit beleid succesvol is, wil het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) meer geld ter beschikking stellen voor alle vormen van voortgezet onderwijs om beloningsdifferentiatie verder te ontwikkelen.

De doelstellingen die worden beoogd met het beleid voor beloningsdifferentiatie in het onderwijs zijn:

- *Verbeteren kwaliteit van het onderwijs*; docenten verder professionaliseren met een beloning als bonus wat als gevolg beter onderwijs met zich meebrengt.
- *Aantrekken nieuwe docenten*; door beloningsdifferentiatie zou er een beter beloningsperspectief in het onderwijs ontstaan, wat de aantrekkelijkheid van een baan in het onderwijs vergroot.

Er is nog onduidelijkheid over de haalbaarheid van deze doelstellingen door middel van het invoeren van beloningsdifferentiatie. Medewerkers uit de publieke sector zouden in deze sector willen werken vanwege de maatschappelijke dimensie in plaats van de verwachting van een hogere of extra beloning (Berenschot 2005; Rainey 2003). Internationaal onderzoek brengt verschillende inzichten over dit vraagstuk met zich mee, zowel positieve als negatieve. Zo kan beloningsdifferentiatie helpen organisatiedoelstellingen te bereiken, maar kan er tegelijkertijd een trade-off plaatsvinden waar ongewenste effecten opkomen (Cox 2005; Beer en Cannon 2003; Eberts,

Hollenbeck en Stone 2002). Maar ook de institutionele omgeving kan een rol spelen bij het wel of niet succesvol zijn van beloningsdifferentiatie in het onderwijs (Ballou 2001).

Een kenmerk dat de doelstellingen met elkaar gemeen hebben is motivatie. Voelen docenten zich meer gemotiveerd om zich in te zetten als docent (kwaliteit) en voelen mensen zich meer gemotiveerd te gaan werken in het onderwijs (aantrekkingskracht) bij invoering van beloningsdifferentiatie? Motivatieverhoging is dan een centraal thema waar naar gestreefd wordt bij invoering van beloningsdifferentiatie in het onderwijs.

Docenten die al gemotiveerd zijn goed te werken en daarbij goede prestaties leveren kunnen door middel van beloning worden gewaardeerd. Vervolgens kan dat een stimulans zijn voor andere docenten om ook betere prestaties te leveren. Beloningsdifferentiatie kan dan een instrumentele uitwerking hebben op kwaliteit van onderwijs. Dit is niet aanwezig bij de aantrekkelijkheid van het beroep; instroomcijfers aan lerarenopleidingen zijn immers niet voorspelbaar.

In het huidige beleid wordt beloningsdifferentiatie gezien als een drijfveer voor betere prestaties en voor toetreding in het leraarsberoep. De doelstelling van dit onderzoek is het verrichten van praktijkgericht onderzoek om inzicht te krijgen in het vraagstuk van beloningsdifferentiatie met betrekking tot motivatie van docenten in het onderwijs. Er wordt gekeken naar het huidige beleid in Nederland met betrekking tot beloningsdifferentiatie. In het bijzonder wordt daarin de motivatie van docenten betrokken. Om een kader te hebben waarbinnen motivatie getoetst kan worden en waar onderzoek naar gedaan kan worden is de volgende probleemstelling opgesteld:

Wat zijn de ervaringen van docenten in het voortgezet onderwijs met de invoering van beloningsdifferentiatie als motivator voor het verhogen van de kwaliteit van het lesgeven?

Onder beloningsdifferentiatie wordt verstaan: “het toekennen van extra bonussen, toelagen, periodieken, premies of onkostenvergoedingen in verband met goed functioneren, het leveren van een bijzondere prestatie of het uitvoeren van bijzondere taken, of het honoreren van relevante (onbetaalbare) ervaring bij (her-) indiensttreding” (Nota Werken in het onderwijs 2005, ministerie van OCW). Deze definitie sluit aan op

vele vormen die beloningsdifferentiatie aan kan nemen, zowel op individuele- als op teambasis en zowel incidenteel als structureel voor verschillende soorten prestaties.

Onder motivatie wordt verstaan: Een proces dat de keuzes bepaalt die gemaakt worden door personen of andere organismen uit andere mogelijkheden van vrijwillige acties (Vroom 1964). Kwaliteit van lesgeven kan worden gedefinieerd als de bekwaamheid van een docent om bij te dragen aan de prestaties van de leerlingen (Waterreus 2007). Docenten zijn de lesgevende personeelsleden in het voortgezet onderwijs. Het voorgezet onderwijs betekent: alle vormen van secundair onderwijs zoals dat gegeven wordt in Nederland. Er wordt in het algemeen onderscheid gemaakt tussen voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), Hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

Dit onderzoek is zowel maatschappelijk als wetenschappelijk relevant. De maatschappelijke relevantie is dat gedifferentieerd belonen wordt gezien als een manier om professionelere, betere docenten in het onderwijs te krijgen. Dit staat ook als een middel beschreven in het regeerakkoord van het huidige kabinet (07-02-2007). Daarnaast is beloningsdifferentiatie een van de onderwerpen waarvoor aan de in het coalitieakkoord genoemde breed samengestelde commissie (Commissie Leraren) is gevraagd advies te geven. Dit advies is onder meer gericht op een verhoging van de kwaliteit van onderwijs. Verder is het doen van onderzoek naar de effectiviteit van besteding van maatschappelijke gelden en naar de effectiviteit van een dergelijke financiële prikkel relevant.

Er is tot nu toe weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar beloningsdifferentiatie in het onderwijs. Die onderzoeken die er wel zijn geweest, zijn voornamelijk economisch en kwantitatief van aard. Daarnaast zijn ook een relatief groot aantal onderzoeken niet-wetenschappelijk uitgevoerd. De meeste onderzoeken die kwalitatief zijn uitgevoerd richten zich veelal op schoolleiders. Dit onderzoek richt zich echter op het niveau van de docenten zelf. Verder is op wetenschappelijke basis niet bekend wat nu eigenlijk uitkomsten zijn van invoering van beloningsdifferentiatie in het Nederlandse onderwijsstelsel en of de doelstellingen van het huidige beleid kunnen en worden behaald.

2. Contextuele Inbedding

Het onderwijs in Nederland bestaat uit complexe organisaties met platte organisatiestructuren (Eurydice 2006) die ondanks de korte lijnen daarbinnen een zekere mate van bureaucratie kennen (Onderwijsraad 2004). Daarnaast staan hun medewerkers, de docenten, bekend als een bepaald slag mensen die doelbewust voor een baan in het onderwijs kiezen. Lange tijd kregen de scholen specifieke regels en richtlijnen voor het voeren van beleid in de school door het ministerie van Onderwijs opgelegd. Scholen hebben echter steeds meer autonomie gekregen; door de decentralisatie van de vorming van de arbeidsvoorwaarden in het voortgezet onderwijs en de invoering van de lumpsum-bekostiging. Doordat scholen deze (institutionele) complexiteit bezitten en nog niet lang het eigen beleid maken is het invoeren van beloningsdifferentiatie anders dan het invoeren van beloningsdifferentiatie in een bedrijf. De context waarin scholen in Nederland zich bevinden is dan ook van belang.

2.1 Publieke context van het Nederlandse voortgezet onderwijs

Scholen in Nederland worden per definitie gezien als onderdeel van de publieke sector. Dit is omdat zij hun bekostiging ontvangen vanuit de overheid op basis van artikel 23 van de Grondwet, waar geschreven staat dat openbaar en bijzonder onderwijs financieel gelijkgesteld dienen te worden (Eurydice 2006). Hoewel er dus zowel publieke als bijzondere (private) scholen (veelal gebaseerd op een religieuze achtergrond) bestaan, zijn deze scholen toch onlosmakelijk met de publieke sector verbonden. Dit komt doordat alle scholen financiering ontvangen van de overheid in de vorm van een groot bedrag die zij met enige vrijheid kunnen besteden, de zogeheten lumpsum. Deze financiële afhankelijkheid bepaalt volgens Rainey (2003) al voor een groot gedeelte de publieke identiteit van een organisatie. Ondanks dit feit zijn er meerdere facetten die bijdragen aan de publieke identiteit van scholen in het Nederlandse middelbare onderwijs.

Leisink (2007) houdt een andere definitie op de publieke sector aan. De publieke identiteit van een organisatie houdt volgens Leisink in dat de organisatie gericht is op het

realiseren van een hoger doel en een oriëntatie heeft op de langere termijn. Dit gegeven geldt ook voor scholen in Nederland. In het onderwijs wordt dat hogere doel verwoord als: *“Het onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht en respect voor de verschillende levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving”* (Eurydice 2006). De vernieuwingen zoals de invoering van de lumpsum en de tweede fase in het onderwijs hebben het algemene doel het verbeteren van de aansluiting op het vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt, op een kosteneffectieve manier. Daarnaast luidt de koers van het voortgezet onderwijs: *“De leerling geboeid, de school ontketend”* (Eurydice 2006).

Uit de bovengenoemde doelen en de koers van het voortgezet onderwijs is op te maken dat de leerling voorop staat, zodat die een goede basis bezit voor het verdere leven; de leerling moet namelijk geboeid worden, een goed uitzicht op vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt hebben én een goede sociale ontwikkeling als basis daarvoor. De school moet vervolgens zelf keuzes maken die de doelen ondersteunen en zelf de financiën beheren. Echter, het ministerie geeft aan dat er wel toezicht moet zijn op het bestedingspatroon van de scholen, zodat misbruik daarvan voorkomen wordt (Eurydice 2006). De financiën zijn dan een punt van discussie, tussen vrijheid van de school en de verbintenis aan de overheid. Dit is een spanningsveld: financiële vrijheid van de school, die vervolgens toch vast zit aan de wensen van het ministerie die als doel stelt dat de school verantwoordelijkheid moet afleggen voor de manier waarop zij dat geld besteedt.

Volgens Leisink (2007) hebben publieke organisaties veelal ambigue en conflicterende doelen. Ook Rainey (2003) stelt dat publieke organisaties vaak te maken hebben met meerdere doelen die vaag en ongrijpbaar kunnen zijn. Dit betekent dat er doelen nagestreefd worden in een publieke organisatie die niet tegelijkertijd haalbaar zijn. Dit geldt ook voor het onderwijs. Aan de ene kant wil men de scholen efficiënt en effectief laten werken en mag dit niet ten koste gaan van de kwaliteit van het onderwijs dat wordt gegeven. Aan de andere kant is de productiviteit van docenten eigenlijk niet goed te meten; er zijn teveel omgevingsfactoren aanwezig (bijvoorbeeld de intellectuele capaciteit van de leerlingen) die de uitkomsten van leerlingen kunnen beïnvloeden. Volgens Rainey is dit een algemeen voorkomend probleem in de publieke sector; de

effectiviteit van het individu is moeilijk te beoordelen omdat deze niet goed zichtbaar is en als die niet zichtbaar is, hoe kan je dan sturen op prestaties? Zo presteren leerlingen in achterstandswijken bijvoorbeeld vaak slechter dan leerlingen die leven in een betere buurt (Canton en Webbink 2004). Dit heeft tot gevolg dat het niet mogelijk is om docenten op resultaten van leerlingen te beoordelen, aangezien de prestaties van leerlingen niet evenredig zijn met de kwaliteit van de docent. Het voorkomen van perverse (ongewenste, onvoorziene) effecten is dan van belang.

Beloningsdifferentiatie wordt door het ministerie van Onderwijs gezien als een middel om de strategische lange termijn- positie van de scholen te versterken en zo de kwaliteit van het onderwijs, nu en in de toekomst, te helpen waarborgen. Zowel de langere termijn als het hogere doel spelen dan een grote rol in de beleidsvorming van het voortgezet onderwijs in Nederland. Wanneer het op het Human Resources (HR)-beleid aankomt, voornamelijk met betrekking tot invoering van beloningsdifferentiatie in het onderwijs, staat ook hier uiteindelijk het welzijn van de leerling voorop. Het draait immers niet alleen om de “harde” prestaties van docenten, maar ook om de kwaliteit van onderwijs die zij de leerlingen bieden. Het geven van goed onderwijs wordt dan ook gereflecteerd in de doelen. HR-beleid en dan ook beloningsdifferentiatie zijn slechts een middel om goed onderwijs te ondersteunen en te ontwikkelen, zij zijn geen doel op zich. Het voornaamste doel is van maatschappelijke aard. Het maatschappelijke doel draait namelijk om de leerling; daar ligt de basis van het onderwijs. De leerling moet een kwalitatief goede opleiding krijgen, om op die manier een goede basis te hebben voor de kennisintensieve samenleving. Het is dan ook van belang dat zij op school les krijgen van kwalitatief goede docenten.

2.2 Wat houdt kwaliteit van lesgeven in?

Onder de kwaliteit van docenten wordt in de wet BIO (Beroepen In het Onderwijs) verstaan; het aantal docenten dat bevoegd is. Er is een bevoegdheidseis of bekwaamheidseis, die de kwaliteit van het onderwijs moeten waarborgen. Een docent is

bevoegd als hij of zij dat voor augustus 2006 al was, of als hij of zij met een getuigschrift van het hoger onderwijs, behaald na die datum, heeft aangetoond dat hij of zij voldoet aan de vastgestelde bekwaamheidseisen. De bedoeling is echter wel dat docenten hun bekwaamheid onderhouden en zich verder ontwikkelen. Dit is zowel een verantwoordelijkheid van de docent zelf, als van de school waar hij of zij werkzaam is. In de wet BIO staan verschillende competenties vermeld waar een docent in het voortgezet onderwijs aan moet voldoen en waarop hij of zij zich dient te ontwikkelen volgens het ministerie van OCW. De competenties zijn ontwikkeld door het SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) in samenspraak met het onderwijsveld. Deze competenties zijn:

- 1) *Interpersoonlijke competentie*; Leiding geven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen.
- 2) *Pedagogische competentie*; Zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling, of: bevorderen van de ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.
- 3) *Vakinhoudelijke en didactische competentie*; Zorgen voor een krachtige leeromgeving en bevorderen van het leren.
- 4) *Organisatorische competentie*; Zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.
- 5) *Samenwerken in een team*; Zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's; bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
- 6) *Samenwerken met de omgeving*; In het belang van de leerlingen een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.
- 7) *Competent in reflectie en ontwikkeling*; Zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.

Het brede vlak waarop het beroep docent betrekking heeft in deze competenties wordt duidelijk in schema 2.1. De docent dient de competenties voornamelijk voor de leerling te ontwikkelen, maar daarmee staat hij of zij ook in contact met collega's, de omgeving en zichzelf.

<i>Overzicht competenties</i>	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
<i>Interpersoonlijk</i>	1	5	6	7
<i>Pedagogisch</i>	2			
<i>Vakinhoudelijk & didactisch</i>	3			
<i>Organisatorisch</i>	4			

Figuur 2.1: Overzicht draagvlak competenties (Wet BIO).

2.3 Beloning van docenten

Docenten in het voortgezet onderwijs kunnen sinds de invoering in 2004 van het nieuwe functiewaarderingssysteem in het voortgezet onderwijs (FUWA-VO) worden benoemd in schalen. Afhankelijk van de inhoud en zwaarte van hun functie kunnen zij worden betaald en benoemd in de leraarsfuncties LB, LC en LD. Er is ook een functie LA, maar die geldt alleen voor basisscholen en niet-docerende personeelsleden.

Het functiewaarderingssysteem biedt ruimte voor functiedifferentiatie. Binnen FUWA-VO zijn voor leraarsfuncties op de niveaus LB, LC en LD voorbeeldfuncties opgenomen. Die zijn voor de scholen bedoeld als referentiekader voor de waardering van de leraarsfuncties waaraan de school behoefte heeft. Scholen zijn dus niet verplicht om die voorbeeldfuncties over te nemen. Zij zijn vrij om functiedifferentiatie in te vullen zoals zij zelf geschikt achten, weliswaar in samenspraak met de medezeggenschapsraad.

Docenten doorlopen binnen hun leraarsfunctie een carrièrepatroon, waarbij sprake is van jaarlijkse periodieke salarisverhoging gebaseerd op de schaal. Binnen dit carrièrepatroon bereiken docenten na ongeveer achttien jaar het bij de functie behorende maximumsalaris. In vergelijking met andere loonschalen in de publieke sector is dit erg lang, de gemiddelde periode om een schaal te doorlopen is tien a twaalf jaar (Nota WIO 2007). Door functiewaardering zitten docenten niet langer per definitie vast aan één schaal.

De docenten kunnen door functiedifferentiatie bij bijvoorbeeld goed functioneren of het op zich nemen van extra taken gepromoveerd worden naar een hogere functie waardoor er een ongelijke positie kan ontstaan ten opzichte van collega's. In schaal LB vallen vaak de docenten die alleen lesgevende taken hebben, een promotie naar schaal LC of LD kan samenhangen met het uitvoeren van aanvullende taken zoals beleidsmatige- en managementtaken.

<i>Voortgezet Onderwijs</i>	Leraar		
<i>Salarisschaal</i>	LB	LC	LD
<i>Beginsalaris</i>	2251	2264	2273
<i>Eindsalaris</i>	3441	4015	4567
<i>Salarislijn in jaren</i>	18	18	18

Figuur 2.2: Salarissen in Euro's op loonpeil 1-1-2007

(Nota WIO 2008).

2.4 Beloningsdifferentiatie

De beloning van docenten kent volgens het ministerie van Onderwijs een achterstand ten opzichte van werknemers in de markt. Deze achterstand varieert van 7 % voor hoger opgeleiden in het primair onderwijs tot 20% voor academici in het voortgezet onderwijs en de bve-sector. Docenten krijgen dan relatief weinig betaald in een fulltime-functie (Nota WIO 2007). Een vorm van variabele beloning wordt gezien als een middel om meer docenten aan te trekken en zo de kwaliteit van docenten te kunnen verbeteren en om de verschillen met de markt enigszins te verkleinen. Dit kan zowel structureel als incidenteel plaatsvinden.

Op dit moment wordt beloningsdifferentiatie nog niet veel toegepast, hoewel veel docenten het een goed idee vinden om bijzondere taken extra te belonen (Aandachtsgroepenmonitor 2004). Ook verschillende onderwijsorganisaties stellen dat beloningsdifferentiatie een manier kan zijn om de aanwas en kwaliteit van docenten te

waarborgen (VO, februari 2007). Scholen moeten hiervoor ruimte maken in de lumpsum, maar dit is niet altijd eenvoudig.

Om de toepassing van beloningsdifferentiatie te stimuleren is er door het ministerie van Onderwijs in 2004 een convenant opgesteld voor het vmbo met een looptijd tot 1 januari 2008. Dit convenant richt zich op het vmbo omdat deze docenten vaak minder beloning ontvangen dan de docenten die werken op de havo of het vwo. Mede daardoor is het vmbo ook minder aantrekkelijk voor startende docenten.

In het kader van dit convenant hebben vmbo-scholen structureel extra geld voor beloningsdifferentiatie ontvangen, gebaseerd op het aantal leerlingen van de betreffende school. De school dient dit bedrag zelf te verdubbelen en vervolgens in te zetten voor beloningsdifferentiatie op de vmbo-school. Ook in de specifieke toepassing van beloningsdifferentiatie is de school vrij om het beleid invulling te geven. Toch verloopt de implementatie van beloningsdifferentiatie nog niet zo vloeiend als was bedoeld.

Mogelijke belemmeringen voor scholen die vanuit monitors over beloningsdifferentiatie naar voren zijn gekomen zijn dat er een gelijkheidscultuur heerst binnen het onderwijs, waarbij geen ruimte zou zijn voor differentiatie tussen personeelsleden. Maar ook zijn er geen heldere criteria voor gedifferentieerde beloning waar scholen hun beleid aan kunnen verbinden; het heeft geen prioriteit of urgentie binnen de scholen en er is geen specifieke deskundigheid op dit terrein, aangezien niet alle scholen een professionele personeelsfunctionaris in dienst hebben. Ook het ontbreken van financiële middelen is aangekaart als een belemmering om tot beleid voor beloningsdifferentiatie over te gaan (Reader gedifferentieerd belonen). Er zijn dan verschillende aandachtspunten waar scholen rekening mee moeten houden bij de implementatie van beloningsdifferentiatie.

3. Theoretisch kader

Beloningsdifferentiatie in het onderwijs kent een aantal belemmeringen. Er is lang gedacht dat een vorm van beloningsdifferentiatie niet in een publieke organisatie thuishoort om prestaties en de kwaliteit van individuele prestaties te meten en te verbeteren. Dit beeld lijkt langzaam te veranderen, aangezien steeds meer scholen een vorm van beloningsdifferentiatie proberen in te passen in het beleid. Het idee waarop die toepassing van beloningsdifferentiatie wordt gebaseerd is dat beloning motiveert en dat (de kans op) een extra beloning nog sterker motiveert voor mensen om hun werk beter uit te voeren. Motivatie is dan een kernbegrip dat tussen beloningsdifferentiatie en de prestatie van de docent in komt te staan. Dit kan vervolgens zorgen voor een hogere kwaliteit van het onderwijs. Deze verwachte relatie is weergegeven in het onderzoeksmodel in figuur 3.1.



Figuur 3.1: Onderzoeksmodel; Invloed van beloningsdifferentiatie op motivatie.

3.1 Motivatie

3.1.1 Enkele Motivatietheorieën

Het is van belang voor een werkgever om gemotiveerde medewerkers te hebben die de organisatie goed kunnen en willen ondersteunen. Volgens De Moor (1998) zitten er vereisten aan het motiveren van personeel vast. *“Optimale arbeidsmotivatie vereist heden ten dage zowel gedragsregulerende krachten die inwerken op (extrinsiek) als gedragsregulerende krachten die werken vanuit (intrinsiek) het individu”* (De Moor 1998, p. 25). Hierbij verstaat De Moor onder extrinsiek: datgene wat van buitenaf wordt toegevoegd en dus niet behoort tot het wezen van de geleverde arbeid (bijvoorbeeld een financiële beloning als salaris). Onder intrinsiek wordt verstaan: het wezenlijke van de

arbeid; de als belonend ervaren opbrengst van geleverde prestaties heeft een interne waarde (bijvoorbeeld plezier in de uitvoering van het werk). Er dient dan een combinatie te bestaan van deze extrinsieke en intrinsieke motivatiemethoden om individuen optimaal te motiveren vanuit een soort “ruilhandel” waarmee de werknemer zijn of haar persoonlijke waarden kan verwezenlijken. Maar ook de waarden die medewerkers hebben, individueel of cultureel, zijn van belang. *“Mensen zijn gemotiveerd wanneer de beloning in overeenstemming is met hun waarden; met datgene waar ze waarde aanhechten of voorkeur aan geven”* (De Moor 1998, p. 33).

De Moor noemt twee variabelen die bepalend zijn voor de individuele prestaties van medewerkers in een organisatie, namelijk bekwaamheden en motivatie. Een medewerker dient zowel de bekwaamheden te bezitten om het vak uit te oefenen als de motivatie te hebben om deze daadwerkelijk uit te voeren. Van belang hierbij is de zelf-perceptie; in hoeverre een persoon zichzelf competent genoeg beschouwd en dat ook werkelijk is. Zowel zelf-onderschatting als zelf-overschatting zijn valkuilen die de uiteindelijke prestatie negatief kunnen beïnvloeden. De vooruitzichten die de werkgever met beloning biedt moeten dan ook nog overeenkomen met de waarden en perceptie van de werknemer. Zo stelt De Moor (1998) dat de medewerker de beloning haalbaar en rechtvaardig moet zien om motiverend te werken.

De theorie van de hand van Victor Vroom, de expectancy theory of motivation (verwachtingstheorie), is veelvuldig toegepast in de wetenschappelijke literatuur en ook specifiek bij het meten van de motivatie van docenten (Kelley, Heneman III, Milanowski, 2002). Motivatie komt in deze theorie voort uit een positieve samenhang tussen inspanning en prestatie met als resultaat een gewenste beloning die een behoefte bevredigt, wat het de moeite waard maakt om te werken. Vroom heeft hierop een formule ontwikkeld vanuit drie uitgangspunten: valentie (aard van de beloning waar mensen behoefte aan hebben), verwachting en instrumentaliteit (de perceptie van werknemers). Mensen hebben dan een bepaalde behoefte waar aan voldaan moet worden conform de verwachtingen die zij hebben, de perceptie die zij hebben van de beloning en de perceptie die zij hebben van het werk dat zij doen. Dit houdt in dat wanneer medewerkers het idee hebben dat zij goed presteren, de beloning in lijn moet liggen van de waarde van die

prestatie en de behoeften van de medewerker bevredigt, zodat de beloning motiverend werkt. Motivatie komt dan voort uit een combinatie van deze uitgangspunten die psychologisch op elkaar inwerken (Vroom 1964). Uit de verwachtingstheorie volgt dat mensen verschillend kunnen reageren op beloning. De valentie, verwachting en de perceptie van beloning kunnen immers per persoon verschillen, waardoor de mate van motivatie ook verschilt. Het punt dat hier gemaakt wordt is dat mensen individuen zijn wiens perceptie van beloning bij elk persoon anders beïnvloedt wordt. De balans waar mensen behoeften hebben, de verwachting die zij hebben en de perceptie die dat oplevert, is persoonsafhankelijk.

Vanuit deze beide theorieën volgt dan dat het met betrekking tot motivatie van medewerkers belangrijk is dat er een balans gevonden wordt tussen de verwachtingen en percepties (zowel de zelf-perceptie als die van de beloning) van medewerkers en dat de daadwerkelijke beloning die zij daarvoor krijgen daaraan voldoet.

Veel verschillende motivatietheorieën zijn bekend in de wetenschappelijke wereld, niet alleen afhankelijk van (persoonlijke) voorkeur maar ook van wetenschapsgebied. Motivatietheorieën hebben hun achtergrond volgens Steel en König (2006) in de economie, sociologie en psychologie. Steel en König trachten deze theorieën te integreren aangezien zij allemaal een gezamenlijk doel hebben, namelijk het begrijpen van de menselijke natuur. Het werkelijke begrip van gedrag wordt volgens hen gehinderd door de verschillende interpretaties uit de verschillende disciplines. Zij zijn van mening dat de vooruitgang van de wetenschap tegen wordt gewerkt door de segregatie van die theorieën. In dit licht ontwikkelden zij de temporale motivatie theorie (TMT). De TMT is gebaseerd op de kernelementen van verschillende motivatietheorieën. Tijd is volgens Steel en König een centraal punt in de gebruikte motivatieliteratuur dat zij van groot belang achten. Zij ondersteunen dit door een quote van Drucker: *“The time dimension is inherent in management because management is concerned with decisions for action”* (Drucker 1954; Steel en König 2006: 890)

TMT houdt in dat motivatie begrepen kan worden door de basis van een aantal theorieën samen te voegen, hierin spelen effecten van verwachting en waarden een rol die samen verzwakt kunnen worden door vertraging (uitstel = de tijd) van die verwachting en

waarden, bijvoorbeeld met verschillen in beloning en verlies. Ook in deze theorie spelen verwachting en waarden van een persoon een grote rol bij de motivatie om goed te werken, maar ook zijn er valkuilen die juist kunnen demotiveren. Zij behandelen dus niet alleen de motivatie van mensen, maar ook de demotivatie die kan optreden wanneer er niet voldaan wordt aan de verwachting en waarden van medewerkers. De tijd waarin dat plaatsvindt is hierin een cruciale factor die de motivatie van mensen beïnvloedt, zonder die factor is een motivatietheorie per definitie deficiënt volgens Steel en König (2006).

3.1.2 Motivatie in de publieke sector

Er is één theorie die veelal wordt aangehaald in de motivatieliteratuur die betrekking heeft op de publieke sector. Er wordt namelijk vaak gesteld dat personeel in de publieke sector sterker intrinsiek gemotiveerd wordt dan personeel in de private sector, dit staat bekend als het zogenaamde public service motivation (PSM) (Rainey 2003). Het maatschappelijke doel van het werk legt volgens hen de basis voor de motivatie van mensen werkzaam in de publieke sector.

Uit onderzoek van Camilleri (2007), dat gestoeld is op deze theorie, is echter gebleken dat de PSM van publieke medewerkers voornamelijk voortkomt uit de organisationele omgeving. Camilleri stuitte ook op een relatie tussen beloning en de PSM, namelijk dat een hogere beloning de hoogte van motivatie positief beïnvloedt. Dit kan betekenen dat personeel in de publieke sector wel degelijk gemotiveerd kan worden door extrinsieke factoren. Cammilleri vond geen directe link tussen salaris en PSM, maar verklaart dit echter door de schaal-indeling waar het salaris in de publieke sector op gebaseerd wordt; de indeling in de schaal heeft te maken met de hoogte van de functie die door een medewerker wordt bekleed (Wright 2003; Camilleri 2007). De gedachte hierachter is dat bij een schaalindeling van salaris de medewerkers meer gaan verdienen naarmate zij langer in de functie werkzaam zijn, maar de schalen kennen wel een eindpunt waarop er geen verdere salarisstijging in de vorm van periodieken meer mogelijk is. Medewerkers die al langer werkzaam zijn in de publieke sector krijgen een hogere beloning en blijven daar werkzaam in, wat een hogere motivatie kan betekenen. Het is zelfs gebleken dat mensen die sterker intrinsiek gemotiveerd worden, sneller zelf de keuze maken voor

prestatiebeloning dan mensen met een extrinsieke motivatie, die kiezen vaker voor hogere startsalarissen (Clugston, Howell, Dorfman, 2000).

Burgess en Ratto (2003) geven aan dat in de publieke sector de prestatieprikkels in de vorm van beloning minder hoog hoeven zijn dan in de private sector om het personeel gemotiveerd te houden, omdat personeel in de publieke sector sterker intrinsiek gemotiveerd zou zijn dan in de private sector. Dit zou dan óók gelden voor personeel in het onderwijs. Bij personeel met zo'n sterke intrinsieke motivatie dient volgens hen bij invoeren van beloningsdifferentiatie echter niet te veel nadruk te worden gelegd op de beloning, omdat dan het gevaar bestaat dat deze de intrinsieke interesse van mensen kan doen afnemen, (Deci en Ryan 1985; Burgess en Ratto, 2003; Rynes, Gerhart, Parks, 2005) dit staat bekend als het zogenaamde *overjustification* effect (Wiersma, 1992). Uit het onderzoek van Camilleri (2007) is echter gebleken dat dit niet het geval hoeft te zijn. Ook Wiersma (1992) stelt dat de motivatie van mensen in de publieke sector niet negatief beïnvloedt hoeft te worden door extrinsieke factoren als beloning.

Wiersma geeft in zijn onderzoek naar effecten van extrinsieke beloning in intrinsieke motivatie aan dat de manier van meten bepalend is; of deze wordt gedaan na het uitvoeren van de taak of tijdens het uitvoeren van de taak. Het hangt er daarbij vanaf of de respondent een keuze bezit waarmee hij of zij de taak vervult dat zorgt voor verschillende uitkomsten. Bij de ene manier van meten (free-time measure -meting in de vrije tijd van de respondent-) blijkt dat het *overjustification* effect ontstaat en bij de andere manier (task performance - meting tijdens een experimentele sessie-) blijkt dat de extrinsieke beloning een toevoeging is op de intrinsieke motivatie. Eigenlijk is er dan geen duidelijkheid over welke invloed extrinsieke beloningen nu echt op intrinsieke motivatie hebben. Er kan dan ook geen definitieve uitspraak worden gedaan of extrinsieke beloning zorgt voor een positief effect of voor een negatief effect op intrinsieke motivatie. Dit wordt ook gesteld door Evers (2007) in navolging van een onderzoek van Guthrie (2007). Volgens Evers kan het onderscheid tussen extrinsiek/intrinsiek dan ook als "mistig" worden bestempeld omdat beloning zowel neutraal als positief kan uitwerken op intrinsieke motivatie. In het geval van docenten in het voortgezet onderwijs is dan ook niet duidelijk op basis van deze literatuur in hoeverre zij gemotiveerd kunnen raken door een extra extrinsieke beloning.

Voorafgaand aan een beloning gaat een (functionerings-) beoordeling volgens Kuvaas (2006I). Hij onderzocht of intrinsieke motivatie een medierende rol speelt tussen tevredenheid met de beoordeling en prestatie in het werk. Dit bleek het geval te zijn. Zo kan intrinsieke motivatie bijdragen aan een betere prestatie, als er maar tevredenheid is over de manier waarop de beoordeling tot stand komt en over de uitkomst van een beoordeling. Kuvaas stelt dan ook dat tevredenheid over beoordeling de motivatie van werknemers kan doen toenemen waardoor zij ook beter zullen presteren. De beoordeling die voorafgaat aan het toekennen van een eventueel hogere beloning verdient dan ook aandacht.

3.1.3 Conclusie

In veel motivatietheorieën is het voornamelijk van belang dat er een balans ontstaat tussen verschillende facetten van het werk en hoe het werk wordt ervaren. In de literatuur worden voornamelijk de termen verwachting, behoefte, perceptie, waarden, tevredenheid en tijd genoemd als variabelen die de arbeidsmotivatie van een persoon bepalen. Dat motivatie van mensen in de publieke sector anders werkt dan mensen die werken in de private sector, wordt zowel bewezen als afgedaan. De basis van arbeidsmotivatie in de publieke sector of de private sector lijkt toch voor een belangrijk deel te liggen in een juiste balans van verschillende kenmerken. Dat deze voor een sector verschillen is mogelijk, maar de verschillen kunnen ook liggen in de individuele voorkeuren net als bij verschillende bedrijven in de private sector.

3.2 Beloningsdifferentiatie

Beloningsdifferentiatie kan op verschillende manieren worden toegepast in de publieke sector, zoals in de vorm van een prestatiebeloning, een competentiebeloning, een teambeloning, of een beloning die wordt verdeeld over de gehele organisatie. “Beloningsdifferentiatie” is dan ook een overkoepelende term voor deze vormen. In de private sector zijn vaak ook andere manieren mogelijk zoals winstdeling en aandelenbezit

als gift (Rynes, Gerhart, Parks 2005). Deze vormen kunnen uiteraard niet toegepast worden in de publieke sector.

Prestatiebeloning vindt meestal plaats op basis van gemeten goede individuele prestaties. Competentiebeloning is een individuele beloning gebaseerd op de competentieontwikkeling van de persoon. Teambeloning is een groepsbeloning op basis van groepsprestaties en organisatiebeloning is een groepsbeloning voor de hele organisatie die onderling verdeeld wordt of opnieuw geïnvesteerd in het bedrijf.

Op elke vorm van beloningsdifferentiatie berusten pluspunten en risico's, zoals deze weergegeven zijn in figuur 3.2. Zo is er bij individuele prestatiebeloning de kans dat deze sterk motiveert en de prestaties verbetert (Rynes et al. 2005). Daarnaast zijn individuele prestaties meestal niet goed te meten en zou het de samenwerking met collega's ontmoedigen. Competentiebeloning is vaak gebaseerd op onduidelijke doelstellingen; mensen bezitten nu eenmaal verschillende competenties en het is lastig deze per persoon aan te duiden en verder te ontwikkelen. Bij teambeloning is er een hogere kans op free-rider gedrag (het meeliften op de prestaties van anderen) en brengt het verminderde motivatie met zich mee. Ten slotte zou organisatiebeloning een te klein effect hebben op het individu om motiverend te werken maar wel eenvoudig toe te passen zijn (Rynes et al. 2005). Door de plus- en minpunten van de soorten beloningsdifferentiatie gebruiken organisaties dan ook vaak een combinatie van deze vormen (Kuvaas, 2006II; Gerhart en Rynes, 2003).

3.2.1 Hoe te belonen?

Er bestaat een discrepantie tussen dat wat mensen zeggen en dat wat ze echt vinden, volgens Rynes, Gerhart en Minette (2004). Er is dan een grote kans dat beloning een veel grotere motivator is dan over het algemeen en in de wetenschap wordt aangenomen. In een vergelijkende studie van beloningsonderzoeken kwamen zij tot deze conclusie. Mensen vertonen vaak sociaal wenselijke reacties, waarbij ze de neiging hebben om keuzes te maken die sociaal wenselijk gedrag reflecteren (Nunnally, Bernstein, 1994; Rynes et al. 2004). Rynes et al. onderstrepen vier principes waarin keuzes moeten worden gemaakt als beloningsdifferentiatie als motivatie-instrument wordt toegepast.

Vormen van beloningsdifferentiatie	Risico	Pluspunt
<i>Prestatie-beloning (individueel)</i>	Slechte meetbaarheid Kan slecht zijn voor de samenwerking Ingewikkelde, dure toepassing	Kan sterk motiveren Gericht op verbetering
<i>Competentiebeloning (Individueel)</i>	Subjectieve meetbaarheid, Ingewikkelde toepassing.	Kan motiveren Gericht op ontwikkeling.
<i>Teambeloning (Groep)</i>	Free-rider gedrag, Slechte individuele meetbaarheid.	Versterkt samenwerking.
<i>Organisatiebeloning (Groep)</i>	Niet motiverend genoeg voor individuen.	Relatief eenvoudige toepassing.

Figuur 3.2: Vormen van beloningsdifferentiatie met voor- en nadelen. Afgeleid uit: Rynes et al. 2005;

Kuvaas 2006II.

Ten eerste dienen er verschillende beloningsmogelijkheden te zijn, wil beloning een belangrijke motivator zijn. Er dient dan variatie te zijn in de manier waarop men betaald wordt. Alleen als er iets te winnen valt, kan beloning als een motivator dienen.

Ten tweede is het effect van geld als motivatie-instrument niet evenredig bij personen op verschillende beloningsniveau's. Geld heeft namelijk niet voor iedereen dezelfde waarde.

Verder benadrukken Rynes et al. (2004) dat mensen de rechtvaardigheid van beloning in relatieve termen beoordelen. Medewerkers moeten het idee hebben dat zij gelijk op prestaties worden beloond, anders kan er ongewenst gedrag van die medewerkers gaan ontstaan. Vierde punt is dat het belang van beloning verschilt per doelstelling van de organisatie zoals werving, behoud, of prestatie. Niet op elke doelstelling heeft beloning een even grote invloed. Dit houdt bijvoorbeeld in dat wanneer een bedrijf wil werven, een bepaalde vorm van beloningsdifferentiatie daarbij kan helpen, maar dat die vorm niet

geschikt is voor het behoud van werknemers. Maar ook verschillende dimensies van beloning kunnen deze verschillend beïnvloeden. Zo kan een scherpere differentiatie sterker motiveren dan een erg zwakke, waar er bijna geen verschil in de uiteindelijke beloning merkbaar is.

3.2.2 Implementatie van beloningsdifferentiatie

Een nieuw beloningssysteem heeft niet altijd het beoogde effect op de organisatie, daarom is het nodig dat er vooraf wordt nagedacht over de directe en indirecte kosten die het met zich meebrengt. Beer en Cannon (2004) geven aan dat hoewel prestatiebeloning wel degelijk kan motiveren, er weinig aandacht is besteedt aan de vraag of de voordelen zwaarder wegen dan de kosten, of dat er een *fit* bestaat tussen de beloningsstructuur met de bestaande cultuur in de organisatie. Prestatie- beloningssystemen zouden alleen rekening houden met de taken waarop de prestatie beoordeeld wordt en niet met aanverwante zaken waarvan de organisatie indirect profiteert (Beer en Cannon 2004). Zij onderzochten een case van Hewlett Packard waarin dertien verschillende alternatieve beloningsstructuren werden ingevoerd. Het management van Hewlett Packard ondervond moeilijkheden bij de implementatie, waardoor verschillende systemen werden stopgezet. Daarnaast waren zij er niet zeker van of medewerkers werden gemotiveerd door een eventueel hogere beloning of door de betere communicatie van de organisatiedoelen.

Problemen waren verder dat managers te enthousiast waren en te gemakkelijk dachten over het invoeren van nieuwe beloningssystemen. Dit bracht ongewenste consequenties met zich mee; er waren moeilijkheden met betrekking tot de balans om zoveel extra te betalen dat het motiveert en toch niet te veel kosten oplevert voor de organisatie. Uit dit onderzoek is op te maken dat prestatie- beloningssystemen implementatieproblemen met zich meebrengen. Ook stellen Beer en Cannon dat geldelijke stimulansen in een snel veranderende omgeving de capaciteit om vertrouwen en binding op te bouwen van een organisatie ondermijnen. Zij bevelen aan om het implementatieproces te introduceren als een *negotiation* (onderhandeling) met medewerkers wanneer het management de ongewenste gevolgen wil ontwijken (Beer en Cannon 2004).

Ook Cox (2005) verklaart dat er bij beloningsdifferentiatie onvoorziene kosten en ongewenste effecten een grote rol kunnen spelen. Zij stelt dat er twee gedachtegangen

waar te nemen zijn in de wetenschap in de evaluatie van beloningssystemen, de eerste tracht een relatie te leggen tussen betere financiële prestaties met het gebruik van beloningsdifferentiatie en de tweede evalueert het effect op gedrag en houding van mensen bij toepassing van beloningsdifferentiatie. Er zijn alleen weinig onderzoeken die zich richten op operationele uitkomsten en de impact op de organisatie (Cox 2005). Uit haar onderzoek blijkt dat bij nieuwe beloningssystemen de onverwachte kosten in het implementeren, opereren en oplossen van problemen de belangrijkste uitkomsten waren voor de managers, maar ook bracht de implementatie van nieuwe systemen veel administratieve rompslomp met zich mee en kostte de implementatie veel tijd. Verder waren dezelfde problemen waargenomen in verschillende sectoren met verschillende beloningsdifferentiatie-systemen.

Dit impliceert dat er geen grote verschillen zijn in de uitkomst van de evaluatie van implementatie van beloningssystemen in verschillende bedrijven. Cox stelt dan ook dat de voordelen van het implementeren van beloningsdifferentiatie niet altijd de ongewenste consequenties compenseren.



Figuur 3.3; Voorbeeld van ongewenste effecten bij het toepassen van beloningsdifferentiatie.
(John Trever 1999)

Het toepassen van beloningsdifferentiatie gebeurt echter niet zomaar, er wordt een bepaald doel beoogd dat de implementatie van een beloningssysteem teweeg moet brengen. Rynes, Gerhart, Parks (2005) stellen dat prestaties kunnen verbeteren wanneer medewerkers zowel informatie krijgen waardoor zij beter kunnen presteren als ook een stimulans hebben om op die informatie te reageren. Prestatiebeloning kan er dan bij helpen prestaties te verbeteren. Als een algemene regel staat echter wel bekend dat een bonus de omvang moet hebben van vijf tot tien procent van het generieke (basis-) salaris, wil deze motiverend werken (Heneman, Ledford, Gresham, 2000; Kuvaas, 2006II).

Uit onderzoek is ook gebleken dat mensen harder gaan werken wanneer zij merken dat zij niet naar verwachting presteren, maar ook dat zij ontspannen wanneer er uit feedback blijkt dat de prestaties goed genoeg zijn (Kanfer 1990; Rynes et al. 2005). Rynes et al. stellen voorop dat loon niet de enige motivator in organisaties is en dat zulke beloningssystemen eventuele ongewenste consequenties met zich mee kunnen brengen. Daarnaast concluderen zij echter dat beloningsdifferentiatie ook kan zorgen voor krachtige verbeteringen in prestatie.

Rynes et al. (2005) zeggen dat prestatiebeloning invloed uitoefent op motivatie en prestatie in twee processen, namelijk een *incentive* effect (de invloed als stimulans op de prestaties van personeel); hierdoor worden mensen gestimuleerd om harder te werken. Het tweede proces is een *sorting*-effect (het effect op verschillende soorten mensen m.b.t. het aantrekken en behouden van personeel). Het *sorting*-effect kan ervoor zorgen dat een bepaald systeem van beloningsdifferentiatie een bepaalde soort mensen aantrekt. Dit kan een positief effect hebben op de organisatie waarbij de beste personen worden aangetrokken, maar ook zeker een negatief effect; de diversiteit in de organisatie kan namelijk worden aangetast. Het hangt er dan vanaf welke situatie de organisatie prefereert met het zicht op de cultuur in de organisatie en de organisatiedoelen die zij wil bereiken.

- *Incentive effect*

De wetenschappelijke literatuur die betrekking heeft op beloningsdifferentiatie benoemt in veel gevallen de term *incentive*. Een *incentive* is een extern object of voorwaarde dat gedragingen opwekt die gericht zijn op het verkrijgen of vermijden van die gedragingen

(Rainey, 2003). *Incentives* zijn dan motiverende elementen die gedrag beïnvloeden. In de Engelstalige literatuur hebben deze vaak betrekking op financiële elementen. Het *incentive* effect gaat ervan uit dat door het toevoegen van stimulansen (zoals een extra beloning), mensen sterker gemotiveerd raken. In hoeverre dat ook daadwerkelijk geldt, is een discussiepunt.

Kuvaas (2006II) heeft bijvoorbeeld niet ondervonden in hoeverre kenniswerkers daadwerkelijk gemotiveerd worden door een *incentive* als beloning. In zijn onderzoek was er geen relatie te vinden tussen het ontvangen van een bonus en zelf-vermelde prestaties op de werkvloer en was er ook geen verschil waar te nemen in het soort beloning die werd verstrekt. Hij stelt juist dat generieke (basis-) beloning soms effectiever kan zijn in het beïnvloeden van houdingen en gedrag dan schijnbaar meer instrumentele (doelgerichte) beloningen als beloningsdifferentiatie (Igalens en Roussel, 1999; Kuvaas 2006II).

Aan de andere kant kunnen *incentives* wel degelijk organisationele doelen ondersteunen, zo blijkt uit onderzoek van Eberts, Hollenbeck en Stone (2002). In het geval van dit onderzoek onder scholen is aangetoond dat toepassing van beloningsdifferentiatie een positief effect kan hebben op het behoud van leerlingen, maar wederom ongewenste effecten met zich meebracht.

- *Sorting- effect*

Het *sorting-* effect staat vaak bekend als een positieve uitkomst waarbij een organisatie door middel van beloning ervoor kan zorgen dat de best passende en gemotiveerde mensen in de organisatie komen werken. Dit effect kan echter ook een keerzijde hebben. Welke mensen worden aangetrokken door een bepaald beloningsbeleid kan afhankelijk zijn van het soort beloningssysteem dat wordt toegepast. Echter, het kan voorkomen dat er slechts één soort mens aangetrokken wordt, terwijl diversiteit in de organisatie hoog staat aangeschreven. Op dat moment kan het zijn dat er een verkeerd beloningssysteem wordt gehanteerd, dat niet in lijn staat met de organisatiedoelstellingen. Hierdoor is het van belang dat een hr-instrument als beloning overeenkomt met de organisatiedoelstellingen om ervoor te zorgen dat het beloningssysteem de organisatievoortgang niet tegenwerkt. Zo geven Heneman en Ledford (1998) aan dat

prestatiebeloning aanvankelijk ontwikkeld was als een geïsoleerd hr-instrument en dat die vorm van beloning vaak tekortschoot omdat het systeem niet werd ontwikkeld in de context van de doelen in de organisatie. Ook Harris (2005) benadrukt het belang van een synergie tussen hr-systemen en de organisatiedoelstellingen, wat kan zorgen voor minder betrokkenheid bij de organisatie van de medewerkers.

Het invoeren van beloningsdifferentiatie is door de complexiteit van het maken van effectief beleid en een goede implementatie niet altijd een succes. Er zijn verschillende onderzoeken die stellen dat de perceptie van medewerkers een cruciale rol speelt bij de toepassing van een nieuw beloningssysteem als beloningsdifferentiatie. Thierry (2005) geeft als reden voor het regelmatig niet lukken van prestatiebeloning dat er bijgeluiden zijn van personeel. Deze bijgeluiden houden in dat bij een medewerker een andere betekenis wordt opgeroepen dan door bestuurders in een organisatie wordt beoogd met de invoering van een bepaalde beloningsvorm (Thierry 2005). Hij linkt hier de reflectietheorie van belonen aan (Thierry 2001), wat inhoudt dat het effect van een beloningssysteem op de arbeidsprestatie en de tevredenheid groter is naarmate de personeelsleden meer betekenis lezen in hun beloning. De manier waarop mensen hun beloning interpreteren speelt dan een grote rol (Thierry 2005).

Naar aanleiding van een studie van Curral, Towler, Judge en Kohn (2005) wordt ook gesteld dat een gezamenlijke perceptie van medewerkers de uitkomst van de organisatie kan beïnvloeden. Dit geldt ook voor tevredenheid over de beloning.

Ook St-Onge (2000) benadrukt het belang van de interpretatie van de beloning. Zij stelt dat de effectiviteit van prestatiebeloningssystemen afhangt van de perceptie van medewerkers. St-Onge gaat hierbij voornamelijk in op prestatiebeloning en omschrijft dit als een beloningssysteem waar beloning wordt verhoogd op basis van de evaluatie van eerdere prestaties van medewerkers (Heneman, 1990; 1992; St. Onge, 2000). Naar aanleiding van de studie van St. Onge naar variabelen die de waargenomen relatie tussen prestatie en beloning meten, komt zij uit op vijf verschillende variabelen die zowel individueel als tegelijkertijd waar kunnen worden genomen. Dit zijn

- de daadwerkelijke prestatie en beloning relatie;
- vertrouwen in beoordelaars;
- waargenomen procedurele gerechtigheid;
- tevredenheid met de uitkomst;
- grootte van de beloning.

Deze vijf variabelen beïnvloeden dan de perceptie die medewerkers hebben van de beloning. Doordat deze variabelen de implementatie van prestatiebeloning beïnvloeden geeft St-Onge (2000) nog enkele aanbevelingen waarmee volgens haar de invoering van een prestatiebeloningssysteem geholpen kan worden. Zo stelt zij dat het management zich bewust moet zijn van de sociale omgeving waarin mensen met elkaar communiceren en daardoor de uitkomsten en percepties (door een mogelijke vervorming van het algemene beeld van medewerkers) van het beloningssysteem kunnen beïnvloeden. Het is dan ook van belang om je als manager te richten op het goed communiceren van de doelstellingen en inhoud van het systeem. Aansluitend wordt aanbevolen om geen informatie over negatieve uitkomsten te geven, omdat dit de perceptie negatief beïnvloedt. Verder dienen managers de eerlijkheid van formele processen te respecteren bij besluitvorming, zodat medewerkers vertrouwen hebben in de gerechtigheid van hun eigen beoordeling.

Afsluitend stelt St-Onge (2000) dat tevredenheid over besluitmakers een positieve perceptie stimuleert over het prestatiebeloningssysteem. Het lijkt er dan vooral om te gaan dat het management de doelstellingen van de organisatie met betrekking tot implementatie van prestatiebeloning goed dient te communiceren. Als basis dient er echter een klimaat van vertrouwen te bestaan, waarop een nieuw beloningssysteem opgebouwd kan worden.

3.2.3 Conclusie

Een aantal punten dient in acht te worden genomen bij de implementatie van een beloningsdifferentiatie- beleid om ervoor te zorgen dat die motiverend is voor de medewerkers en bovendien ook effectief is. Ongewenste consequenties kunnen namelijk optreden die vooraf niet in de lijn der verwachting lagen (Cox 2005, Beer en Cannon 2004). Vervolgens bestaat het risico dat die consequenties de haalbaarheid van de doelstellingen van het beleid belemmeren (Cox 2005).

Om ervoor te zorgen dat het beleid zoveel mogelijk werkt zoals het bedoeld is, zijn er een aantal aandachtspunten die uit de algemene wetenschappelijke literatuur naar voren komen. Zo moet er rekening gehouden worden met een voldoende *incentive* voor medewerkers en moet de wenselijkheid van een *sorting*-effect in acht worden genomen (Rynes et al, 2005). Om er voor te zorgen dat beloningsdifferentiatie als een *incentive* werkt, is het wel nodig dat de perceptie van het systeem van de medewerkers positief is binnen een klimaat van vertrouwen (St. Onge, 2000).

3.3 Beloningsdifferentiatie in het onderwijs

3.3.1 Beloningsonderzoeken in het onderwijs

De wetenschappelijke onderzoeken naar beloningsdifferentiatie in het onderwijs vonden voornamelijk plaats in landen als de Verenigde Staten, Israël en het Verenigd Koninkrijk. Hier zijn wisselende uitkomsten waargenomen. Zo verklaart Lavy (2004) dat met een aanmoedigingspremie als een vorm van beloningsdifferentiatie de belangen van docenten en scholen op één lijn kunnen worden gebracht, zonder dat daarbij uitslagen van leerlingen gemanipuleerd worden of dat er eenzijdig lesgegeven wordt. Lavy baseert zich op een evaluatie van een prestatiebeloningprogramma in Israël, waar docenten beloond werden met bonussen wanneer hun leerlingen beter presteerden in de centrale examens. Hij vroeg zich hierbij af of docenten de scores van leerlingen gingen manipuleren en stelde vraagtekens bij de effectiviteit van dit programma in relatie tot andere hr-instrumenten. Uit dit onderzoek is echter gebleken dat dit niet het geval was. Er werden geen resultaten gemanipuleerd en het systeem van bonussen bleek efficiënter te werken voor individuele docenten, dan een systeem voor teambeloning. Dit houdt in dat een vorm van beloningsdifferentiatie de strategische (lange-termijn) kwaliteitspositie van de school kan versterken zonder dat docenten resultaatgericht les gaan geven, waarmee de kwaliteit achteruit zou kunnen gaan.

Eberts, Hollenbeck en Stone (2002) komen ook tot die conclusie; op basis van een vergelijkend onderzoek tussen een school die geen vorm van beloningsdifferentiatie had en een school die prestatiebeloning toepaste, maar verder wel een vergelijkbare positie

bezaten. In de studie werden docenten uit de tweede school betaald per uur en ontvingen zij eventuele toelagen op basis van het aantal leerlingen dat een bepaalde cursus koos in combinatie met evaluaties van de leerlingen. Het doel van dit systeem was het behoud van leerlingen te vergroten. Dit lukte, maar wel daalden de cijfers van de studenten. Eberts et al (2002) maken hierdoor de kanttekening dat beloningsdifferentiatie ook onvoorziene en ongewenste consequenties kan hebben waar rekening mee moet worden gehouden bij implementatie van een dergelijk systeem. Tegelijkertijd wordt bepleit dat prestatiestimulansen wel degelijk kunnen motiveren om uitkomsten te produceren die direct worden beloond in het geval van docenten (Eberts et al. 2002). Dit illustreert het belang van een evenwichtig beloningssysteem.

Ballou (2001) onderzoekt het verschil tussen publieke en private scholen met betrekking tot de toepassing van beloningsdifferentiatie. Hij kwam tot de conclusie dat in private scholen succesvol gewerkt wordt met deze vorm van belonen, terwijl het in publieke scholen maar niet op gang wilde komen. Ondanks dat de manier van werken van docenten op publieke en private scholen maar weinig verschilt. Hierdoor komt Ballou tot de conclusie dat het probleem van invoering van beloningsdifferentiatie op publieke scholen niet ligt in het werk dat docenten doen, maar in de institutionele context waarin de scholen zich bevinden. Zo spelen vakbonden bijvoorbeeld een grote rol in het tegenhouden van beloningsdifferentiatie in de Verenigde Staten in de publieke scholen, terwijl in de private scholen bijna geen docenten vertegenwoordigd zijn door de vakbond.

Daarnaast zijn private scholen minder gebonden aan bureaucratische regels zoals de mogelijkheid tot uitdelen van sancties en het maken van beleid zonder daarmee in de openbaarheid te treden (Ballou 2001). Ballou erkent echter ook de mogelijkheid van een *sorting-* effect (Rynes et al. 2005), namelijk dat private scholen meer ondernemersgezinde mensen aantrekken, die sneller open staan voor een systeem van beloningsdifferentiatie.

3.3.2 *De kwaliteit van onderwijs*

De kwaliteit van docenten is belangrijk, want deze beïnvloedt het leerproces van de leerlingen in de klas. Echter, de kwaliteit van docenten is lastig en duur om nauwkeurig

te meten, aangezien de resultaten van onderwijs moeilijk waar te nemen zijn en supervisie in de lessen erg duur is (Waterreus 2007). Om toch een beeld te kunnen krijgen van kwaliteit in het onderwijs kan er gekeken worden naar de verbetering van onderwijs door bijvoorbeeld de ontwikkeling en waardering van competenties, zoals bij de kwalificatie van docenten beschreven in paragraaf 2.2.

Angrist & Lavy (2001) onderzochten het effect van training voor docenten om zo de kwaliteit van lesgeven te verbeteren, door de uitslagen van leerlingen te meten. De conclusie was dat specifieke training wel degelijk hielp de prestaties te verbeteren. De kwaliteit van docenten nam toe door extra trainingen. Het is vervolgens de vraag of de kwaliteit van docenten ook toeneemt als mensen beloond worden op hun competenties.

Dit kan gelden voor scholen die een vorm van competentiebeloning toepassen voor docenten die zichzelf ontwikkelen door het volgen van cursussen. Een kanttekening die Angrist en Lavy bij hun studie plaatsen is dat de docenten tijdens de trainingen directe feedback ontvingen van hun cursusleiders, wat een grote invloed kan hebben op de kwaliteit van het onderwijs, volgens de onderzoekers. Wanneer die directe feedback toegepast zou worden bij competentiebeloning bestaat er een mogelijkheid dat dat het gewenste effect heeft.

Competenties kunnen omschreven worden als aantoonbare karakteristieken van een persoon die prestatie mogelijk maken, inclusief kennis, bekwaamheden en gedrag (Ledford, 1995; Heneman en Ledford, 1998). Competentiebeloning is een goede manier om professionals als docenten te belonen, doordat beloning gebaseerd op onderwijs of resultaten allebei hun tekortkomingen hebben, zo stellen Heneman en Ledford (1998). Een beloningssysteem dat zich gedeeltelijk richt op competenties helpt de nadruk op prestaties te balanceren, met een accent op ontwikkeling en werkprocessen. Zij geven ook aan dat competentie modellen voornamelijk ontwikkeld zijn voor het ontwikkelen van personeel in plaats van een basis voor een vorm van beloning.

Twee kwesties zijn volgens Heneman en Ledford belangrijk bij het invoeren van competentiebeloning bij docenten, namelijk het belang van het proces en de relatie tussen competenties en andere componenten van organisationele effectiviteit. In het geval van het onderwijs ligt de effectiviteit voornamelijk in de kwaliteit van de lessen die er worden gegeven; lesgeven is namelijk de *core business* van het onderwijs. Competenties moeten

dan in hun geheel geïntegreerd worden in alle fasen van human resources en mogen niet alleen een product zijn ten behoeve van beloning. Ook moeten de competenties op een vertrouwelijke manier worden behandeld zodat er goede beoordeling kan ontstaan, volgens Heneman en Ledford (1998). Een andere kwestie die Heneman en Ledford aandragen is dat competentiemodellen niet alleen hr-systemen zijn, maar dat zij ook op de effectiviteit van de gehele organisatie kunnen doorwerken.

Verder is de tevredenheid over de beloning belangrijk voor de kwaliteit van het onderwijs, volgens Curral et al. (2005). In hun studie naar tevredenheid van betaling bij docenten kwam een positieve significante relatie naar voren tussen tevredenheid van beloning en de prestaties van leerlingen en uitval van leerlingen, ook wanneer bepaalde socio-economische omstandigheden van de scholen in acht werden genomen. De school als geheel presteerde beter (Curral et al. 2005); dit houdt in dat de docenten bereid zijn zich in te zetten voor de klas zolang zij tevreden zijn met de beloning die zij voor het werk krijgen. Curral et al. (2005) vertaalde de prestaties van de docenten hier in de prestaties van leerlingen en het uitvallen van leerlingen. De eventuele effecten van persoonlijke sociale omstandigheden waarin leerlingen zich bevinden bleken niet relevant.

Of beloningsdifferentiatie een rol kan spelen in de kwaliteitsverhoging van docenten, is onderzocht door de econoom Waterreus (2007). Door middel van een literatuuronderzoek op basis van voorgaande onderzoeken naar verschillende westerse landen heeft hij getracht hierover duidelijkheid te krijgen. Op basis van de uitkomsten van zijn onderzoek kan hij hier echter geen eenduidig antwoord op geven. Waterreus geeft aan dat docenten gevoelig zijn voor *incentives*, maar dat er geen wetenschappelijk onderzoek is verricht naar de langetermijneffecten die beloningsdifferentiatie teweeg kan brengen. Op de korte termijn lijken *incentives* wel degelijk de kwaliteit van lesgeven te kunnen verhogen.

Daarnaast haalt Waterreus (2007) aan dat de kwaliteitseis die in Nederland bestaat om les te kunnen geven niet alleen een positief effect, maar ook een negatief effect kan hebben op het Nederlandse onderwijs. Waterreus stelt namelijk dat een specifieke lerarenopleiding een barrière kan zijn voor hooggeschoolde mensen die potentieel goede docenten zouden kunnen zijn. Een algemeen hoger salaris zou volgens hem effectiever zijn, ware het niet dat een dergelijke verhoging financieel niet mogelijk is. De verplichte

kwalificatie middels een opleiding zoals geregeld in de wet BIO zou volgens hem mensen ervan kunnen weerhouden om het onderwijs in te gaan. Waar vroeger een algemene opleiding voldoende was om het onderwijs in te gaan, kan nu voor sommigen de barrière te groot zijn om zich daadwerkelijk te committeren aan het onderwijs door een extra opleiding te volgen.

Afsluitend noemt Waterreus (2007) dan ook dat er eigenlijk een manier moet worden gevonden om juist die talentvolle mensen aan te trekken in het onderwijs. Dit impliceert een ideaal *sorting*-effect; hij stelt dat wanneer scholen uit genoeg mensen kunnen kiezen die aan kunnen worden getrokken door beloningsdifferentiatie, er een grotere kans is op kwalitatief goed onderwijs.

3.3.3 *Relatie tussen beloningsdifferentiatie en motivatie.*

Wanneer er nu gekeken wordt in hoeverre beloning de motivatie van personen kan beïnvloeden, kunnen Clugston, Howell en Dorfman (2000) hier gedeeltelijk een antwoord op geven. In elk geval hebben zij beloningsvoorkeuren onderzocht van medewerkers die voornamelijk intrinsiek gemotiveerd zijn en van medewerkers die voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn. Eerder in dit hoofdstuk werd al gesteld dat docenten vaak sterker intrinsiek gemotiveerd zijn dan extrinsiek. Naar aanleiding van het onderzoek van Clugston et al. zou dit kunnen betekenen dat docenten zelf wel degelijk positief kunnen staan tegenover de invoering van een beloningssysteem als prestatie- of competentiebeloning, maar ook dat een vorm van beloningsdifferentiatie nieuwe intrinsiek gemotiveerde mensen kan aantrekken.

In het onderzoek van Kelley, Heneman III en Milanowski (2002) wordt duidelijk dat dit misschien niet helemaal geldt. Zij onderzochten de motivatie van docenten bij prestatiebeloningen voor de gehele school (organisatiebeloning) in twee districten in de Verenigde Staten. De bedoeling was om samenwerking tussen docenten te vergroten en zo het doel van beter kwalitatief onderwijs te kunnen bereiken (Odden en Kelley, 2002, Kelley et al. 2002). De programma's werden door de staat geregeld en scholen die het beste hun doelen had bereikt konden een geldbedrag winnen, dat zij naar eigen inzicht konden besteden. De organisatiebeloning in deze scholen werkte; er was duidelijkheid over de doelen die behaald moesten worden, wat er nodig was om deze ook

daadwerkelijk te behalen en de docenten voelden zich hierbij betrokken. De bonus die in het vooruitzicht stond werd wel degelijk gewaardeerd door docenten. Hier tegenover staat dat veel docenten de kans dat ze de bonus zouden krijgen klein achtten; er waren namelijk twijfels over in hoeverre de procedure tot het bepalen van de bonus eerlijk zou verlopen. Ook bleek dat de directe relatie tussen het behalen van de schooldoelen door harder te gaan werken niet vaak door docenten gezien werd. Desondanks zien de auteurs naar aanleiding van de studie goede mogelijkheden voor toepassing van prestatiebeloning op scholen als geheel, om op die manier docenten te motiveren. Zij benadrukken hierbij echter wel dat motivatie niet alleen wordt gegenereerd door alleen een bonus maar dat er ook aandacht moet zijn voor het stellen van doelen; het maximaliseren van de percepties dat het behalen van de doelen een positieve uitkomst heeft; het minimaliseren van stress; en het zorgen voor goede condities waar inspanning en aandacht een grote rol spelen (Kelley et al. 2002).

Hoewel beloning sterke motivatiepotentie bezit, hangt de daadwerkelijke effectiviteit als motivator af van een verscheidenheid van individuele en situationele factoren, inclusief de manier waarop het systeem wordt toegepast in de praktijk (Rynes, et al. 2004). De ongewenste consequenties die kunnen optreden zijn echter zoveel mogelijk te voorkomen, volgens Rynes et al. (2005). Zij stellen dat er drie keuzes gemaakt moeten worden wanneer een beslissing wordt genomen over prestatiemetingen. Deze zijn;

- *Hoeveel nadruk kan en moet er worden geplaatst op het meten van resultaten (objectief) en/of op gedrag (subjectief)?* Voordat er geëvalueerd kan worden, moet er worden gemeten. Dit kan op een objectieve manier (bijv. directe meting van uitkomsten) of een subjectieve manier (bijv. beoordelingsgesprekken) worden gedaan. In het geval van docenten zijn de enige direct te meten uitkomsten de scores van de leerlingen waaraan zij lesgeven. Echter, die scores zijn ook afhankelijk van de leerlingen zelf en hangen niet alleen af van de kwaliteit van de docent. Een subjectieve manier van beoordelen kan dan uitkomst bieden. Dan is het alleen nog steeds de vraag hoe dat het beste kan gebeuren en op basis van welke capaciteiten van de docent.

- *Hoe sterk moeten stimulansen zijn en hoe zal risicovermijding de effectiviteit daarvan beïnvloeden?* Hierbij gaat het om de vraag hoe de organisatie efficiënt om kan gaan met het beschikbare geld en toch met een voldoende financiële stimulans kan komen om op die manier docenten te beïnvloeden.
- *Hoeveel nadruk moet er worden gelegd op individuele inbreng in relatie tot collectieve inbreng?* Veel organisaties maken gebruik van een mix van individuele prestatiebeloning en teambeloning. De vraag is in hoeverre een combinatie (of juist geen combinatie) tot stand kan worden gebracht waarbij medewerkers gemotiveerd kunnen worden.

3.3.5 Conclusie

Als er gekeken wordt naar de onderzoeken van Eberts et al. (2002) en Lavy (2004) lijken er goede mogelijkheden voor beloningsdifferentiatie binnen scholen te bestaan. Hoewel deze onderzoeken niet specifiek motivatie betreffen, geven zij wel aan dat de organisatiebelangen en individuele belangen op een lijn moeten worden gebracht.

Bij invoering van beleid voor beloningsdifferentiatie is het belangrijk rekening te houden met de effecten die het kan hebben op personeel. Zowel beloning op individueel als op teamniveau heeft beperkingen. Er zijn veel factoren zoals de effecten van beloningsdifferentiatie en de keuze voor een bepaald systeem, die het wel of geen succes zijn van beloningsdifferentiatie beïnvloeden. Als beleid gerealiseerd moet worden waarmee de motivatie van onderwijzend personeel wordt verhoogd, moeten er veel keuzes gemaakt worden om dit proces goed te laten verlopen.

4. Methodologie

4.1 Onderzoeksdomein

De probleemstelling van dit onderzoek werd behandeld binnen vier scholen uit het voortgezet onderwijs die vooruitlopen op het invoeren van beloningsdifferentiatie in verschillende plaatsen binnen Nederland. Uit de literatuur is al gebleken dat het managen van beloningsdifferentiatie lastig is. Het brengt veel valkuilen met zich mee waar scholen zich voor moeten behoeden als zij willen bereiken dat de implementatie van beloningsdifferentiatie effectief is.

De onderzochte scholen hebben allen geldelijke middelen ontvangen vanuit het convenant beloningsdifferentiatie vmbo. Deze scholen zijn gevonden door gebruik van gegevens van de VO-raad. Zij beschikten over gegevens van de omvang van de toepassing van beloningsdifferentiatie binnen het voortgezet onderwijs naar aanleiding van een evaluatie die zij hadden uitgevoerd van het convenant beloningsdifferentiatie.

Aangezien scholen grote ruimte hebben om modellen van beloningsdifferentiatie te ontwikkelen, zijn er zeer verschillende uitkomsten waarneembaar op die scholen. Door deze verschillen is ervoor gekozen om de scholen te behandelen als vier kleine casestudies die zich richten op de ervaringen van docenten. Het is namelijk niet mogelijk om direct generaliseerbare uitspraken te doen als de omgeving en de criteria waarin een systeem van beloningsdifferentiatie plaatsvindt zodanig verschillen dat deze de meningen van de docenten beïnvloeden. Er is dus rekening gehouden met onderlinge omstandigheden. Omdat de context waar de scholen zich in bevinden van een dergelijk belang is, is er per school een weergave gegeven hoe het beleid van beloningsdifferentiatie binnen die school wordt toegepast.

School 1

School 1 is een moderne, brede scholengemeenschap met scholen in het oosten van het land. Het geld dat zij ontvangt van de overheid in het kader van het beleid van het convenant beloningsdifferentiatie is alleen bedoeld voor het vmbo, school 1 betreft het beloningsbeleid dan ook alleen op het vmbo. Met het geld komen alleen docenten met een LB schaal in aanmerking, bedoeld voor zowel de onderbouw als de bovenbouw. De docenten die zich het beste ontwikkelen in een schooljaar op de competenties samenwerking en innovatie/ontwikkeling kunnen worden genomineerd. Dit vindt dan plaats voor een individuele docent en voor een team van een bepaalde sector. De individuele beloning bestaat uit een bedrag van €1500 waarvan €500 door de docent zelf besteedt kan worden en €1000 binnen de school dient te worden. De groepsbeloning bestaat uit een bedrag van €5000 waarvan €2500 onderling verdeeld kan worden en €2500 binnen de school besteedt dient te worden. De sectorstaf vmbo bepaalt dan wie er in aanmerking komt en beargumeert dit voor een onafhankelijke commissie waaronder andere de directeur en de ouderraad in plaatsneemt.

School 2

School 2 is een grote christelijke middelbare scholengemeenschap op reformatische grondslag. De school is al een aantal jaar bezig met vormen van beloningsdifferentiatie zoals een extraatje als een boekenbon en een vergoeding voor opleiding in de school. Het convenant beloningsdifferentiatie heeft echter mogelijk gemaakt er meer geld beschikbaar komt. De belangrijkste redenen die de school heeft voor het invoeren van beloningsdifferentiatie zijn:

- extra belonen van goed functionerend personeel
- als een professionele organisatie de mogelijkheden vergroten voor taakdifferentiatie
- vergroten van de arbeidssatisfactie; als extra motivatie
- het behoud van personeel

Dit wordt niet alleen toegepast bij docenten in lb-functie, maar voor de gehele school. De manieren waarop gedifferentieerd wordt beloond zijn divers, zoals het inzetten van senioruren waarbij oudere docenten minder uren hoeven te werken, medisch onderzoek van die senioren, het belonen van extra inzet van het personeel en het behalen van een extra bevoegdheid van de docenten. Daarnaast geven zij geld uit aan scholing aan startende medewerkers. Er is hierover beleid geformuleerd, maar er bestaat geen overkoepelende notitie waarin beloningsdifferentiatie aan sich worden behandeld.

School 3

School 3 is een grote vmbo-school. De school ziet zichzelf als vooruitstrevend. Voordat het convenant financiële middelen voor beloningsdifferentiatie bracht, kende de school al een systeem van incidentele beloningen voor docenten die een bijzondere extra activiteit voor de school verrichten. Hier zijn zij echter vanaf gestapt omdat de beloning geen heldere criteria kende wat al snel als oneerlijk werd beschouwd. Het geld van de overheid hebben zij nu gebruikt voor een vorm van beloningsdifferentiatie binnen de functiedifferentiatie. Om docenten te promoveren naar een hogere schaal hebben zij als basis de competenties uit de wet BIO gebruikt en zijn daar specifieke soorten taken aan gelinkt. Wanneer een docent vier van de vijf basiscompetenties duidelijk toepast in de taken en dat aan kan tonen, kan die docent in aanmerking komen voor een hogere schaal.

School 4

School 4 is een scholengemeenschap in het midden van het land. Zij probeert beloningsdifferentiatie te linken aan de doelen van de school. De doelen die de school nastreeft met beloningsdifferentiatie zijn het stimuleren van prestatiegericht, samenwerkingsgericht, ontwikkelingsgericht of kwaliteitsgericht gedrag. Elk jaar wordt er per school een docent of een groep van docenten extra beloond voor bijzondere inzet voor de school. Dit geldt niet alleen voor vmbo-docenten, deze scholengemeenschap heeft de mogelijkheid voor een bonus voor alle docenten mogelijk gemaakt. De docenten kunnen zelf hun collega's nomineren om die in aanmerking te laten komen voor een hogere beloning. Er zijn al enige kwantitatieve evaluaties geweest waaruit bleek dat de docenten een heel verschillend beeld hadden van dit systeem. De positieve en negatieve reacties waren ongeveer 50/50 verdeeld.

Twee van de drie scholen maken gebruik van competenties in de toepassing van beloningsdifferentiatie. Drie van de vier scholen hebben specifiek beleid geformuleerd. Drie van de vier scholen maken gebruik van een incidentele beloning, twee scholen ook van een structureel hogere beloning. Eén school past beloningsdifferentiatie toe binnen het functiewaarderingsstelsel. Dit is te zien in tabel 4.1.

<i>School</i>	Soort beloningsdifferentiatie	Geformuleerd beleid	Incidenteel of structureel?	Gebaseerd op
1	Individuele- en Teambeloning	Ja	Incidenteel	Competenties
2	Individuele beloning	Nee	Structureel en Incidenteel	Leeftijd, achtergrond of extra inzet
3	Individuele beloning	Ja	Structureel	Competenties
4	Individuele- en Teambeloning	Ja	Incidenteel	Nominatie

Figuur 4.1: Kenmerken van de beloningssystemen op de onderzochte scholen.

4.2 Steekproef

In totaal zijn er 17 semi-gestructureerde interviews afgenomen, zowel met docenten als met leidinggevendenden of andere direct betrokkenen bij het beleid binnen de school. Per school zijn er drie of vier docenten geïnterviewd en een betrokkene bij het beleid. De docenten zijn steekproefsgewijs gekozen, mits zij de bereidheid hadden om mee te werken aan het onderzoek. Er hebben dus geen interviews plaatsgevonden op basis van onvrijwilligheid van de respondent. De overige respondenten zijn gekozen op basis van betrokkenheid bij de beleidsvorming met betrekking tot invoering van beloningsdifferentiatie.

Ongeveer drie a vier docenten per school zijn geïnterviewd om zo een relatief compleet beeld te krijgen van de ervaringen van docenten met betrekking tot beloningsdifferentiatie in hun school. Een docent is onvoldoende, hij of zij zou immers een sterke mening kunnen hebben die niet door de andere docenten gedeeld wordt. Twee is een niet wenselijk, maar mogelijk aantal, maar er blijft een kans bestaan dat de twee respondenten elkaar tegenspreken. Drie docenten als respondent is dan een wenselijk aantal. Op basis daarvan kunnen uitspraken gedaan worden op de desbetreffende school, zonder dat daarmee het onderzoek te omvangrijk wordt voor een masterscriptie en toch een goed beeld verkregen wordt van de verschillende toepassingen. Vervolgens is er een leidinggevende of betrokkene bij het beleid geïnterviewd om een goed beeld van de implementatie van het systeem te krijgen. Dit heeft als doel de effecten van uitgevoerd beleid vast te stellen en deze te vergelijken met de oorspronkelijke doelstellingen van het beleid.

4.3 Dataverzamelmethode

De semi-gestructureerde interviews worden geleid door topics die gebaseerd zijn op thema's die in de literatuurstudie naar voren zijn gekomen. Er kan op die manier sturing worden gegeven aan het gesprek om er zeker van te zijn dat de vooraf opgestelde

onderwerpen aan bod komen, zonder dat er gebrek aan ruimte is voor andere belangrijke onderwerpen die respondenten willen toevoegen wanneer zij die belangrijk vinden.

Er zijn een aantal onderwerpen die in de bestudeerde wetenschappelijke literatuur naar voren komen en van belang zijn bij de implementatie van beloningsdifferentiatie om de motivatie van medewerkers te verhogen. De keuze voor de topics is voortgekomen uit overeenkomsten in de toegepaste wetenschappelijke literatuur. De onderwerpen uit die literatuur zijn vertaald naar topics die gebruikt zijn in de interviews. Deze topics zijn:

- *Algemeen*

Wat vinden de docenten op dit moment van hun werk en hoe staan ze tegenover het nieuwe beloningssysteem? Waar komt de algemene motivatie om het werk goed uit te voeren vandaan? De bedoeling van deze vragen is om een algemeen beeld te krijgen van de persoon en de persoonlijke karakteristieken. Vragen als deze kunnen weergeven wat de persoon momenteel van het werk vindt en het kan een kader bieden voor de verdere beantwoording van de vragen. Ook is er gevraagd of naar het idee van de betreffende docent een eventueel hogere beloning de motivatie van docenten kan verhogen.

- *Doelen*

Een beloningssysteem moet gebaseerd zijn op en op de lijn liggen met de doelstellingen van de organisatie, wil het succesvol zijn (Heneman en Ledford 1998; Eberts et al. 2002; Rynes et al. 2004; Harris 2005).

Om te onderzoeken welke doelen zij nastreven voor zichzelf en voor de organisatie en hoe deze in lijn met elkaar liggen is er gevraagd naar een omschrijving van de doelen die de organisatie nastreeft met het toepassen van beloningsdifferentiatie. Het idee hierachter is dat wanneer men weet welke doelen de school nastreeft, men eerder in aanmerking kan komen voor een hogere beloning omdat de docent weet wat er van hem of haar verwacht wordt.

- *Kwaliteit en competenties*

Een medewerker moet het idee hebben dat hij of zij de bekwaamheden bezit die nodig zijn om gemotiveerd geworden (De Moor 1998). Bij de competenties is het van belang in

hoeverre de docenten zichzelf capabel achten om doelen te bereiken om zo in aanmerking te komen voor beloningsdifferentiatie en hoe de school deze eventueel toepast. Deze spelen namelijk een medierende rol in de relatie tussen de persoonlijke capaciteiten en de prestaties die men bereid is om te leveren (De Moor 1998). De docenten kunnen verder omschrijven wat zij zelf nu belangrijke competenties vinden voor een docent om een kwalitatief goede docent te zijn.

- *Rechtvaardigheid*

Onder rechtvaardigheid wordt zowel het vertrouwen in de beoordelaars verstaan als de waargenomen eerlijkheid waarmee het proces verloopt. In de literatuur is aangetoond dat deze vormen van rechtvaardigheid de uitkomst van een nieuw beloningssysteem kunnen beïnvloeden (Heneman en Ledford, 1998; St. Onge, 2000; Kelley et al. 2002; Beer en Cannon, 2004; Rynes et al. 2004; Kuvaas, 2006I).

Het is dan van belang dat men de procedures van de organisatie als eerlijk ervaart. Het vertrouwen in de leiding (St. Onge, 2000) en de beoordeling (Kuvaas I, 2006) van het personeel moeten de docenten als rechtvaardig zien, wil de beloningsdifferentiatie motiverend werken. De input die de persoon levert en de beloning die hij of zij daarvoor krijgt moeten dan evenredig zijn. De moeite moet dan als het ware beloond worden.

- *Communicatie*

Het is van belang dat de organisatie de doelen goed communiceert naar de medewerker (St. Onge 2000). Daarnaast moet de medewerker weten wat hij of zij moet doen om voor een beloning in aanmerking te komen, wil het beloningssysteem motiverend werken (Rynes et al. 2005). Het kan dan verstandig zijn om de implementatie in onderhandeling met medewerkers plaats te laten vinden (Beer en Cannon 2004).

De communicatie met docenten en door docenten onderling kan grote hierdoor invloed hebben op de perceptie van personeel (St. Onge, 2000; Thierry, 2005). Er moet dan duidelijk zijn welke doelen de organisatie nastreeft met beloningsdifferentiatie en hoe deze kunnen worden bereikt (Rynes et al. 2005 St. Onge, 2000 Kelley et al. 2002). De docenten is de mogelijkheid gegeven de communicatie over beloningsdifferentiatie te omschrijven en aan te geven wat er wel en niet goed ging met betrekking tot

communicatie. Op die manier wordt gekeken of de communicatie een rol speelt in de perceptie van beloningsdifferentiatie en of dat een effect heeft op de implementatie van het beleid binnen de school.

- *Perceptie*

De perceptie van medewerkers is erg belangrijk (De Moor 1998; Vroom 1964) en kan bepalend zijn voor het succes van het beloningssysteem (St. Onge, 2000; Thierry, 2005; Kelley et al. 2002). Maar ook de perceptie van de eigen bekwaamheden speelt een rol bij de motivatie van medewerkers (De Moor 1998).

Een ander punt is of de extra te verdienen beloning sterk genoeg is om motivatie te bereiken. Zoals in de expectancy theory van Vroom (1964) wordt aangegeven is de verwachting van de beloning belangrijk. Men moet deze haalbaar achten maar de beloning moet ook hoog genoeg zijn voor de persoon om te motiveren. Op basis van de verwachting wordt ook de uiteindelijke tevredenheid over beloningsdifferentiatie bepaald omdat de verwachting een kader biedt voor wat de mening over de uitkomst is.

Het is van belang dat respondenten wordt gevraagd of ze het systeem kunnen beschrijven. Als het systeem anders wordt opgevat dan bedoeld, is het mogelijk dat men ook andere verwachtingen heeft, die vervolgens niet waar worden gemaakt maar wel de mening en daarmee ook de motivatie van mensen beïnvloeden.

- *Afsluitend*

Afsluitend in de interviews is er gevraagd naar de algemene mening over het systeem van beloningsdifferentiatie, voor zover deze nog niet aan de orde is gekomen. Verder is gevraagd of de respondent nog meer opmerkingen wil maken en of hij of zij het idee heeft dat er iets nog niet aan de orde is gekomen wat wel van belang is. Op die manier kunnen mensen vertellen wat hun eigenlijke mening is over het systeem maar geeft het ook ruimte aan de respondent om opmerkingen nog kracht bij te zetten of nieuwe punten aan te halen die zij belangrijk vinden die buiten de vastgestelde topics vallen.

4.4 Methode van data-analyse

In dit onderzoek is bekeken wat de ervaringen van docenten zelf zijn met beloningsdifferentiatie. Door de scholen met elkaar te vergelijken kan er gelet worden op plus- en minpunten van beloningsdifferentiatie en de manieren waarop dat wordt toegepast binnen scholen. Na afloop van de interviews zijn de interviews getranscribeerd. Er is voornamelijk gelet op het begrijpen van betekenissen van teksten en gedrag van de geïnterviewden. De transcripties zijn vervolgens uiteengerafeld, gestructureerd en gecodeerd.

De analyse heeft plaatsgevonden door het meerdere malen lezen en bestuderen van de interviews, deze te coderen zowel binnen als buiten de topics. Vervolgens zijn de gemeenschappelijke codes samengevoegd en geanalyseerd door interpretatie van de betekenissen die docenten aan de verschillende codes geven. Dit is eerst per school gedaan, daarna voor alle scholen om op die manier algemene tendensen waar te nemen.

5. Analyse

De scholen hebben zoals aangetoond erg verschillende systemen voor de toepassing van beloningsdifferentiatie. Het is dan ook logisch dat deze anders worden ervaren door de verschillende docenten werkzaam op die scholen. Om die reden worden de scholen eerst apart geanalyseerd en wordt er vervolgens een gemeenschappelijke analyse gegeven middels een cross-analyse. Alle analyses zijn gebaseerd op uitspraken van meerdere docenten, tenzij nadrukkelijk vermeld.

5.1 Analyse School 1

School 1 is een grote middelbare school die beloningsdifferentiatie toepast. De docenten hebben geen invloed op de toebedeling van een extra beloning, alleen de directie gaat daar over. Het systeem waarin beloningsdifferentiatie wordt toegepast is niet geheel vrij van kritiek, zo blijkt uit de interviews.

- *Motivatie*

De docenten op school 1 worden vooral gemotiveerd door de omgang met de leerlingen, dat vinden ze leuk aan hun werk. Docenten zeggen verder over motivatie in relatie tot beloning dat het hen niet aanzet tot het extra hun best doen, meer als erkenning dat ze goed bezig zijn en zo door zullen gaan. De docenten zien allemaal wel toekomst in beloningsdifferentiatie en denken dat door middel van beloningsdifferentiatie collega's extra gemotiveerd kunnen worden. Zij maakten daarbij echter wel als kanttekening dat de manier waarop de beloning is uitgereikt bij hun op school geen goede methode is.

Docent School 1: "Nou, ik denk dat het wel toekomst kan hebben. Ik denk ook wel dat het stimulerend kan zijn. Ik hoop niet dat ze dat ineens gaan afschaffen, want ik denk dat veel mensen zoiets hebben van: 'wij willen daar ook wel voor in aanmerking komen'. En dat mensen daardoor wat anders gaan doen, een andere weg inslaan of iets vernieuwends gaan doen. Ehm, dus ja, dan kun je ook dat stukje extra dat je dan eh erin stopt, dat wordt dan ook wel beloond. Terwijl, het

is nu zo dat iedereen op een gegeven moment nu je salaris krijgt aan het einde van de maand en het maakt niet uit of je nu tachtig uur gewerkt hebt of dertig jaar bijvoorbeeld. Dus ja, op zich eh, vind ik het wel heel goed eigenlijk.”

Een paar docenten merken dat er wat spanningen zijn onderling door de extra beloning. Alleen de betrokkene heeft niet het idee dat in het onderwijs de mensen ‘harder gaan lopen,’ maar geeft wel toe dat het een extra prikkel kan zijn als aanvulling op het gewone lerarensalaris.

- *Perceptie*

Er is aangegeven dat de verwachtingen op school niet helemaal overeenkomen met de werkelijkheid; zo zijn er geen duidelijke criteria voor de verdeling van de beloning bekend bij de docenten. Door de docenten wordt aangegeven dat er spanningen zijn op school; er zijn medewerkers die zich gepasseerd voelen. Een docent geeft aan dat het voelt alsof de andere docenten minder goed werken, terwijl dat volgens haar eigenlijk niet zo is. Alleen de betrokkene bij het beleid geeft aan dat de docenten een extra beloning niet negatief zullen ervaren. Hij geeft wel aan dat docenten die geen extra beloning hebben gekregen of krijgen wel kritisch zullen zijn, maar dat daar niets aan te doen is.

Docent School 1: *“Omdat dat nu dan ter sprake komt weer zijn er toch ook mensen die zich heel erg gepasseerd voelen. En ja, nou, waarom heb ik dat dan niet gekregen en eh, ik zou dat ook wel willen hebben en eh, wie zegt nou dat die meer gedaan heeft dan dat ik gedaan heb.”*

De docenten van school 1 konden allen niet uit zichzelf aangeven hoe het systeem van beloningsdifferentiatie bij hen op school werkt en waarop beoordeeld wordt. Er was een docent die de competenties wist waar de docenten op beoordeeld werden, maar deze docent had dit van tevoren nagevraagd en opgeschreven. Ook de betrokkene bij het gemaakte beleid wist niet te vertellen hoe het systeem nu precies in elkaar steekt. Deze betrokkene wist zelfs niet te vertellen dat er beoordeeld wordt op twee competenties en gaf aan dat er geen bepaalde criteria bestaan waarop beoordeeld wordt.

- *Doelen*

Er zijn geen heldere doelen aanwezig op school 1, zowel de docenten als de betrokkene konden geen concrete doelen noemen die de school nastreeft. Een docent vertelde dat vernieuwing belangrijk is bij dit beleid. Dit klopt. Dat de meeste respondenten niet op de hoogte zijn van de doelen, heeft het effect dat de doelen ook niet goed overeen kunnen komen met de werkwijze van de docenten.

Betrokkene School 1: *“Euh, ze vinden het belangrijk om mensen die goed presteren toch een extraatje te kunnen geven.”*

- *Kwaliteit*

Kwaliteit van de leraar betekent voor de meeste docenten van school 1 dat ze een goede band opbouwen met de leerlingen, begripvol naar de leerlingen toe zijn en dat er een goede kennisoverdracht naar de leerlingen plaatsvindt.

De docenten geven bijna allemaal aan dat er een verschil is in kwaliteit tussen de docenten, maar verklaren dit niet zozeer door gebrek aan motivatie, maar vooral door gebrek aan ervaring, gevoel e.d. Andere docenten en de betrokkene geven juist aan dat er zeker verschil is in gedrevenheid en dat er docenten zijn die de kantjes ervan aflopen.

Betrokkene school 1: *“Verschillen zijn aanwezig en hoe groot is dat? Dat is moeilijk vast te stellen. Maar er zijn gewoon een aantal mensen die gewoon de kantjes ervan aflopen en er zijn mensen die gewoon heel goed hun best doen.”*

- *Rechtvaardigheid*

De docenten hebben over het algemeen vertrouwen in de leiding en vertrouwen er op dat de beoordeling objectief is verlopen. Zij geven echter wel aan dat het proces minder rechtvaardig was door in een algemene vergadering bekend te maken wie een extra beloning ontvingen. Het feit dat onderwijsassistenten niet meedeelden in de groepsbeloning werd als oneerlijk bestempeld en ook het freerider- probleem binnen de teambeloning werd aangehaald. De betrokkene gaf aan dat de beoordeling naar eer en geweten plaatsvindt.

Docent School 1: *“Nou de manier waarop eh, (...) Het is toen heel centraal gegaan in een groep tijdens een vergadering met alle collega's. Kijk dat, dat vond*

ik toen niet zo eh, het zou misschien op een andere manier kunnen, want ik kan mij voorstellen dat er collega's zijn die dan eh, zoiets hebben van; 'goh, waarom zij wel en ik niet'.”

- *Communicatie*

Het proces van communicatie was een heikel punt binnen School 1. Er was van tevoren geen duidelijkheid over het implementeren van beloningsdifferentiatie binnen de school. Dit betekent dat docenten niet op de hoogte waren van de criteria waar zij op beoordeeld werden. De eerste bekendmaking vond plaats op de eerste vergadering in het schooljaar waarbij al het personeel aanwezig was. De docenten die toen een beloning hebben ontvangen gaven aan dat zij dat liever vooraf hadden geweten, zodat ze op de hoogte zijn van de uitreiking waarbij duidelijk aangegeven zou moeten worden welke criteria gehanteerd worden voor het toedelen van de beloning. Die uitleg raakte nu ondergesneeuwd, merkten een paar docenten op.

Docent School 1: “En dan ook duidelijk maken en goed communiceren van waarom die het niet krijgen dan. En dat wil dan niet zeggen dat je die dan uitsluit want volgend jaar is er weer een nieuwe ronde, nieuwe prijzen zeg ik dan. Hè dat eh, dat moet dan zo gebracht worden dat hun ook een extra prikkel krijgen, van ja!”

- *Aanvullende bevindingen*

Zowel de betrokkene als een docent vonden het geen goed idee om docenten te betrekken bij de beoordeling over wie de beloning ontvangt. Bij de andere docenten is hier niet over gesproken.

5.2 Analyse School 2

Algemeen opvallend was dat deze school geen echt beleid had waarbinnen beloningsdifferentiatie werd toegepast. Er was echter wel beleid voor extra beloningen die binnen de algemene definitie van beloningsdifferentiatie passen. In de

casusbeschrijving werden deze vormen al genoemd. Dit zorgt voor afwijkende beschrijvingen van het systeem van beloningsdifferentiatie omdat er niet een helder beleid gevormd is. Er kan dan ook niet verwacht worden van de respondenten dat zij het hele systeem in de verschillende soorten kunnen beschrijven. Om die reden was het ook niet nodig om een leidinggevende te interviewen, de informatie is te divers.

- *Motivatie*

De docenten zijn tevreden met hun werk. Hun motivatie komt met name voort uit het contact met de leerlingen en de mogelijkheid om leerlingen te helpen op school.

Docent school 2: “Ehm, nou, wat je er dus van terug krijgt van leerlingen als je gewoon zelf eh, als je zelf goede voorbereiding hebt en jezelf ervoor inzet. Dan hoor je dat niet letterlijk terug van leerlingen, maar dan wordt de les wel kwalitatief beter en dat zie je dan gewoon terug in eh, in de sfeer die er is.”

De docenten zeggen dat geld kan motiveren, maar dat dat niet het hoofdmotief moet zijn om te gaan lesgeven. Ook motiveert een beloning volgens hen niet iedereen.

Docent school 2: “Voor sommigen misschien wel, maar of het algemeen een succes zal zijn, dat weet ik niet, daar heb ik mijn twijfels over. Ik denk dat. En hoe komt dat? Omdat ik eigenlijk diep van binnen ervan overtuigd ben, dat onderwijs een stukje, zal niet zeggen dat dat helemaal, want dan gaan we overdrijven, maar een stukje roeping moet zijn.”

De docenten geven aan dat zij wel eens wat extra mogen verdienen en dat wat extra waardering ook goed zou zijn. Ook wordt beloningsdifferentiatie genoemd als een mogelijk middel om de kloof tussen de beloningen in de marktsector ten opzichte van die in de overheidssector en dan voornamelijk het loon van docenten, te verkleinen. Een kanttekening die gemaakt wordt door meerdere docenten is het probleem van meetbaarheid; hoe moeten de prestaties en uitkomsten van docenten gemeten worden.

Docent school 2: “Ik denk wel dat dat heel positief werkt, dat wel. (...) waar leg je de grens, wat, hoe ga je het benoemen, hoe moet je beoordelen, maar de beloning, ik denk dat dat altijd goed is en dat mag ook, jazekeer. Ja, ja.”

Docent school 2: *“Eh, een stukje stimulans eh, een stukje waardering. Eh, datgene dat je gestimuleerd wordt en je ondervindt daar ook de waardering voor, niet alleen in het schouderklopje, wat ik ook erg belangrijk vind hoor, maar eh, ook in de portemonnee.”*

De docenten die als waardering voor extra inzet boekenbonnen hebben gekregen, vinden deze manier eigenlijk niet de gepaste manier.

Docent school 2: *“Nee, het is te krap, waarschijnlijk. Je moet gewoon veel meer de ruimte hebben in de vorm van of bonnen die je gewoon algemeen kan besteden of eh, gewoon in loon. Ik denk dat dat dan wat meer aantrekt dan.”*

- *Perceptie*

Een docent geeft aan dat salaris als erg belangrijk wordt gezien op de school. Er wordt alleen niet gesproken over beloningsdifferentiatie. Het kan zijn dat dit komt doordat er verschillende vormen bestaan van beloningsdifferentiatie en dat deze niet onder één noemer vallen. Zo weten de docenten eigenlijk alleen het systeem te beschrijven als zij zelf een vorm van beloningsdifferentiatie hebben ontvangen en dan weten zij ook alleen die vorm te noemen.

- *Doelen*

Doordat er niet één helder beleid is geschreven zijn er ook geen heldere doelen die de school nastreeft met de implementatie van beloningsdifferentiatie. De doelen die de docenten omschrijven zijn: motivatie, loopbaanperspectief, aantrekking van nieuw personeel en waardering.

- *Kwaliteit*

De leerling staat centraal bij een goede leraar, volgens de docenten. Niet alleen kennisoverdracht en het aanleren van sociale vaardigheden worden genoemd, maar ook het zorgen voor een veilige omgeving voor de leerlingen en het kunnen houden van orde. Er is wel een verschil in kwaliteit, al wordt dit niet door alle docenten bestempeld als slecht, maar wordt dit ook gezien als een gebrek aan ervaring.

- *Rechtvaardigheid*

De manier waarop rechtvaardigheid wordt opgevat blijft vrij algemeen, voornamelijk in de vorm van collegialiteit en eerlijkheid ten opzichte van anderen. Er wordt aangegeven dat wanneer iemand erg goed is of wanneer een persoon veel extra inzet toont, diegene daar best extra voor beloond mag worden.

Docent school 2: *“Nou dat vind ik vaak niet helemaal terecht, als ik zeg van eh, iemand die heel erg goed is, die mag van mij ook beter beloond worden.”*

- *Communicatie*

De communicatie op school verloopt goed, volgens de docenten. Er wordt niet geheimzinnig gedaan over de beloning die hoort bij een bepaalde functie. Dit is echter alleen bij bepaalde functies. Wanneer er bijvoorbeeld lessen over worden genomen, geeft een docent aan dat de beloning pas achteraf bekend wordt gemaakt. Dat zou volgens die docent niet meer motiveren.

Docent school 2: *“Dus inderdaad, voor mijn gevoel is het te weinig bekend gemaakt vooraf. En ik denk dat als je als school bepaalde regels stelt en heb je dat loon als uitzicht, ik denk wel dat het dan een stuk beter zou lopen. Dat vond ik zelf de vorige keer te weinig gedaan, op school.”*

5.3 Analyse School 3

School drie past beloningsdifferentiatie anders toe, in plaats van docenten incidenteel extra te belonen heeft deze school ervoor gekozen dit structureel te doen. Ook hier wordt kritiek geuit maar zien veel docenten ook de positieve kanten in van beloningsdifferentiatie.

- *Motivatie*

De docenten worden gemotiveerd om hun werk goed te doen omdat ze het erg leuk vinden om met kinderen of jongeren te werken.

Docent School 3: *“Ze zeggen in de reclame ook, elke dag anders en het is ook echt zo; het is elke dag anders. Je gaat ’s ochtends naar school en je weet niet met wat voor verhalen leerlingen komen en eh, er kan eens een keer een verzoek van een collega komen van kun je niet dit of kun je niet dat. Ik bedoel, je weet je rooster wel maar eh, er zijn heel veel andere zaken eh, die daarbij komen. Het maakt het ook dat het een zwaar beroep is, maar het werken voor de doelgroep vind ik het leukste.”*

De docenten geven aan dat een extra beloning wel degelijk motiveert om het werk goed uit te voeren. Wel wordt aangegeven dat de manier waarop de beloningsdifferentiatie toegepast wordt niet helemaal voldoet aan de mogelijkheden tot het motiveren van mensen. Volgens de docenten kunnen er te weinig andere docenten een hogere schaal toebedeeld krijgen om motiverend te werken voor andere docenten.

Docent school 3: *“Dat was wel zo, maar ik denk dat doordat een aantal mensen hun hoofd hebben gestoten dat andere mensen nu zoiets hebben van nah, ik ga me er niet druk om maken. Ik stoot eerder taken af dan dat ik erbij ga nemen. De kans is uiteindelijk zo klein dat ik het voor mekaar krijg, ze weten het toch wel weer zo te plooiën dat het eh, niet zo is.”*

Twee docenten geven aan dat de financiële middelen ontbreken om kwalitatief goede docenten die veel aanvullende taken op zich nemen door te laten stromen naar een lc-functie. Ook wordt aangegeven dat docenten in een vakgebied waarin weinig andere docenten te vinden zijn in een lc-functie terecht komen door de arbeidskrapte, zonder dat zij aanvullende taken vervullen. Mensen die het volgens het functiewaarderingsbeleid dus niet verdienen, worden dan toch in een hogere schaal geplaatst.

Docent school 3: *“Het is op basis van criteria die aangeven wat je moet kunnen en wat je moet doen, dat wel. Maar het feit natuurlijk dat er mensen zijn die het niet verdienen, dat motiveert natuurlijk niet. Ik denk dat daar nog wel een andere oplossing voor zou moeten komen.”*

- *Perceptie*

De perceptie van de docenten van beloningsdifferentiatie is dat het niet goed toegankelijk is om in een lc-functie terecht te komen. Er werd aangegeven dat je er zelf naar moet solliciteren, ondanks dat de betrokkene dat ontkent. Ook wordt gezegd dat het moeilijk is om precies aan alle criteria te voldoen en dat het jammer is dat een lc-functie niet weggelegd is voor mensen die alleen, maar heel goed, lesgeven. Verder wordt geldgebrek aangeduid als reden waarom maar een beperkt aantal mensen in een lc-functie geplaatst kunnen worden.

Docent school 3: *“Eh, ja, de meeste mensen vinden van eh ja, eh, lb is eh, lesboerfunctie en als ik les blijf geven dan is dat mijn perspectief en wil ik wat anders, dan moet ik echt die managementfunctie eh, op en eh, de meesten vinden dat jammer, die vinden dat lc en ld ook voor lesgevende taken beschikbaar moet zijn. Met name als je in de toekomst ook in die sterke school mensen voor de klas wilt krijgen, en niet alleen hbo'ers daarvoor wilt krijgen.”*

Alle docenten wisten de kern van het functiewaarderingssysteem goed te beschrijven. Hoewel niet alle specifieke elementen duidelijk waren, zijn de docenten goed op de hoogte over hoe het systeem in elkaar steekt. De perceptie van het systeem komt dus overeen met de werkelijkheid. Dit kan betekenen dat ook de communicatie goed verloopt.

- *Doelen*

De doelen die de school nastreeft met het implementeren van functiedifferentiatie en daarmee beloningsdifferentiatie, waren niet goed aan te duiden en bleven speculatief. Ook de betrokkene kon geen heldere lange-termijn doelen noemen die de school met dit beleid wil bereiken. Er zijn wel algemene doelen en een visie die worden nagestreefd, zoals het ontwikkelen van een krachtige leeromgeving. De betrokkene erkende dat de persoonlijke ambities van docenten gelinkt moeten worden aan de ambities van de school. De vraag is of dit lukt als er weinig mensen op de hoogte zijn wat die doelen en ambities inhouden.

- *Kwaliteit*

Onder kwaliteit van de leraar wordt goede pedagogische vaardigheden verstaan op school 3. De docenten vinden het belangrijk om als docent een rol te spelen in de ontwikkeling van de leerlingen, om op de hoogte te zijn van hun belevingswereld en om de leerlingen tot ontwikkeling te brengen. Verder vinden docenten en de betrokkene het van belang dat er genoeg aandacht is voor het vakgebied van de docent.

Op de vraag of er daadwerkelijk verschil is in de kwaliteit van leraren wisselden de docenten en de betrokkene van mening. Waar de een zegt dat er een sterk verschil is, zegt de ander dat dat een gebrek aan ervaring is. Ook zegt een docent dat iedereen wel zijn best doet en een ander zegt weer dat het merkbaar is dat anderen met minimale inspanning willen werken. De meeste docenten zien kwaliteitsverschil in de manier waarop personen zich zichtbaar inzetten.

Docent school 3: “En eh, dat je dan ziet dat er een aantal docenten ontzettend hard werken en er heel veel aan doen en andere docenten zodra de laatste les is geweest de deur achter zich dichttrekken, dan denk ik van nou, daar zou ook weleens verschil in mogen zijn.”

Docent school 3: “Over het algemeen denk ik wel dat iedereen zijn best doet. Ik denk wel dat de een wat meer ambitie heeft dan de ander richting beleid en richting leiding dan anders. Er zijn ook mensen die zeggen van ik vind het lekker om les te geven en ik vind het leuk om dat te zien en ik stop er al mijn energie in en ik heb ook niks anders nodig. Je hebt ook veel mensen die hebben dat wel.”

- *Rechtvaardigheid*

De docenten geven aan dat het systeem niet helemaal rechtvaardig werkt. Zo worden er verschillende punten aangekaart door docenten, zoals het feit dat de beoordeling plaatsvindt door maar twee personen; dat collega's die wel een promotie naar een hogere schaal verdienen, het toch niet krijgen; en dat nieuwe docenten voor functies die moeilijk te vervullen zijn een lc schaal krijgen ten koste van de docenten die al op de school werkzaam zijn. De betrokkene haalt ook hier weer de problematiek van een tekort aan geld aan. De school wil wel meer mensen in een hogere functie plaatsen, maar de financiële middelen daartoe zijn niet toereikend.

Betrokkene school 3: *“Ja, nee, nee, dat vinden ze natuurlijk niet rechtvaardig. Want als ze als vakdocent met vaak nog een aantal taken eh, hard werken en en op een goed niveau presteren en in die zin vinden ze het niet, vinden ze dat de overheid daar in moet investeren. Dat wij ze niet kunnen financieren, dat kunnen ze begrijpen (...).”*

- *Communicatie*

De communicatie met betrekking tot dit beleid is goed verlopen volgens de docenten. Er is verteld dat er een melding staat op de webportal, en via het personeelsblad en de e-mail worden de docenten op de hoogte gehouden. Ook is er vooraf een informatie-bijeenkomst georganiseerd. Eén docent gaf aan dat ze ondanks de goede communicatie toch graag wil zien hoe groot de kans is dat mensen in aanmerking komen voor een lc-functie en op welke termijn dat haalbaar zou zijn. De betrokkene gaf aan dat dat bewust gedaan wordt en dat er veel dingen in breed overleg tot stand gebracht worden. Ook werd er aangegeven dat er door docenten onderling erg weinig gepraat wordt over functiewaardering.

- *Mening Beloningsdifferentiatie*

De docenten vinden beloningsdifferentiatie een goede manier om mensen extra te belonen. Er wordt echter wel aangegeven dat de manier waarop het huidige systeem gehanteerd wordt, niet de beste is.

Docent school 3: *“Nou, je merkt wel ook met uitlatingen van de minister dat prestatiebeloning toch wel van de grond getild moet worden hoor, dat denk ik wel ja. Ik ben het er ook wel mee eens als ik zie wat er om me heen gebeurt hoe de ene docent zijn taken opvat in vergelijking tot de ander.”*

Docent school 3: *“Alleen dat lukt op dit moment gewoon niet altijd, voor de doelgroep. Dat er nog steeds mensen hier rondlopen die niet beloond worden terwijl ze dat best zouden kunnen maar niet optimaal benutten. Maar ja, daar is maar een reden voor en dat systeem is daar niet helemaal geschikt voor. Ik denk dat als school daar geld voor had, dat ze dan echt wel wat zouden doen om eh,*

naar behoren eh, en met daar tegenoverstaan natuurlijk dat de mensen ook gewoon dat werk moeten doen wat daarbij hoort.”

Maar ook de betrokkene zou graag het systeem verder uit willen bouwen, waardoor er meer mogelijkheden zijn voor docenten om door te groeien.

- *Aanvullende bevindingen*

Een ander punt dat werd aangedragen tijdens de interviews is de vraag of de school wel op de hoogte is van alle beschikbare financiële mogelijkheden buiten de lumpsum.

Docent school 3: “En ik vraag me dan af of inderdaad of scholen op de hoogte zijn van alle financieringsakkoordjes. Hè, eh, met een functiedifferentiatie-akkoordje of zoiets dergelijks. Ik vraag me af in hoeverre scholen daarvan op de hoogte zijn, want het klinkt mij als mr-lid nieuw in de oren. Ik vraag me dan altijd af of dat bij p&o ook bekend is, misschien wel, maar dan hoor ik er niks over.”

Ook werd aangedragen dat ontwikkeling van de docenten en het bieden van groeiperspectief binnen de school erg belangrijk worden geacht.

5.4 Analyse School 4

Op school 4 werden de docenten betrokken bij de toewijzing van een incidentele beloning. Deze school kende behoorlijke weerstand tegen dit systeem, zo bleek uit eerdere evaluaties. Dit kwam ook naar voren uit de interviews.

- *Motivatie*

Ook in deze school was de omgang met de leerlingen de grootste motivator voor de docenten. Wanneer het over beloning gaat geven de docenten aan dat dit geen stimulans is om het werk beter uit te voeren. Een docent geeft aan dat hij niet weet of geld een motivatiemiddel kan zijn voor anderen, een andere geeft aan dat geld zeker wel kan motiveren.

Betrokkene school 4: *“Ik denk dat toch wel het belangrijkste is dat elk kind, eh, de kans krijgt zich volledig te ontplooien.”*

- *Perceptie*

De perceptie binnen de school is erg wisselend. Er is een grote groep die het niet eens is met het beleid voor beloningsdifferentiatie en een grote groep die dat wel is. Er is op deze school dus geen algemene perceptie aanwezig.

Docent school 4: *“Heel wisselend. Er zijn twee kanten, mensen die het prima vinden en mensen die het niet nodig vinden. En, nou, verder denk ik niet zo dat er nog meer meningen zijn. Tenminste, ik heb het niet gemerkt, laat ik het zo zeggen. (...) er wordt geplaagd. Zo van nou jij kan nu dat en dat allemaal doen en dat is misschien een bepaald joie de vivre. Geplaagd wordt er wel, maar echt overgepraat, nee, denk ik.”*

De docenten waren redelijk op de hoogte over de werking van het systeem. Alleen wisten zij niet goed wie voor het besluit van de uiteindelijke toewijzing verantwoordelijk is.

- *Doelen*

De school heeft de bedoeling met dit beleid om de kwaliteit van lesgeven te verbeteren. Dat weten de docenten alleen niet. De docenten noemen vernieuwing en anders leren werken als doel. Deze doelen komen echter wel naar voren in de beleidsdocumenten van de school. Een docent noemt wel dat de bedoeling van het systeem is dat docenten meer gemotiveerd raken voor hun werk. Daarnaast wil de school volgens de betrokkene ook een verandering in de cultuur van de school teweeg brengen door onderscheid te durven maken, omdat volgens de betrokkene nu eenmaal niet iedereen op een gelijk niveau lesgeeft.

Docent school 4: *“Ja, eh, natuurlijk eh, bepaalde richtingen of collega’s prikkelen om eh, nieuwe ideeën uit te werken en het onderwijs up to date te houden.”*

- *Kwaliteit*

Ook in school 4 worden leerlingen erg belangrijk gevonden wanneer het op de kwaliteit van de docent aankomt. Zo moet de docent oog hebben voor de leerlingen en goed met de leerlingen om kunnen gaan. De betrokkene geeft drie competenties aan die volgens hem belangrijk zijn. Deze zijn: hart voor de leerlingen, hart voor het vak en kunnen reflecteren op eigen gedrag.

- *Rechtvaardigheid*

Rechtvaardigheid lijkt een groot issue te zijn binnen deze school. Op verschillende manieren wordt rechtvaardigheid aangehaald als kritiek op het systeem binnen deze school. Zo wordt genoemd dat voor het verrichten van bijzondere prestaties meewerkende collega's nodig zijn, die vervolgens niet altijd kunnen delen in die beloning.

Ook geeft een docent aan dat gelijkheid erg belangrijk is binnen het onderwijs. Deze docent is dan ook van mening dat iedereen een extra beloning zou moeten krijgen, want iedereen werkt naar zijn kunnen even hard. Ook wordt door een docent aangehaald dat ze getwijfeld had over de juistheid van de beoordeling en in twijfel trok of het de resultante was van "vriendjespolitiek." Door de betrokkene wordt aangegeven dat de docenten het principieel onrechtvaardig vinden of dat de criteria niet helder genoeg zijn en dat de toepassing subjectief is. De betrokkene geeft echter aan dat de beoordeling altijd subjectief is en dat dat niet anders kan, maar dat er wel degelijk criteria zijn die gehanteerd worden.

Docent school 4: "Nou, er hebben een paar keer mensen iets gekregen, dat ik dacht van nou, ik vraag me af of dat geen vriendjespolitiek geweest is. Van nou, we gaan op die en die stemmen, want ik zag niet zozeer, ehm, waarom zij het zouden moeten krijgen en waarom niet bijvoorbeeld een ander."

Docent school 4: "Ik heb ook wel een keer een idee gehad bij een keer, een nominatie, en iemand kreeg dan de beloning dat ik dacht van ja, maar je hebt dat niet alleen gedaan, jij hebt dat samen met die andere gedaan. Als het goed is, zou ik dan die beloning onder die twee verdelen."

- *Communicatie*

Op school 4 was de communicatie goed geregeld volgens zowel de docenten als de betrokkene. Er zijn wel tegenstrijdige punten gehoord over communicatie onderling. Zo zou er volgens de ene docent helemaal niet over het systeem gesproken worden, volgens de ander wel. De algemene communicatie van de directie naar de docenten werd echter wel als goed ervaren.

Docent school 4: *“Ja, in de docentenmededelingen en op de motivatieformulieren waarmee je iedereen voor kan dragen. Dat is wel bekend.”*

- *Mening beloningsdifferentiatie*

Net als de perceptie zijn de meningen van de ondervraagde docenten verdeeld. Waar de een zegt dat zo'n systeem verdeeldheid brengt, zegt de ander dat het juist een blijk van waardering is. De docent die juist de waardering van belang vindt geeft wel aan dat een compliment volgens haar net zoveel kan doen als een incidentele beloning.

Docent School 4: *“Ik ben een fel tegenstander van dit systeem.”*

Docent school 4: *“Ik vind het prettig ja. (...) Als je iemand nomineert, dan geef je die persoon een compliment. En ik denk dat er te weinig complimenten gegeven worden aan mensen die hun werk goed doen. (...) Op deze manier kun je dat laten merken.”*

- *Aanvullende bevindingen*

De docenten gaven aan dat vooral de waardering van de docent van belang is wanneer de motivatie van de docenten moet worden verhoogd. Of ze nu voor of tegen waren. Dit is een aantal keer naar voren gekomen in de interviews.

5.5 Algemene Analyse

Verschillende onderwerpen zijn behandeld vanuit het oogpunt van de vier onderzochte scholen. De beschreven topics hebben op elke school een andere uitwerking, hoewel er ook algemeenheden te herkennen zijn. Verder zijn er in de interviews ook onderwerpen waar te nemen die misschien niet in één school aan de orde kwamen, maar wel door meerdere docenten van verschillende scholen genoemd werden. In deze paragrafen staan de resultaten van een cross-analyse over de verschillende scholen beschreven waarin overeenkomsten en verschillen tussen scholen met betrekking tot implementatie van beloningsdifferentiatie beschreven worden.

5.5.1 *Reflectie op de Topics*

- *Motivatie*

Op alle scholen worden de docenten voornamelijk gemotiveerd door de omgang met de leerlingen. Geld speelt hierin een wisselende rol. Sommige docenten stellen dat geld voor een docent niet de grootste motivatie zou moeten zijn, maar dat het wel degelijk gebruikt kan worden als motivatie-instrument. Slechts enkelen geven aan dat een dergelijk middel om te motiveren als beloningsdifferentiatie niet thuishoort in het onderwijs. Ook wordt genoemd dat het stimulerend kan zijn om verschil te maken in de beloning, omdat het anders niet uitmaakt hoe hard je werkt aangezien je toch hetzelfde verdient.

Docenten van een aantal scholen maken de kanttekening dat hoewel geld kan stimuleren, er wel haken en ogen zitten aan de manier waarop het beleid op hun school wordt uitgevoerd. Zij stellen dus dat deze systemen kunnen worden verbeterd om zo motiverender te werken. Zo is er gesteld dat de beloning te krap is, of dat op een verkeerde manier werd aangekondigd wie een beloning ontving, of dat de kans op een beloning te klein is om motiverend te werken.

- *Perceptie*

Veel docenten op de onderzochte scholen wisten niet te vertellen hoe iemand in aanmerking kan komen voor een hogere beloning of op welke criteria beoordeeld werd. In sommige gevallen was zelfs niet bekend wie de beoordelaars waren.

Er lijkt niet heel veel te worden gesproken op de scholen over beloningsdifferentiatie. Het lijkt ook niet op elke school een controversieel item te zijn. Enkele docenten geven echter wel aan dat er spanningen zijn op school door de komst van beloningsdifferentiatie en zeggen dat er mensen zijn die zich gepasseerd voelen.

- *Doelen*

De docenten waren over het algemeen niet op de hoogte van de doelen van de school. Zowel niet van het beleid van beloningsdifferentiatie als de meer algemene doelen van de school. Op die manier is het ook niet mogelijk dat persoonlijke doelen en organisatiedoelen op een lijn worden gebracht.

- *Kwaliteit*

Bij kwaliteit van lesgeven, of kwaliteit van de leraar, worden voornamelijk de leerlingen centraal gesteld. Hierbij worden veelal zowel pedagogische als didactische competenties genoemd.

Door de meeste docenten wordt wel aangegeven dat er een groot verschil is in de kwaliteit van leraren. Dit wordt soms geweten aan gebrek aan ervaring maar ook regelmatig aan gebrek aan inzet.

Het belang van een positieve zelf-perceptie werd niet waargenomen.

- *Rechtvaardigheid*

Rechtvaardigheid blijkt een belangrijke kwestie te zijn in de opvattingen van docenten over beloningsdifferentiatie. Zo is er per school kritiek op het systeem dat gerelateerd kan worden aan rechtvaardigheid, met uitzondering op school 2 waar geen geschreven beleid voor beloningsdifferentiatie bestaat. Op die school was er alleen kritiek op de beloningsvorm door middel van boekenbonnen.

- *Communicatie*

Over het algemeen verliep de communicatie binnen de scholen goed volgens de docenten, al werden er bij elke school punten genoemd gerelateerd aan communicatie die minder succesvol verliepen. Op zich is dat opmerkelijk, aangezien de docenten toch over het algemeen zo slecht op de hoogte bleken te zijn van de procedures die binnen de school gehanteerd worden met betrekking tot beloningsdifferentiatie. Alleen op school 3 was de procedure redelijk duidelijk en werd er helder gecommuniceerd.

5.5.2 Aanvullende bevindingen

- *Definitie beloningsdifferentiatie*

Er zijn verschillende definities binnen de scholen over wat beloningsdifferentiatie nu precies is. Een opmerkelijk verschil in de opvattingen over de definities is de structurele of de incidentele toepassing van variabele beloning. De oorzaak hiervan kan liggen in de verschillende definities die vanuit het ministerie zijn uitgedragen. Zo staat er in de WIO 2005 de definitie die ook in deze scriptie gebruikt wordt, namelijk: *“het toekennen van extra bonussen, toelagen, periodieken, premies of onkostenvergoedingen in verband met goed functioneren, het leveren van een bijzondere prestatie of het uitvoeren van bijzondere taken, of het honoreren van relevante (onbetaalbare) ervaring bij (her-) indiensttreding.”* In deze definitie zijn zowel structurele als incidentele mogelijkheden voor toepassing van beloningsdifferentiatie opgenomen.

Echter, in het convenant beloningsdifferentiatie vmbo, waaruit de scholen in dit onderzoek geld hadden ontvangen is een andere definitie opgenomen. De definitie in het convenant luidt: *“Beloningsdifferentiatie is een incidentele beloning van individuele personeelsleden of (een of meerdere) groepen van personeel die resultaatafhankelijk is. De beoordeling van de resultaten gebeurt aan de hand van criteria die vooraf bekend zijn. De resultaten waarvoor gedifferentieerd wordt beloond, zijn beïnvloedbaar door het personeel en nog niet bereikt ten tijde van de vaststelling van de criteria.”* Hier wordt expliciet over incidentele beloning gesproken. Er is dus zowel een brede als een enge definitie van beloningsdifferentiatie.

Dit kan ervoor zorgen dat bijvoorbeeld functiewaardering niet als een vorm van beloningsdifferentiatie wordt gezien en dat er verwarring ontstaat over de definitie van beloningsdifferentiatie. Het zou beter zijn om een heldere definitie te hanteren om onduidelijkheden te voorkomen en om handvatten voor de toepassing van beloningsdifferentiatie te bieden die niet worden beperkt door de definitie zoals gehanteerd in het convenant.

- *Waardering*

Waardering is door meerdere docenten van verschillende scholen van belang genoemd voor hun motivatie in relatie tot kwaliteit van lesgeven en beloningsdifferentiatie.

Hoe er gewaardeerd moet worden wordt niet geheel duidelijk. Docenten geven aan dat zij graag meer waardering ontvangen voor het werk dat zij doen. Enkelen gaven aan dat beloningsdifferentiatie een goede manier is om als individu gewaardeerd te worden en zo gemotiveerder te raken om beter les te gaan geven. Anderen gaven aan dat dat niet met beloning te maken heeft maar juist met die waardering die ook uit een extra schouderklopje of eens een keer een bloemetje kan bestaan.

Waardering is in dit onderzoek naar boven gekomen als een voornaam thema voor de motivatie van docenten maar ook een topic die nog niet eerder in de literatuur over beloningsdifferentiatie is aangetroffen. Het kan zijn dat de intrinsieke motivatie van docenten door uitingen van waardering wordt verhoogd.

Docent: "Ik wil alleen nog zeggen dat ik het hele beloningssysteem dat ik dat (...) een enorme waardering is voor je werk als leraar en dat het je alleen maar motiveert om vooral als je niet meer gemotiveerd bent (...) om je nog sterker te maken voor school (...) het is gewoon een waardering voor je hele werk."

Docent: "(...) Ik denk dat er te weinig complimenten gegeven worden aan mensen die hun werk goed doen. Dat ze dat te weinig horen, en op deze manier (toepassen van beloningsdifferentiatie) kun je dat laten merken."

- *Betrokkenheid*

Op geen van de scholen waren docenten zelf betrokken bij het maken van beleid voor beloningsdifferentiatie. Uiteraard waren de medezeggenschapsraden hierbij wel

betrokken. Op school 4 werden docenten echter wel betrokken bij de nominatie van personen die er in aanmerking komen voor beloningsdifferentiatie, maar er was wel duidelijke tegenstand binnen de school. Of een beloningsbeleid dan plaats moet vinden vanuit een onderhandeling met de medewerkers kan hieruit niet geconcludeerd worden.

Er is te veel onduidelijkheid bij de docenten over hoe het beleid nu precies werkt. Enkelen hebben wel gesteld dat het geen goed idee zou zijn om iedereen daarover mee te laten beslissen.

- *Uitdaging en Ontwikkeling*

Sommige docenten gaven aan dat zij ontwikkeling erg belangrijk vinden en steeds op zoek zijn naar een uitdaging. Ook stellen zij dat niet iedereen er zo over denkt. Zij zeggen dat beloningsdifferentiatie een goed middel is om mensen te stimuleren om opleidingen te volgen en zo betere docenten te worden. Een erg ervaren docent stelt zelfs dat het volgen van opleidingen vroeger extra werd beloond en dat dat erg motiverend was voor docenten.

Een vraag die dan gesteld kan worden is: als het motiverend was voor docenten om extra opleidingen te volgen voor een extra beloning om zo de kwaliteit van onderwijs te verhogen, waarom zou dat nu niet meer gelden?

Docent: "Het kan geweldig motiveren, zeker! Dat was toentertijd zag je dat leraren expres weer aan de studie gingen, mede omdat zij die eh, financiële prikkel, ja."

Het onderzoek van Angrist en Lavy (2001) gaf al aan dat docenten betere schoolresultaten kunnen behalen door on-the-job-training. Wanneer docenten door middel van beloningsdifferentiatie gemotiveerd kunnen worden om opleidingen te gaan volgen bestaan er aanwijzingen dat de school dan ook betere resultaten kan behalen. Dit zou dan gedaan kunnen worden met een vorm van competentiebeloning.

- *Criteria*

Op twee scholen waren de criteria niet duidelijk waarop docenten worden beoordeeld om in aanmerking te komen voor een extra of hogere beloning. Op een van deze scholen werd echter wel door veel docenten aangegeven dat het fijn zou zijn geweest als men van tevoren op de hoogte is waarop beoordeeld wordt. Zowel voor het eigen gevoel als ook om wrevel te voorkomen, zoals sommige docenten hebben aangedragen. Op een andere school werd daar minder tegen geageerd. Er was op die school ook geen geschreven beleid en beloningsdifferentiatie werd op verschillende manieren toegepast.

De resultaten van school 1 tonen aan hoe belangrijk het is voor het slagen van de toepassing van beloningsdifferentiatie dat de criteria helder en toegankelijk zijn voor het personeel. In deze zin wordt dan ook niet bedoeld het slagen van het systeem in de ogen van leidinggevendenden of omstanders, maar vooral ook in de ogen van de docenten die er mee te maken kunnen krijgen. Als de criteria niet helder zijn, maar ook niet duidelijk is hoe het systeem werkt, kan men de vraag stellen wat nu eigenlijk de bedoeling is van de leidinggevendenden voor de implementatie van het beleid. Immers, als docenten nergens vanaf weten kan een systeem nog zo mooi klinken, de werking ervan wordt hierdoor ernstig ondermijnd. Het is dan ook niet opmerkelijk dat in de definitie van beloningsdifferentiatie in het convenant beloningsdifferentiatie vermeld staat dat het personeel van tevoren op de hoogte moet zijn van de criteria en moet weten hoe zij in aanmerking kunnen komen voor beloningsdifferentiatie.

Docent: “(...)vooraf moet eigenlijk al duidelijk zijn (...) op welke criteria je bijvoorbeeld een beloning kan krijgen, dat schept gewoon duidelijkheid naar de mensen toe. Sommige mensen hebben misschien een bepaald verwachtingspatroon van misschien krijg ik wel een beloning want ik heb nu dit en dit gedaan. Het is heel vervelend als iemand anders een beloning krijgt terwijl jij misschien helemaal niet weet wat die collega daarvoor gedaan heeft.”

6. Conclusie & Discussie

Uit de analyse blijkt dat docenten wel degelijk mogelijkheden zien in beloningsdifferentiatie om extra gemotiveerd te raken in de werksfeer. Ook werd duidelijk dat zij het belangrijk vinden dat motivatie niet alleen afhankelijk is van het geld, maar dat waardering voor hun werk een belangrijke bijdrage aan de motivatie kan leveren. In de inleiding werd de probleemstelling geïntroduceerd:

Wat zijn de ervaringen van docenten in het voortgezet onderwijs met de invoering van beloningsdifferentiatie als motivator voor het verhogen van de kwaliteit van het lesgeven?

De probleemstelling kan op basis van het onderzoek worden beantwoord. De docenten denken dat de kwaliteit van lesgeven en de motivatie door middel van beloningsdifferentiatie kan worden verhoogd. In de onderzochte scholen was het beleid echter nog niet in voldoende mate ontwikkeld om dit te bereiken. In een aantal scholen was niet duidelijk wat de beoogde doelen waren met betrekking tot beloningsdifferentiatie. De docenten weten daardoor niet wat ze moeten doen om voor een beloning in aanmerking te komen en kunnen er dan geen rekening mee houden wanneer zij werken. Ook onduidelijkheid over bijvoorbeeld de beoordelingscriteria door onvoldoende communicatie binnen de school heeft er voor gezorgd dat de implementatie van beloningsdifferentiatie niet altijd soepel verliep. In de bestaande wetenschappelijke literatuur worden deze onderwerpen juist van groot belang geacht, het is dan ook betreurenswaardig dat deze in de praktijk te weinig aandacht krijgen bij de implementatie.

6.1 Literatuurreflectie

De literatuur met betrekking tot beloningsdifferentiatie is relatief gering. Er is op dit moment nog niet veel duidelijkheid over de directe relatie tussen een extra beloning (beloningsdifferentiatie) en arbeidsmotivatie. Terwijl toch veel organisaties een vorm van beloningsdifferentiatie toepassen om de medewerkers te motiveren (Rynes, et al. 2005).

In dit onderzoek is echter aangetoond dat veel docenten een extra beloning wel zien als een motivatie-instrument om beter hun best te doen. Hier wordt wel de kanttekening bij gemaakt dat een beloning geen hoofdmotivatie dient te zijn voor een docent, om voor dit werk te kiezen.

Er was geen literatuur te vinden die een relatie aangaf tussen de kwaliteit van onderwijs en motivatie van docenten. Kwaliteit kon daardoor alleen omschreven worden vanuit een ontwikkelingskant waarbij competenties een rol spelen, zonder dat daarbij een directe relatie naar voren kwam. Dit zou ik dan ook willen aandragen als eerste suggestie voor verder onderzoek, namelijk: *onderzoeken wat de relatie is tussen motivatie van docenten en de kwaliteit van lesgeven.*

Zoals gedefinieerd in de inleiding, is kwaliteit bij uitstek af te meten aan de leerlingen. Leerlingen leren echter niet alleen op school, maar ook buiten school (Canton en Webbink 2004). Hierdoor kan kwaliteit van onderwijs niet in een directe relatie met motivatie van docenten worden gezien. Er wordt nu al wel meer onderzoek gedaan naar kwaliteit van onderwijs, maar dit is echter te recent om mee te nemen in dit onderzoek.

Uit dit onderzoek is gebleken dat een persoonlijke balans dient te bestaan tussen de verwachting van mensen met betrekking tot hun financiële beloning: met wat zij vinden dat zij horen te verdienen in relatie tot de inzet die zij geven voor hun werk. Dit komt overeen met de motivatietheorie van Vroom (1964), maar ook met het onderzoek van Curral et al. (2005), die stellen dat tevredenheid over de beloning de prestaties van mensen kan verbeteren. Dus als de perceptie van beloning positief is, kan beloning motiverend werken (St. Onge 2000, Thierry 2005). De perceptie wordt volgens St. Onge door verschillende aandachtspunten bepaald die ook in dit onderzoek naar voren kwamen. Zo zagen we dat in school 1 en 3 niet alle docenten het proces rechtvaardig vonden verlopen, en werd in school 2 de grootte (of vorm) van de beloning aangehaald. In school 4 werd duidelijk dat niet iedereen tevreden was met het effect van het uitgevoerde beleid. De daadwerkelijke relatie tussen prestatie en beloning was in een aantal scholen onduidelijk wegens gebrekkige communicatie op verschillende vlakken. In alle scholen was echter genoeg vertrouwen in de beoordelaars of leidinggevenden.

Een aantal bevindingen kwam niet in de literatuur naar voren, maar zijn wel naar voren gekomen in de interviews. Deze bevindingen kunnen relevant zijn voor verder onderzoek. Zo bleek het belangrijk te zijn voor docenten dat zij gewaardeerd worden voor het werk dat zij doen. Dit kan gedaan worden door middel van beloningsdifferentiatie, maar een meer algemene waardering bijvoorbeeld door middel van een compliment of een bos bloemen zou docenten mogelijk ook kunnen motiveren.

Enkele docenten gaven aan dat beloningsdifferentiatie kan motiveren voor docenten om meer opleidingen te volgen en zo meer uitdaging te vinden in het werk en op die manier ook een betere docent te worden. In relatie tot literatuur over het opleiden van docenten bestaan er aanwijzingen dat met een vorm van competentiebeloning docenten gemotiveerd kunnen worden opleidingen te volgen en zo het onderwijs te verbeteren. *Het onderzoeken van die mogelijke relatie is dan ook de tweede suggestie voor verder onderzoek.*

6.2 Procesreflectie

Dat beloningsdifferentiatie een levendig thema is in het hedendaagse onderwijsveld, bleek bij de benadering van respondenten. Andere onderzoekers hebben moeite met het vinden van respondenten in het onderwijs; het onderwijs zou “onderzoeksmoe” zijn. Daarentegen was er in dit onderzoek geen sprake van grote moeite met het vinden van die respondenten. In het onderwijs is het weliswaar moeilijk de juiste persoon te spreken te krijgen, maar wanneer dat gelukt was, verleenden alle scholen hun medewerking. Meerdere malen was de repliek van deze scholen dat zij eigenlijk al aan veel onderzoeken meededen en dat eigenlijk niet meer wilden, maar voor dit onderwerp toch een uitzondering wilden maken.

Dat het aantal respondenten voor een uitgebreid en diepgaand onderzoek relatief gering was (17) heeft te maken met het beperkte tijdsbestek waarbinnen een masterscriptie wordt uitgevoerd. Hieruit vloeit dan ook een derde suggestie voort: *het doen van uitgebreider sociaalwetenschappelijk onderzoek naar beloningsdifferentiatie in het*

onderwijs, waarbij het accent ligt op docenten in plaats van leidinggevenden. Dit komt de betrouwbaarheid van het onderzoek dan verder ten goede.

Het aanwijzen van de respondenten en het inplannen van interviews door de scholen zelf is geen ideale situatie gebleken. Een aantal keer was er niet genoeg tijd ingepland, nadat zowel mondeling als via de e-mail de benodigde duur voor een interview werd meegedeeld. Er was in een school geen ruimte beschikbaar voor het rustig houden van interviews, nadat daar in een eerdere afspraak met nadruk om was gevraagd. De vraag is echter of het beter zou zijn geweest om de onderzoeker de respondenten in te laten plannen. Dit valt te betwijfelen, omdat docenten verschillende lesuren vrij hebben en het voor de onderzoeker niet overzichtelijk is wanneer respondenten het beste ingepland kunnen worden. Daarnaast zijn docenten moeilijk te bereiken van buitenaf; zij kunnen immers niet gestoord worden tijdens een les. Door deze feiten kan geconcludeerd worden dat het de voorkeur heeft respondenten indirect te benaderen via de contactpersoon.

6.3 Conclusie

Beloningsdifferentiatie kan helpen de motivatie van docenten te verhogen, waardoor de kwaliteit van onderwijs toe kan nemen, naar de mening van docenten op basis van hun ervaringen met beloningsdifferentiatie. In de onderzochte scholen werkte het beleid voor beloningsdifferentiatie alleen nog niet optimaal. Het is dan ook ingewikkeld een vorm van *best practice* aan te wijzen op basis van de gevonden vormen van beloningsdifferentiatie. Het is te betwijfelen of dit al mogelijk is op basis van de bestaande vormen van beloningsdifferentiatie in het voortgezet onderwijs.

Om een zo goed mogelijk beleid voor beloningsdifferentiatie in te passen in het integraal personeelsbeleid van scholen moeten belangrijke keuzes gemaakt worden, hetgeen in veel scholen nog niet gebeurd is. De keuzes op basis van dit onderzoek zijn:

- Op welke manier wordt de beloning vormgegeven en onder welke voorwaarden?
- Op welke manier wordt het beleid gecommuniceerd naar de docenten, zodat iedereen op de hoogte is van de werking en criteria van het systeem, de percepties

zoveel mogelijk overeenkomen met de werkelijkheid, en het beleid rechtvaardig wordt geacht?

- Hoe wordt het systeem geïntegreerd met de doelstellingen van de school en de doelstellingen van het beleid?

De voornaamste bevinding in dit onderzoek is dat docenten gewaardeerd willen worden voor het werk dat zij doen, met inzet die zij daarvoor geven. Beloningsdifferentiatie is dan één manier om dat te bereiken.

Bronnen

- **Literatuurverwijzingen:**

Angrist, J.D. Lavy, V. (2001) Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics* 19:2 pp. 343-369

Ballou, D. (2001) Pay for Performance in Public and Private Schools. *Economics of Education Review*. 20, pp. 51-61

Beer, M. Cannon, M.D. (2004) Promise and Peril in Implementing Pay-for-Performance. *Human Resource Management* 43:1 pp. 3-48.

Berenschot. (2005) Prestatiebeloning in de Publieke Sector. Utrecht.

Boezem, van den, R. Mentjox, F. (2007) *Nieuw salarisbouwwerk inzet bij cao 2007*. VO#5. VO-Raad, Utrecht.

Burgess, S. Ratto, M. (2003) The Role of Incentives in the Public Sector; Issues and Evidence. *Oxford Review of Economic Policy*. 19:2 pp. 285- 300.

Camilleri, E. (2007) Antecedents affecting public service motivation. *Personnel Review*. 36:3 pp. 356-377.

Canton, E. Webbink, D. (2004) *Prestatieprikkelers in het Nederlandse Onderwijs; Wat kunnen we leren van recente buitenlandse ervaringen?* CPB Document 49: Den Haag.

Clugston, M. Howell, J.P. Dorfman, P.W. (2000) Dispositional Influences on Pay Preferences. *Journal of Business and Psychology*. 15:2 pp. 311-320.

Cox, A. (2005) The outcomes of variable pay systems: tales of multiple costs and unforeseen consequences. *International Journal of Human Resource Management*. 16:8 pp.1475-1497

Curral, S.C. Towler, A.J. Judge, T.A. Kohn, L. (2005) Pay Satisfaction and Organizational Outcomes. *Personnel Psychology*. 58 pp. 613-640.

Eberts, R. Hollenbeck, K. Stone, J. (2002) Teacher Performance Incentives and Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*. 37:4. pp. 913- 927.

- Evers, G. (2007) *Advies omtrent bevordering implementatie functie- en beloningsdifferentiatie in po, vo en bve*. OSA, Tilburg.
- Harris, L. (2005) UK public sector reform and the “performance agenda” in UK local government; HRM challenges and dilemmas. *Personnel Review* 34: 6 pp.681-696
- Heneman, R.L. Ledford, G.E. (1998) Competency Pay for Professionals and Managers in Business:A Review and Implications for Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12:2 pp.103-121.
- Kelley, C. Heneman III, H. Milanowski (2002) Teacher Motivation and School-Based Performance Awards. *Educational Administration Quarterly*. 38:3. pp. 272-401
- Kuvaas, B. (2006I) Work performance, affective commitment, and work motivation; the theories of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behaviour*. 27 pp.365-385.
- Kuvaas, B. (2006II) Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation. *International Journal of Human Resource Management*. 17:3. pp. 504-522
- Lavy, V. (2004) Performance Pay and Teachers Effort, Productivity and Grading Ethics. NBER working papers, Cambridge.
- Mes, H. (2007) Salarisbouwwerk is aan herziening toe. VO #4. VO-Raad, Utrecht.
- Moor, De. W. (1998) *Arbeidsmotivatie als management-instrument*. Bohn Stafleu van Loghum; Houten/Diegem.
- St. Onge, S. (2000) Variables Influencing the Perceived Relationship between Performance and Pay in a Merit Pay Environment. *Journal of Business and Psychology*. 14:3 pp. 459-479
- Rainey, H.G. (2003) *Understanding & Managing Public Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Rynes, S.L. Gerhart, B. Minette, K.A. (2004) The Importance of Pay in Employee Motivation: Discrepancies between what People Say and what they Do. *Human Resource Management*. 43:4, pp. 381-394.
- Rynes, S.L. Gerhart, B. Parks, L. (2005) Personnel Psychology: Performance Evaluation and Pay for Performance. *Annual Review of Psychology*. 56 pp. 571-600.

- Steel, P. König, C.J. (2006) Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review* 31:4 pp. 889-913.
- Thierry, H. (2005) Bijgeluiden van Belonen. *Tijdschrift voor HRM*. 8:1 pp. 61-72.
- Vrieling, S. Braam, H. Wartenbergh-Cras, F. Kloosterman, R. (2004) *Aandachtsgroepenmonitor 2004*. ITS, Nijmegen.
- Vroom, V. (1964) *Work and Motivation*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Waterreus, J. (2007). Can we stimulate teachers to enhance quality? in : Hartog, J. Maassen van den Brink, H. *Human Capital; Advances in Theory and Evidence*. Cambridge; Cambridge University Press. pp. 189- 211.
- Waterreus, J. Gramberg, P. Lohner, S. (2006) Loon naar Lesgeven. *ESB*. pp. 566-568.
- Wiersma, U. (1992) The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation; A meta analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65. pp. 101-114

- **Beleidsstukken:**

- Ministerie van OCW. *LeerKracht*, Advies van de Commissie Leraren (2007).
- Ministerie van OCW. *Werken in het onderwijs 2005 (WIO)* (2004), Nota.
- Ministerie van OCW. *Werken in het onderwijs 2007 (WIO)* (2006), Nota.
- Ministerie van OCW. *Werken in het onderwijs 2008 (WIO)* (2007), Nota.
- Ministerie van OCW. *Wet Beroepen in het onderwijs (BIO)*, Informatiefolder (2001).
- Ministerie van OCW. *Convenant beloningsdifferentiatie vmbo*. 13-10-2004
- Ministerie van OCW. *Reader gedifferentieerd belonen*. Geen datum.
- Ministerie van OCW. *Rapportage monitor beloningsdifferentiatie*. 16-01-2007

- **Internetsites:**

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *WetBIO*.

<http://www.minocw.nl/onderwijspersoneelenkwaliteit/266/index.html>

Geraadpleegd op: 12-06-2007

Homepage Tony Lima, professor of Economics. California State University.

Cartoon Merit Pay. John Trever (1999).

www.cbe.csu Hayward.edu/~alima/Meritp~1.gif.

Geraadpleegd op: 14-09-2007

Onderwijsraad. *Bureaucratisering in het Onderwijs*. Rapport 2004

<http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/studies/2004>.

Geraadpleegd op 25-09-2007

- **Hoorcolleges:**

Leisink, P. ; De dynamische context van publieke organisaties. 28-04-2007

Leisink, P. ; Organisatiedoelen en strategie. 02-05-2007

Leisink, P. ; Mensen, samenwerking en leidinggeven. 09-05-2007

